

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Keila de Oliveira Urrutia

**“PROFESSORA EU TENHO UMA COISA PRA FALAR”: AS
CULTURAS INFANTIS EM UM CONTEXTO INSTITUCIONAL DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Santa Maria, RS
2016

Keila de Oliveira Urrutia

**“PROFESSORA EU TENHO UMA COISA PRA FALAR”:
AS CULTURAS INFANTIS EM UM CONTEXTO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sueli Salva

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Urrutia, Keila de Oliveira

"Professora eu tenho uma coisa pra falar": as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil / Keila de Oliveira Urrutia.- 2016.

133 p.; 30 cm

Orientadora: Sueli Salva

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Crianças 2. Educação Infantil 3. Culturas Infantis
4. Reprodução Interpretativa 5. Cultura de Pares I.
Salva, Sueli II. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Keila de Oliveira Urrutia. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: keiladeoliveira2008@gmail.com

Keila de Oliveira Urrutia

**“PROFESSORA EU TENHO UMA COISA PRA FALAR”: AS CULTURAS
INFANTIS EM UM CONTEXTO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovada em 16 de Agosto de 2016.

Sueli Salva, Prof^a Dr^a (UFSM)
(Presidente Orientadora)

Graziela Escandiel de Lima, Prof^a Dr^a (UFSM)

Greice Scremin, Prof^a Dr^a (UNIFRA)

Santa Maria, RS
2016

Dedico este trabalho aos meus pais, Almir e Olinda pelo Amor e carinho dedicados a mim e por me ensinarem a trilhar o caminho do bem, os amarei por toda a eternidade.

AGRADECIMENTOS

De início, agradeço a Deus, minha força maior, pois sem ele jamais teria chegado até aqui. O meu coração se enche de gratidão pela sua fidelidade. Agradeço, também, aos meus pais, Amir e Olinda, pois além de me trazerem ao mundo me ensinaram na vida, exemplos de humildade, sabedoria, amor e dedicação, e por serem aqueles que me motivam a nunca desistir.

Ao meu amado esposo Robison, agradeço pelo exemplo de persistência e solidariedade e por ser meu companheiro de todos os momentos. Ao meu irmão Felipe, meus agradecimentos por me mostrar o caminho da vida acadêmica e por ser meu companheiro boa parte do meu curso de Graduação.

Minha profunda gratidão à querida orientadora professora Sueli Salva, por me acompanhar desde a iniciação científica, me ensinar a trilhar os caminhos da pesquisa e me aproximar dos estudos com as crianças. Agradeço pela sua amorosidade, pelo seu exemplo de mulher, professora e ser humano.

Agradeço as queridas crianças do Pré II por serem minhas parceiras neste estudo e não me deixarem sonhar sozinha, sem elas nada teria sentido. Minha gratidão a professora regente da turma, a coordenação e a direção por terem aberto as portas da escola para a realização da Pesquisa. A minha amiga Ethiana pela sua amizade, pelas dicas, sugestões e conselhos, minha gratidão.

Por fim, mas não menos importante, a CAPES agradeço pelo período de auxílio-bolsa.

[...] Vemos uma criança que é conduzida pelo enorme potencial de energia de 100 bilhões de neurônios, pela força do desejo de crescer e de levar a sério a tarefa do crescimento, pela incrível curiosidade que a leva a procurar a razão de todas as coisas. Uma criança que sabe esperar e que tem altas expectativas. Uma criança que quer mostrar que conhece as coisas e que sabe como fazer as coisas, e que tem toda a força e gerados pela sua habilidade de se questionar e se impressionar. Uma criança que é poderosa desde a hora em que nasce, porque está aberta ao mundo e é capaz de construir o próprio conhecimento. Uma criança que é vista em sua totalidade, que possui direções próprias e o desejo de saber e de viver, uma criança competente! Competente para se relacionar e interagir com profundo respeito pelos outros e aceitação do conflito e do erro. Uma criança que é competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade [...] Rinaldi, 2012.

RESUMO

“PROFESSORA EU TENHO UMA COISA PRA FALAR”: AS CULTURAS INFANTIS EM UM CONTEXTO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Keila de Oliveira Urrutia
ORIENTADORA: Sueli Salva

Pesquisar com as crianças, dar-lhes voz e tentar traduzir em palavras suas ações e pontos de vista configura-se em uma tarefa desafiadora, inquietante e necessária no intuito de considerarmos as crianças sujeitos ativos e produtores de cultura. Na tentativa de olhar para as crianças como sujeitos que não somente aprendem elementos da cultura, mas contribuem na sua produção, este trabalho buscou investigar como as culturas infantis são produzidas pelas crianças e consideradas pelos adultos em um contexto institucional da Educação Infantil, a partir da noção de Reprodução Interpretativa e do conceito de Cultura de Pares de William Corsaro. A pesquisa se insere na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2) do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa foi realizada com um grupo de 20 crianças de pré-escola inseridas em uma escola de Anos Iniciais da cidade de Santa Maria/RS. A metodologia esteve ancorada na perspectiva qualitativa do tipo etnográfico a partir de Lüdke e André (2014) e Geertz (2008) por considerar que esta é a metodologia que melhor pode fazer emergir os aspectos que dizem respeito às crianças. A produção de dados foi construída através da observação participante e registros em Diário de Campo, fotografias e vídeos. A investigação acerca das experiências das crianças evidenciou que em suas ações no cotidiano da pré-escola elas reproduzem o mundo de maneira interpretativa e criativa, criam e estabelecem formas singulares e inovadoras de interagirem com seus pares, desafiam a autoridade adulta e reivindicam seu lugar de ator social. Nesta perspectiva a pesquisa aponta a necessidade de os professores escutarem as crianças e considerarem suas maneiras de ser e estar no mundo, seus pontos de vista, desejos, interesses e necessidades para assim dialogar com elas e contribuir na construção de uma educação que atenda as crianças.

Palavras-chave: Crianças. Educação Infantil. Culturas Infantis. Reprodução Interpretativa. Cultura de Pares.

RESUMEN

“MAESTRA, TENGO UNA COSA PARA HABLARLE”: LAS CULTURAS INFANTILES EN UN CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

AUTORA: KEILA DE OLIVEIRA URRUTIA
ORIENTADORA: SUELI SALVA

Investigar con los niños, darles voz e intentar traducir en palabras sus acciones y puntos de vista se configura en una tarea desafiadora, inquietante y necesaria al considerarnos los niños sujetos activos y productores de cultura. En el intento de mirar para los niños como sujetos que no solo aprenden elementos de la cultura, sino contribuyen en su producción, este trabajo buscó investigar cómo las culturas infantiles son producidas por los niños y consideradas por los adultos en un contexto institucional de Educación Infantil, a partir de la noción de Reproducción Interpretativa y del concepto de Cultura de Pares de Willian Corsaro. La investigación se insiere en la línea investigativa *Prácticas Escolares e Políticas Públicas* (LP2) del curso de Maestría en Educación de la *Universidade Federal de Santa Maria*. Se realizó la investigación con un grupo de 20 niños de pre-escuela inseridos en una institución de Años Iniciales de la ciudad de Santa Maria/RS. La metodología estuvo pautada en la perspectiva cualitativa del tipo etnográfico a partir de Lüdke y André (2014) y Geertz (2008) por considerarla la que mejor puede auxiliar en la manifestación de los aspectos que se refieren a los niños. Se construyó la producción de los datos a través de la observación participante y de los registros en diarios de campo, fotografías y videos. La investigación acerca de las experiencias de los niños evidenció que, en sus acciones en el cotidiano de la pre-escuela, ellos reproducen el mundo de manera interpretativa y creativa, crían y establecen formas singulares e innovadoras de interacción con sus pares, desafían la autoridad adulta y reivindican su lugar de actores sociales. En esta perspectiva, la investigación apunta que se hace necesario que los maestros escuchen los niños y consideren sus modos de ser y estar en el mundo, sus puntos de vista, deseos, intereses y necesidades para, así, dialogar con ellos y contribuir en la construcción de una educación que atienda los niños.

Palabras-clave: Niños. Educación Infantil. Culturas Infantiles. Reproducción Interpretativa. Cultura de Pares.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O modelo de teia global	65
Imagem 1 – Diário de Campo	44
Imagem 2 – Criança mostrando ouro encontrado na escola	48
Imagem 3 – Crianças montando peças e fazendo torres	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização da pesquisa	41
Quadro 2 – Excerto do Diário de Campo: A Cidade Fantasma	78
Quadro 3 – Excerto do Diário de Campo: brincando de mercado e de loja.....	81
Quadro 4 – Excerto de Diário de Campo.....	84
Quadro 5 – Excerto do Diário de Campo.....	85
Quadro 6 – Excerto do Diário de Campo.....	86
Quadro 7 – Excerto do Diário de Campo: quem é meu amigo põe a mão aqui!.....	87
Quadro 8 – Excerto do Diário de Campo.....	90
Quadro 9 – Excerto do Diário de Campo.....	91
Quadro 10 – Excerto do Diário de Campo.....	92

SUMÁRIO

	OS PRIMEIROS PASSOS... AS PRIMEIRAS PALAVRAS	21
	CAPÍTULO 1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	29
1.1	A PESQUISA QUALITATIVA.....	29
1.2	A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA	32
1.3	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	35
1.4	A PESQUISA COM AS CRIANÇAS	38
1.4.1	Os recursos para a produção de dados: Diário de Campo, fotos e filmagem	43
1.5	“A PROFE VAI FAZER UMA PESQUISA COM A GENTE”: A INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA	45
	CAPÍTULO 2 INFÂNCIAS E CULTURAS INFANTIS	51
2.1	INFÂNCIAS: UM BREVE OLHAR AO LONGO DA HISTÓRIA.....	51
2.2	CULTURA E CULTURAS INFANTIS.....	54
2.3	CULTURA DE PARES E BRINCADEIRA.....	57
2.4	REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA: AS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS	62
2.5	UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: O DIREITO A EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA GERAL	67
	CAPÍTULO 3 NA ESCOLA MUITA COISA ACONTECE: PESQUISANDO COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	71
3.1	“PARA ESCUTAR O SOM DO MOSQUITINHO” OU SOBRE COMO ERA A ROTINA DO PRÉ II	72
3.2	“HOJE A GENTE VAI BRINCAR NA SALA? “HOJE A GENTE VAI IR NA PRACINHA”? O BRINCAR ENTRE AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA.....	77
3.2.1	“Quem é meu amigo põe a mão aqui!”	85
3.3	A CONQUISTA DO CONTROLE SOBRE A AUTORIDADE ADULTA	89
	CAPÍTULO 4 UM CONVITE A REFLEXÃO: EDUCAÇÃO INFANTIL COMO LUGAR DA CULTURA INFANTIL	95
	CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR	99
	REFERÊNCIAS	103
	ANEXOS	107
	ANEXO A – SALA DO PRÉ II	109
	ANEXO B – PRACINHA	113
	ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO	117
	ANEXO D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	121
	ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	125
	ANEXO F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	131

OS PRIMEIROS PASSOS... AS PRIMEIRAS PALAVRAS....

*Conta certa lenda, que estavam duas crianças patinando num lago congelado.
 Era uma tarde nublada e fria, e as crianças brincavam despreocupadas.
 De repente, o gelo quebrou e uma delas caiu, ficando presa na fenda que se formou.
 A outra, vendo seu amiguinho preso, e se congelando, tirou um dos patins e começou a golpear o gelo com todas as suas forças, conseguindo por fim, quebrá-lo e libertar o amigo.
 Quando os bombeiros chegaram e viram o que havia acontecido, perguntaram ao menino:
 - Como você conseguiu fazer isso? É impossível que tenha conseguido quebrar o gelo, sendo tão pequeno e com mãos tão frágeis!
 Nesse instante, um ancião que passava pelo local, comentou:
 - Eu sei como ele conseguiu.
 Todos perguntaram:
 - Pode nos dizer como?
 - É simples: - respondeu o velho.
 - Não havia ninguém ao seu redor para lhe dizer que não seria capaz.
 (Albert Einstein).*

Começo a escrita deste trabalho com muitos anseios, dúvidas e inquietações, mas também com muitos sonhos, sonhos de mundo, sonhos possíveis que dizem respeito às crianças e à maneira como as consideramos. A epígrafe retrata um pouco destes sonhos possíveis, de enxergarmos a criança como um sujeito capaz, capaz de opinar, de realizar, de criticar, de construir história e cultura. Para isso, precisamos nos deslocar de uma posição adultocêntrica e aguçar nossa visão, nossa audição e nossa sensibilidade para escutarmos as crianças, para enxergá-las e não simplesmente vê-las e, com isso, encontrar legitimidade no que dizem e fazem.

São a partir desses elementos que construo esta pesquisa, que tem como tema as culturas infantis a partir do conceito de “Culturas de Pares” e da noção de “Reprodução Interpretativa”, de William Corsaro (2011). O objetivo é compreender como as culturas infantis são produzidas, se estabelecem e são legitimadas pelas professoras¹ em um contexto institucional da Educação Infantil em uma escola de Anos Iniciais.

O interesse por esse tema chegou de mansinho e me capturou durante o meu percurso acadêmico, o que faz com que, neste momento, sintam-me provocada a fazer algumas considerações iniciais acerca da minha trajetória. Essas considerações servem não apenas para situar o leitor sobre como cheguei a esse tema; são, sobretudo, atestados de filiação, que podem revelar muito de quem eu

¹ Usarei a expressão professoras, pois a escola conta somente com professoras.

sou, isto é, um desvelar pessoal e teórico que pode comprometer e inscrever expectativas a esta pesquisa

Ainda muito jovem ingressei na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para cursar Licenciatura em Pedagogia. Não com o sonho de cursar Pedagogia, mas sim com o sonho de realizar um curso superior. Para falar a verdade, não sabia muito bem como era a atuação de quem se formava neste curso e menos ainda como era sua estruturação.

As primeiras aulas e os primeiros meses foram permeados por uma estranheza que me levavam a acreditar que tudo o que era ensinado e debatido em aula estava muito longe de mim. As disciplinas dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos do primeiro e segundo semestre me pareciam muito complexas e isso, por vezes, me angustiava.

Entretanto, o que me mobilizava e me mobiliza até hoje é a busca pelo conhecimento, o desejo de aprender e conhecer. Recordo-me que lia os textos inúmeras vezes, procurava sinônimos de palavras no dicionário e recorria à Internet para encontrar elementos que pudessem complementar ou aprofundar conceitos até então desconhecidos. Essa busca, aliada à curiosidade e às inquietações que as aulas provocavam, me levaram a prosseguir no Curso e, aula após aula, leitura após leitura, fui me constituindo aluna do Curso de Pedagogia.

As novidades e os sustos dos primeiros semestres vieram cercados de um interesse em saber mais e também em exercer a profissão. Esse saber mais diz respeito, principalmente, a saber, mais acerca das crianças, pois sentia falta de um contato maior com elas. Durante o curso, tínhamos a oportunidade de realizar muitas leituras acerca de conceitos teóricos fundamentais para nossa formação. Algumas colegas tinham filhos ou já trabalhavam em escolas de Educação Infantil, contavam suas experiências com as crianças e relacionavam os conhecimentos teóricos com o que viviam com elas. Isso me incomodava, pois não tinha essas experiências. Algo me inquietava e eu ainda não me sentia preparada para atuar como estagiária² na Educação Infantil, assim como também não tinha experiência com a pesquisa acadêmica. Em decorrência de ouvir relatos de colegas que eram bolsistas na universidade, pensei, que talvez a iniciação científica pudesse me

² Os (as) estudantes de Pedagogia têm a possibilidade de, a partir do 4º semestre do curso, realizar estágio através do Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) e de outras instituições com a mesma finalidade.

colocar em contato com outros conhecimentos e enriquecer meu percurso formativo na universidade.

Então, no ano de 2010, ingressei como bolsista em um projeto de pesquisa com crianças e jovens. A pesquisa tinha como tema a vida cotidiana dos jovens e das crianças que vivem nas Residências Universitárias da UFSM, também conhecidas como Casas de Estudantes Universitários (CEUs). Inspirada nos pressupostos da etnografia, o objetivo principal da pesquisa era investigar a vida cotidiana de jovens e crianças visando compreender como os jovens ainda estudantes davam conta do cuidado e da educação das crianças. Durante o tempo de duração da pesquisa, que foi de quatro (04) anos, pude acompanhar um pouco o cotidiano das jovens e das crianças nas CEUs e na instituição de educação infantil que as crianças frequentavam³.

Ao me aproximar da realidade das crianças e jovens das CEUs, pude perceber que a infância não é uma experiência unívoca e que há diferentes maneiras de ser criança e de viver a infância. Além disso, pude perceber as crianças como atores sociais e produtores de cultura. Cultura esta produzida em interação com adultos e crianças com as quais convivem, mas que possuem singularidade e legitimidade na medida em que são produzidas a partir do olhar da criança, como afirmam autores como Sarmiento (1997, 2007), Cohn (2005) e Corsaro (2011). Minhas vivências nesta pesquisa ampliaram meus conhecimentos acadêmicos, aproximaram-me das especificidades do trabalho de pesquisa e principalmente, auxiliaram-me a olhar para as crianças de outra forma.

Como maneira de dar visibilidade à reflexão acerca das vivências das crianças das CEUs, no Trabalho de Conclusão de Curso, busquei evidenciar o protagonismo das crianças das CEUs neste espaço, demonstrando que elas, através de suas brincadeiras, falas, modos de ver o mundo, constroem novas culturas. Além disso, o trabalho apontou que, apesar de viverem em um espaço formado majoritariamente por jovens, o fato de as crianças conviverem nas CEUs, as tornaram também espaço para crianças. Nesse espaço que se tornou comum a elas, percebi que cada uma tinha uma forma de viver, considerando suas histórias, organizações cotidianas e estrutura familiar.

³ Neste período da pesquisa, todas as crianças frequentavam a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIA) que atualmente é uma unidade educativa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Na continuidade de minha trajetória, chegou o momento de ingressar no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, já no oitavo semestre do curso de Pedagogia. As inquietações, as dúvidas e os medos ainda persistiam e se constituíram propulsores das aprendizagens vivenciadas nessa etapa.

Durante o estágio realizado na Educação Infantil e Ensino Fundamental em uma turma de Pré-Escola e Primeiro Ano, respectivamente, fui novamente mobilizada a pensar acerca das crianças não somente sobre suas aprendizagens em relação aos conteúdos escolares, mas nas maneiras como eram crianças naquele espaço, como eram vistas, escutadas e qual o lugar da criança no espaço escolar para além da identidade de aluno. Percebi que elas tinham oportunidades de falar, entretanto, o que diziam não era considerado como legítimo e nem era considerado como parte do processo de aprendizagem. As maneiras como as crianças brincavam, interpretavam o mundo e se posicionavam perante ele, muitas vezes, eram consideradas irrelevantes. Essas constatações me acompanharam e pareciam constituir-se em elementos importantes para elaborar uma problemática de pesquisa.

Concluí o curso em Agosto de 2014, no mesmo mês em que ingressei no Mestrado em Educação e, a partir de então, precisava formalizar minhas inquietações acerca das crianças na educação infantil, de suas culturas e modos de estar na escola. Senti que precisava estar próxima da instituição de Educação Infantil e a necessidade de atuar no campo começou a fazer parte dos meus desafios. Por isso, no início do ano de 2015, aceitei o desafio de assumir a regência de uma turma de Pré-Escola com alunos da faixa etária dos 04 aos 06 anos, em uma escola municipal de Anos Iniciais que atende a Educação Infantil. Minha atuação com as crianças me provocou a pensar acerca da ação das crianças enquanto sujeitos ativos, suas visões, suas concepções, suas maneiras de interpretar e reinventar o mundo a sua volta.

Tentei, cotidianamente, realizar um exercício de escuta dessas crianças acerca do que pensavam, como se organizavam em suas brincadeiras e como agiam no mundo. É sempre desafiador reconhecer que as crianças possuem culturas próprias e maneiras singulares de interagir com o mundo. Minha ideia inicial acerca da dificuldade de escutar, olhar e legitimar as culturas infantis continua evidente por mais que em minha prática tenha tentado colocar-me em uma postura de escuta.

Não raramente vivi em sala de aula momentos em que as crianças queriam fazer uma “apresentação aos seus colegas”. Essas “apresentações” parecem se constituir como marcas importantes das culturas infantis e eram elaboradas de diferentes formas. Em dadas situações, as crianças se reuniam em grupos de 2, 3 ou 4 integrantes e cantavam uma música, dançavam e trocavam afetos entre si. As músicas, muitas vezes, eram aquelas populares do sertanejo universitário⁴, outras vezes, criações das próprias crianças que utilizavam temas trabalhados em sala de aula para criar músicas. Em outros momentos, faziam depoimentos acerca do que pensam em relação a aspectos como amizades e valores, e sentimentos como ciúmes e amor. Esses momentos eram antecidos por uma demanda da criança, expressada por frases como: “professora eu tenho uma coisa pra falar” ou “professora eu posso fazer uma apresentação?” Trago o exemplo de uma criança que pediu para fazer uma apresentação e falou “temos que ser amigas de todas, mas existem muitas amigas falsas por aí, se alguém não quiser ser sua amiga não tem problema, arruma outra para ser sua amiga!”

Esse exemplo demonstra o quanto as crianças possuem conceitos elaborados acerca de sentimentos importantes, como a amizade. Possivelmente a fala dessa criança não está desconectada de suas aprendizagens do mundo adulto, porém possui legitimidade na medida em que é elaborada pela própria criança de uma forma muito particular. Com isso, podemos entender que as ações, os gestos e as palavras das crianças têm um significado próprio e singular e isso os insere no mundo como sujeitos ativos, atores sociais capazes de interpretar e dar sentido para aquilo que aprendem, além de reinventar, à sua maneira, esses aprendizados (CORSARO, 2011).

Muitas vezes, o que é organizado pelos adultos ou considerado como parte dos conteúdos escolares é valorizado em detrimento das formas próprias de organização das crianças. Um exemplo disso são as apresentações nas datas comemorativas, quando elas são obrigadas a exercitar determinada coreografia, música ou fala com o argumento de que, com isso, “estaremos trabalhando a expressão corporal” ou simplesmente “para desinibi-los”. Será que cotidianamente,

⁴ É considerado o terceiro segmento na evolução da música sertaneja, estando atrás do sertanejo dito raiz e do sertanejo romântico, muito popular entre as décadas de 1980 e 1990. Canções simples predominam nesse estilo, e por conta dos cantores do gênero serem em sua maioria jovens é considerado "universitário". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sertanejo_universit%C3%A1rio.

em suas brincadeiras e em suas maneiras de se expressar, as crianças já não estão fazendo isso? Estamos, como professores, olhando, escutando e considerando os espetáculos cotidianos que as crianças fazem voluntariamente no dia-a-dia das pré-escolas? As práticas obrigatórias de ensaios para apresentações se constituem muito mais como meras reproduções de um desejo do adulto do que a expressão de um processo criativo realizado pela criança.

Esses questionamentos me inquietaram diariamente e me instigaram a propor essa investigação como maneira de problematizar e refletir sobre aspectos relativos às culturas infantis. A escolha para a realização da pesquisa na escola de Anos Iniciais que atende a Educação Infantil está assentada na possível influência da cultura escolarizante adultocêntrica do Ensino Fundamental no contexto institucional da Educação Infantil.

Além disso, decorrente da minha experiência como professora de uma turma de Educação Infantil, em uma escola de Anos Iniciais, muitas vezes percebi que as crianças da Educação Infantil, por estarem inseridas em uma escola que é também de Anos Iniciais, são comparadas com as outras crianças e em alguns momentos é relegado a elas acompanhar e realizar as mesmas atividades que as outras fazem. No dia do Gaúcho, por exemplo, na escola as crianças do Ensino Fundamental declamaram poemas; comuniquei a coordenadora que algumas crianças da minha turma também gostariam de recitar um poema. Ela concedeu espaço para uma criança que declamou um poema que ela mesma criou. Quando ela terminou de declamar, avisei que havia outras crianças que também gostariam, entretanto, fui interrompida pela coordenadora a avisar-me que o poema teria de ser decorado e não inventado na hora. Esse exemplo resume a importância de refletirmos acerca de como as crianças são vistas em um contexto que não é exclusivamente uma escola de educação infantil e nem uma creche, mas uma escola de Anos Iniciais que atende a Educação Infantil. Entretanto, acredito que esse espaço constitui-se em um contexto institucional da Educação Infantil na medida em que as crianças de 4 a 5 anos estão inseridas nele.

Ademais, dar visibilidade as crianças, investigar como atuam na educação infantil ao lado de seus pares, tornar as culturas infantis dignas de documentação e, principalmente, fazer uma pesquisa com as crianças parecem constituir-se como elementos importantes para pensarmos acerca das crianças e das infâncias. Dessa forma, o trabalho colocou como questão de pesquisa a seguinte indagação: Como

as culturas infantis são produzidas pelas crianças e consideradas pelos adultos em um contexto institucional da Educação Infantil?

O objetivo geral desta investigação foi compreender como as culturas infantis são produzidas pelas crianças e consideradas pelos adultos em um contexto institucional da Educação Infantil. Estabeleceu como objetivos específicos: Investigar como as crianças interagem com seus pares; compreender as formas de organização infantis incluindo a maneira como brincam, resolvem seus conflitos e problemas; entender a relação estabelecida entre as práticas pedagógicas na educação infantil com as culturas infantis e compreender como a professora percebe as culturas infantis.

Na continuidade da escrita, apresento um capítulo acerca da metodologia. Situairei a pesquisa dentro de uma perspectiva qualitativa do tipo etnográfica. Em seguida, apresentarei o contexto, os sujeitos, os recursos utilizados para a produção de dados e a inserção no campo de pesquisa. No capítulo seguinte, intitulado Infâncias e Culturas Infantis, discutirei os conceitos que constituem esta pesquisa, como Infância, Cultura, Culturas Infantis, Cultura de Pares e o Brincar, Reprodução Interpretativa e a Educação Infantil a partir de uma perspectiva histórico geral. O capítulo III intitulado Na Escola Muita Coisa Acontece: Pesquisando com as crianças da Educação Infantil, apresento a análise dos dados produzidos com as crianças ancorada em falas e ações das mesmas e problematiza as diferentes facetas que a pesquisa apresentou. O último capítulo intitulado Um Convite a Reflexão: Educação Infantil como lugar da cultura infantil aponta possibilidades de como podemos escutar as crianças e considerá-las produtoras de culturas, como atender as suas especificidades e demandas, são questões que podem ser respondidas através de práticas pedagógicas que considerem a criança um sujeito ativo e produtor de cultura. Finalizando, apresento as considerações finais acerca da pesquisa.

CAPÍTULO 1

CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso.
Mas não penso autenticamente se os outros também não pensam.
Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros nem
sem os outros (PAULO FREIRE).*

Neste capítulo apresentarei o traçado metodológico que orientou esta pesquisa. Iniciarei delimitando o estudo no campo da pesquisa qualitativa, considerando que a necessidade da qualidade na pesquisa, segundo Melucci (1998), surge em decorrência da importância de conhecer o contexto social, cultural, institucional, para além das estatísticas, sem, no entanto, excluir a sua importância. Nesse sentido, opto pela pesquisa qualitativa e busco apresentar o que entendo por essa abordagem, suas características e singularidades.

Em seguida, a discussão versa sobre a etnografia como um procedimento que se mostra potente na pesquisa com crianças. Na seção seguinte, apresentarei o contexto da pesquisa, suas características e peculiaridades. Na continuidade, problematizarei sobre os desafios que cercam a pesquisa com crianças e como esta investigação pode ser uma possibilidade de considerar as crianças a partir delas mesmas. O próximo item trata sobre os recursos utilizados para a produção de dados, Diário de Campo, fotos e filmagens. Finalizando, apresento os primeiros passos no campo de pesquisa e as diferentes nuances da inserção no mesmo.

1.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Esta pesquisa pretendeu, ao lado das crianças, investigar como elas, através de suas diferentes linguagens, pensam, sentem e interpretam o mundo, a partir da seguinte questão de pesquisa: Como as culturas infantis são produzidas pelas crianças e consideradas pelos adultos em um contexto institucional da Educação Infantil? Embora a tessitura da escrita seja de minha autoria, essa pesquisa foi tecida por várias mãos, minhas, das crianças com as quais convivo, da minha orientadora e das pessoas que compartilham comigo suas experiências e conhecimentos, colegas da escola e da universidade.

Esses elementos constituem e dão vida a esta pesquisa. Entretanto, uma pergunta parece ser central: O que é a pesquisa em educação? Falar em pesquisa parece ter se tornado um discurso recorrente na contemporaneidade. Cotidianamente ouvimos e assistimos resultados de pesquisas relacionados a diversos temas; nas escolas professores sugerem que os alunos “pesquisem” sobre determinado assunto, pois precisam partir da pesquisa para realizar o trabalho com os alunos e, assim, o ato de pesquisar parece ter sido banalizado.

Lüdke e André (2014, p. 1-2), ao se referirem à pesquisa em educação, afirmam que “[...] para se realizar pesquisa é necessário promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico construído a respeito dele”. Para as autoras, isso é feito a partir de um problema de pesquisa que emerge da curiosidade e das inquietações do pesquisador e que está limitado a determinado campo do saber. Além disso, serve para construir conhecimentos de uma realidade que poderão produzir soluções para determinados problemas.

Esses aspectos nos remetem ao caráter social da pesquisa, especificamente a pesquisa em educação, já que esse tipo de pesquisa está conectado com as realidades sociais e comprometido com o caráter histórico dessas realidades. Fazer pesquisa, entretanto, não é para poucos como comumente se dissemina, é uma atividade humana e social que deve fazer parte de qualquer realidade profissional (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

A escolha da metodologia é sempre uma escolha árdua, contudo, ela é fundamental e determinante para traçar os caminhos da pesquisa. A metodologia influenciará na decisão acerca dos fundamentos epistemológicos que delineiam a investigação: como será a inserção no campo; a produção e análise dos dados; os elementos da empiria e o posicionamento do pesquisador diante do processo investigativo. Todos esses elementos demarcam o lugar do pesquisador e incidem sobre os resultados da pesquisa.

O fundamento epistemológico que conduziu a pesquisa filia-se ao campo da metodologia qualitativa de cunho etnográfico, reconhecendo que esta priorizará a qualidade dos dados em detrimento da quantidade. Melucci (1998) aponta alguns argumentos acerca da importância da qualidade nas pesquisas. Para o autor, as sociedades modernas valorizam cada vez mais as experiências individuais dos sujeitos e, por conseguinte, as experiências cotidianas vividas nos espaços sociais

dos quais fazem parte. Evidencia a complexidade dos fenômenos, seja relativa a questões culturais, econômicas ou sociais. Esse olhar só é possível mediante métodos de pesquisa que consideram a qualidade em detrimento da quantidade. Portanto, “[...] a pesquisa qualitativa não é mais apenas ‘pesquisa não quantitativa’ tendo desenvolvido uma identidade própria ou talvez várias identidades” (ANGROSSINO, 2009, p. 8).

Lüdke e André (2014) apresentam algumas características principais da pesquisa qualitativa. Para essas autoras, a pesquisa tem como fonte principal de dados o lugar onde será desenvolvida. Os dados ao invés de quantitativos são descritivos e o processo é valorizado em detrimento do produto. As maneiras que as pessoas significam o mundo a sua volta são consideradas como elementos importantes para o pesquisador. Além disso, não há preocupação com a comprovação de hipóteses definidas *a priori*.

Nessa perspectiva, o objeto de pesquisa vai sendo conhecido à medida que o fenômeno é estudado, permitindo que o processo de produção de dados seja reflexivo e interativo, na medida em que as hipóteses vão sendo elaboradas ao longo do processo. Isso pode levar o pesquisador a recorrer a outros dados e fontes teóricas para a análise. Esse processo é chamado por Lüdke e André (2014, p. 13) de “processo indutivo”. Conforme as autoras, a pesquisa qualitativa se caracteriza por considerar o processo em detrimento do produto e por investigar desde o ponto de vista dos participantes. Com base em Lüdke e André (2014), podemos dizer que a pesquisa qualitativa se caracteriza por três elementos principais: é descritiva, pois acontece dentro de contextos naturais, processual e indutiva.

Pensando na importância de considerar as experiências cotidianas vividas nos espaços, tomamos como referência o espaço institucional da Educação Infantil na escola de anos iniciais. Espaço aqui entendido como “espaço praticado” (CERTEAU, 1994), que é aquele transformado pelas ações dos sujeitos. Conforme Certeau (1994, p. 201-202) “um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” e o “espaço é um lugar praticado”. Com isso, quer nos dizer que um lugar pode ser transformado num espaço pelas ações do ser humano.

Todavia, o lugar da Educação Infantil é um lugar institucionalizado com características pensadas institucionalmente e com finalidades definidas: educar, cuidar, entre outros. A estrutura desse lugar, a arquitetura, os móveis, a disposição

dos objetos estão todos comprometidos com essas finalidades. Essa forma de organizar-se institui um modo de ser desse lugar. As crianças ingressam nele e, como seres chegantes que trazem a novidade, transformam-no em espaço através de suas ações, linguagens e maneiras de ser e estar no mundo.

Transitei nesse espaço, reconhecendo seu caráter imparcial que cumpre uma funcionalidade, mas que se torna um espaço da cultura infantil na medida em que as crianças nele interagem, brincam, expõe seus pontos de vista, constroem materiais, choram, pulam, correm e gritam, ou seja, fazem emergir suas diferentes linguagens. Considero esse lugar, um espaço fértil e propício para dar visibilidade às crianças e às infâncias.

1.2 A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

A utilização do método etnográfico no campo da educação ainda é recente, já que foi somente por volta de 1970 que os pesquisadores da área da educação passaram a empregar as técnicas da etnografia, antes restritas a antropólogos e sociólogos (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). Nesta pesquisa, tomaremos alguns pressupostos da etnografia com o intuito de promover uma reflexão acerca da seguinte problemática de pesquisa: Como as culturas infantis são produzidas pelas crianças e consideradas pelos adultos em um contexto institucional da Educação Infantil?

A abordagem etnográfica privilegia um olhar ampliado do pesquisador sobre os vários elementos que constituem a vida dos sujeitos, portanto, olhar para fatos isoladamente nem sempre é uma alternativa interessante considerando essa perspectiva. Angrossino (2009) refere que a etnografia possibilita olhar para um processo, que pode ser plural e dinâmico.

Dessa forma, nesta pesquisa considerou-se que as crianças estão inseridas em um contexto social, cultural e histórico e as maneiras como elas produzem suas culturas no interior da Educação Infantil estão atravessadas pelas experiências vivenciadas por elas em diferentes contextos e através de diferentes nuances.

Segundo Corsaro (2011), a etnografia pode ser importante no estudo com crianças, porque muitos elementos que envolvem as crianças não podem ser capturados por meio de entrevistas e questionários. Nesse sentido, Angrossino (2009, p. 30) afirma ainda que “a etnografia é a arte e a ciência de descrever um

grupo humano - suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e crenças”, é, portanto, uma abordagem que prevê um contato direto com o grupo investigado.

Essa abordagem direta não consiste em simplesmente estar na escola, é estar na escola com as crianças, participando das atividades, aguçando todos os sentidos na tentativa de capturar seus pontos de vista. Essa captura só poderá ser feita a partir de dois elementos intrínsecos à etnografia: a observação participante (LÜDKE; ANDRÉ, 2014) e a descrição densa (GEERTZ, 2008).

A observação participante permite ao pesquisador realizar descrições, seja de fatos, ações ou comportamentos e, assim, delinear um quadro figurativo para realizar interpretações sobre aquela realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). Entre as técnicas de produção de dados na pesquisa etnográfica, a observação participante mostra-se potente, pois permite ao pesquisador envolver-se nas atividades rotineiras do grupo estudado, contudo, não pode ser considerada um método de pesquisa. Segundo Angrossino (2009), a observação participante permite ao pesquisador agregar sua participação na pesquisa com a produção dos dados da mesma, ou seja, é uma técnica que leva o pesquisador “ao encontro da pesquisa” (PRADO, 2002, p. 98).

Entretanto, tão importante como observar é realizar e descrever o que está sendo visto. Essa descrição possibilitará ao (a) pesquisador (a) construir uma leitura dos acontecimentos e interpretar os significados das ações e das falas dos sujeitos (GEERTZ, 2008). A descrição será realizada principalmente por meio do Diário de Campo, reconhecendo que este sempre é um processo complexo, pois exige, ao mesmo tempo, uma proximidade do (a) pesquisador (a) com o que quer descrever e também um distanciamento, além de estar muito atento às manifestações das crianças.

Busco argumentos em Colombo (2005) para pensar acerca das diferentes formas de descrever, no Diário de Campo, os elementos da pesquisa. Esse autor assevera que podemos descrever a pesquisa de três formas diferentes. A primeira é a narração realista. Essa forma de descrição é feita em terceira pessoa e considera que o pesquisador deve manter-se neutro e o mais distante possível, a fim de não alterar a realidade. Essa forma de descrição é a mais comum atualmente nas ciências sociais para divulgar dados de pesquisa.

Já a segunda, a narração processual, é uma forma de narração muito frequente na antropologia e consiste em unir o discurso da ciência com o discurso narrativo da literatura e da poética. O narrador fala em primeira pessoa e busca uma relação de proximidade e intimidade com quem está comunicando. Mais do que conhecer o ponto de vista dos nativos, pretende evidenciar as experiências do pesquisador no campo da pesquisa (COLOMBO, 2005).

A terceira forma de descrição é a narração reflexiva. Essa descrição não privilegia a neutralidade e considera que a subjetividade, a sensibilidade e as concepções do investigador estão presentes nos textos. Dessa forma, considera que não se pode falar de maneira inocente, mas sim de maneira sincera, considerando as percepções do pesquisador, os desafios da pesquisa, os erros e os acertos, os fatos e os documentos para, assim, fazer uma descrição mais fiel da realidade. As narrações alternam-se em primeira e terceira pessoa, sendo que as interpretações do pesquisador são continuamente comparadas com outras interpretações. Atrelado a isso, busca evidenciar o caráter plural das teorias e suas imparcialidades (COLOMBO, 2005).

Nessa perspectiva, considero que a narração reflexiva é a forma de descrição que mais parece adequar-se a este estudo. Entendo que – apesar de assumir que a pesquisa será com as crianças, tentando capturar seus pontos de vistas os significados e sentidos que atribuem ao mundo – a subjetividade sempre esteve presente nas análises e interpretações.

Não posso olvidar-me da criança que um dia fui e das experiências que vivi na minha infância, da mesma forma que não posso desconsiderar o olhar de mulher, professora e estudante pesquisadora que ainda sou. Carrego comigo concepções teóricas de autores que já estudei e experiências de vida que não são deixadas de lado durante a pesquisa. Sobre isso, Sarmiento (1997, p. 8) afirma que é necessário:

[...] Que o investigador adulto não projecte o seu olhar sobre as crianças colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir da ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias. O que se encontra aqui em causa é por isso, uma atitude investigativa, que sendo comum as ciências sociais, é profundamente teorizada no campo da Antropologia Cultural de constante confronto do investigador consigo próprio e com a radical alteridade do outro que constitui objeto da investigação.

Por isso, a necessidade de o investigador buscar realizar um processo reflexivo que, apesar de assumir a não neutralidade, assuma uma postura investigativa na tentativa de fazer emergir os pontos de vista do grupo investigado. Nesse sentido, o processo de estranhamento faz-se necessário, já que não há pesquisa etnográfica sem estranhamento. Por se caracterizar como um estudo que “se ocupa basicamente das vidas cotidianas rotineiras das pessoas” Angrossino (2009, p. 31), familiarizar o estranho e estranhar o familiar configura-se como uma tarefa bastante difícil:

Os antropólogos e sociólogos sugerem o “estranhamento”, uma atitude de policiamento contínuo do pesquisador para transformar o familiar em estranho. É um esforço ao mesmo tempo teórico e metodológico: por um lado, deve-se jogar com as categorias teóricas para poder ver além do aparente e, por outro lado, treinar-se para “observar tudo” (ANDRÉ; LUDKE, 2014, p. 43).

Nesse sentido, para dar espaço e acolher as culturas infantis, faz-se necessário um olhar refinado para não corrermos o risco de banalizarmos as produções de culturas das crianças. Além da observação participante e do Diário de Campo, a pesquisa utilizou outros instrumentos para a produção de dados tais como vídeos e fotografias.

1.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Anos Iniciais que acolhe duas turmas de Pré-Escola, localizada na região Oeste da cidade, no bairro Parque Pinheiro Machado/ Vila São João, no município de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul.

A escola⁵ está inserida em um bairro de classe média baixa. A profissão da maioria das mães é empregada doméstica ou dona de casa e, dos pais, comerciantes, profissionais autônomos e da construção civil. A maioria dos pais possui ensino fundamental completo, tendo um número considerável que possui ensino médio completo e uma pequena parcela com ensino fundamental incompleto e ensino superior.

A construção da escola foi uma conquista da comunidade que, mobilizada, organizou uma Associação de Moradores e através dela reivindicou, junto à

⁵ Os dados referentes à escola foram acessados no Projeto Político Pedagógico.

Prefeitura Municipal, a construção de uma escola, pois a única possibilidade de as crianças do bairro frequentarem a escola era enfrentando a perigosa travessia da BR 287. A escola foi fundada em 1988 e levou o nome de uma professora muito estimada pela comunidade.

A escola conta com uma Pré-Escola B com crianças de 05 e 06 anos e uma Pré-Escola AB com crianças de 04, 05 e 06 anos. O Ensino Fundamental compreende uma turma de 1º ano, uma turma de 2º ano, uma turma de 3º ano e uma turma de 4º ano. No turno da manhã funcionam as turmas de Pré-Escola nível B, 2º ano e 4º ano, no horário das 8h às 12h. No turno da tarde, funcionam as turmas de Pré-Escola nível AB, 1º ano e 3º ano, no horário das 13h30min às 17h20min.

A estrutura física da escola compreende três salas de aula equipadas com um mobiliário de qualidade, jogos, materiais didáticos e estantes com livros de fácil acesso às crianças. Todas as salas de aula possuem ar condicionado, quadro-negro e armário. Há uma sala da equipe diretiva, uma destinada aos professores e outra destinada à secretaria. Dispõe de um pequeno espaço onde são preparadas as refeições para os alunos, sem possuir refeitório. A escola não possui laboratório de informática, nem quadra de esportes. Conta com um parque infantil e um pequeno gramado para recreação. O terreno é cercado com tela, possui calçada externa e interna na frente e em uma lateral. Para acesso aos sanitários dos alunos, há uma escadaria e não existe rampa de acesso aos cadeirantes na escola.

A sala onde foi realizada a pesquisa é ampla, com mobiliário adequado ao tamanho das crianças e com brinquedos, variedade de jogos, livros dispostos em caixas e prateleiras. Conta ainda com uma geladeira, onde as crianças armazenam os lanches e um banheiro com vaso sanitário e lavabo.

O quadro de professores é composto por cinco professoras unidocentes com regime de trabalho de 20h, sendo que uma delas ocupa a função de professora em um turno e de coordenadora pedagógica em outro turno. Todas as professoras têm formação em Pedagogia e Especialização. A equipe diretiva é formada por uma diretora e uma coordenadora pedagógica. A escola conta ainda com um secretário e duas funcionárias para serviços gerais.

Como recursos tecnológicos (TIC's), a escola possui: três computadores e uma impressora multifuncional para os serviços burocráticos e supervisão pedagógica; quatro computadores com internet, um em cada sala de aula, para uso

pedagógico do professor; uma televisão 20"; uma televisão LCD 42"; um data show e tela para projeção; um vídeo cassete; um DVD; uma câmera fotográfica; aparelho de som profissional (mesa de som, amplificador e duas caixas de som, microfone); uma caixa de som equalizada e amplificada; três aparelhos de som portáteis com DVD; cem documentários em DVD; e trinta filmes e documentários em fitas VHS. Esse material encontra-se disponível aos professores para o uso pedagógico coletivo, servindo de ferramentas para desenvolver a aprendizagem dos alunos.

A primeira apresentação da pesquisa à escola foi realizada por meio de uma conversa informal com a diretora e a coordenadora. Em um primeiro momento, a direção fez vários questionamentos acerca de como seria minha inserção na sala de aula, se eu realizaria anotações sobre as crianças a todo o momento e, também, sobre a quantidade de dias e horários da semana que frequentaria a escola. Além disso, procuraram saber se eu poderia participar das atividades realizadas pelas crianças ou ficaria apenas observando.

Expliquei que a metodologia sugere a inserção direta do pesquisador no campo investigado através do procedimento de pesquisa que será adotado – a observação participante – que possibilita que a pesquisadora se envolva nas atividades rotineiras do grupo investigado, uma vez que é uma pesquisa realizada com as crianças. Ademais, expliquei acerca do Diário de Campo, que seriam registros diários das observações que não necessariamente seriam feitos durante as observações e menos ainda a todo o momento.

Após esses esclarecimentos, senti que tanto a diretora quanto a coordenadora se mostraram muito abertas à realização da pesquisa, autorizando-a informalmente. Depois disso, apresentei à escola um modelo de autorização institucional disponibilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁶ da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O documento foi reescrito a partir dos dados da escola e da pesquisa, assinado e carimbado pela diretora da instituição.

⁶ O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP - é um colegiado integrado por representantes das unidades universitárias da UFSM. Foi criado nos termos da resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas que, de uma forma ou de outra, envolvem seres humanos e as suas atribuições são de caráter consultivo, deliberativo e educativo. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep>.

1.4 A PESQUISA COM AS CRIANÇAS

Os sujeitos desta pesquisa formam um grupo de 20 crianças com idades entre 05 e 06⁷ anos. As crianças pertencem a uma Pré-Escola de uma instituição municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada em Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul.

A pesquisa teve cuidados éticos em relação às crianças e aos dados produzidos através dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido⁸, de Assentimento⁹ e de Confidencialidade¹⁰. Por isso, esta pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética (CEP) da UFSM e foi aprovada pelo mesmo em 17/12/2015.

Este estudo considera as crianças sujeitos sociais ativos, que estão inseridos em um tempo e em um espaço. Tempo este que pode ser um tempo social, aquele marcado pelo relógio, mas também pode ser um tempo interno, que é aquele subjetivo, que diz respeito a como sinto e vivo o tempo no mundo. O tempo social é aquele da máquina, que é linear e não pode conter sinuosidades. O tempo interno é aquele da experiência e que diz respeito a cada sujeito (MELUCCI, 2004).

O espaço é, neste estudo, pensado como a escola em que os sujeitos fazem parte, e também o bairro, a rua onde moram, a casa que habitam e tantos outros espaços possíveis em que circulam, já que nesses lugares, ao lado de seus pares e familiares eles constroem experiências significativas que os constituem como crianças. Assim, os diferentes espaços habitados pelas crianças não foram

⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) no artigo 32 aponta: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade”. No entanto, a Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e aponta no Art. 5º inciso 3º que “As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

⁸ O TCLE consiste em um documento que tem o objetivo de informar e prestar esclarecimentos aos sujeitos participantes da pesquisa como uma maneira de eles sentirem-se a vontade e decidir sem constrangimento a participação na pesquisa. Este documento está de acordo com a lei para proteção moral tanto pesquisador quanto pesquisado sendo que ambos assumem responsabilidade pela pesquisa. As informações deste precisam estar claras e de fácil entendimento ao leitor. Esse documento foi redigido em duas vias, ambas assinadas pela pesquisadora e o (a) responsável pela criança. Uma via ficou com a pesquisadora e outra com o (a) responsável pela criança.

⁹ Este documento permite que a criança ou adolescente se posicione perante a pesquisa. Ele não exclui o TCLE que será assinado pelos responsáveis, mas o complementa e assinala o respeito do pesquisador as crianças. Esse documento foi redigido em forma de convite e a forma de escrita procurou estar de acordo com as capacidades de discernimento das crianças. Não é recomendável que contenha timbre ou logomarca e deve ser redigido em duas vias uma destinada às crianças e seus responsáveis e outra ao pesquisador.

¹⁰ O Termo de Confidencialidade é um documento que assegura ao participante da pesquisa que as informações e dados produzidos durante a pesquisa serão utilizados somente para fins de pesquisa e que os nomes dos participantes não serão divulgados já que utilizaremos nomes fictícios.

negligenciados, porém, considere primordialmente o espaço da escola onde realizei a pesquisa.

A perspectiva de pesquisa com as crianças ainda é muito recente nos estudos acerca das crianças e das infâncias. Segundo Corsaro (2011), nos últimos 20 anos, podemos perceber outro movimento nos estudos da infância, que passam a apontar para pensarmos a pesquisa *com* as crianças em detrimento da pesquisa *sobre* as crianças.

Conforme Finco (2010, p. 102), “fazer pesquisa etnográfica com crianças pequenas envolve certo número de desafios uma vez que os adultos são percebidos como poderosos e controladores da vida das crianças”. Ou seja, realizar pesquisa com crianças é andar por um caminho ainda pouco trilhado, é despir-se de um olhar adultocêntrico. Aos adultos pesquisadores cabe assumir que seu saber acerca do mundo não é mais elaborado que o das crianças e que o que elas dizem ou fazem possui validade e consistência.

Por outro lado, estudos como o de Ferreira (2009), apontam que as crianças, em muitos momentos, veem o adulto pesquisador como alguém que está no espaço escolar para cuidar ou ensinar. Deve se considerar que ao realizar uma pesquisa na tentativa de entender como as crianças são crianças desde os seus pontos de vista, não se pode esquecer que elas elaborarão um entendimento acerca da investigadora. Transitar entre as percepções das crianças sobre os adultos e dos adultos acerca das crianças se configurou em um árduo desafio que será melhor detalhado no item que se subsegue.

Atrelado a isso, outro desafio acompanhou esse estudo: Assumir uma postura de escuta sensível Barbier (1993), ou seja, para além de simplesmente ouvir é necessário considerar as crianças na sua totalidade, exercitando os cinco sentidos, para assim reconhecê-las como produtoras de cultura. Essa é uma tarefa bastante difícil tanto para a pesquisadora quanto para a professora da turma.

Através da escuta sensível Barbier (1993),¹¹ cabe à pesquisadora interpretar e traduzir de maneira eficaz Geertz (2008) os modos de ver e estar no mundo das crianças. Entretanto, “[...] isso só é possível apenas e na medida em que o observador em presença não dissocie sua interpretação do conteúdo subjetivo da interação e esteja simbolicamente implicado nela” (FERREIRA, 2009, p. 154). Isso

¹¹ Este conceito será melhor desenvolvido no próximo item.

quer dizer que a pesquisadora precisa estar aberta a escutar, dar crédito e encontrar sentido e legitimidade no que as crianças dizem, ou seja, considerá-las como atores sociais. A etnografia parece nos auxiliar nesse processo já que pressupõe que o investigador olhe e conheça o contexto por dentro. Kohan (2009) corrobora com esse pensamento quando afirma que:

[...] A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educamo-nos a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros na outra terra no *des-terro*, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, nosso cômodo lugar. Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros (KOHAN, 2009, p. 59).

Inspirada em Kohan (2009), acredito que a nós educadores e pesquisadores cabe esse “educar a nós mesmos” e a “saída do nosso cômodo lugar” para dar espaço ao novo que a criança carrega, a uma língua, a uma palavra que pode nos fazer ver, sentir e conhecer mais e melhor do que já vimos, sentimos e conhecemos. Escutar, nesse sentido, é diferente de simplesmente ouvir e não está restrito a somente o que as crianças expressam através da fala, mas também por meio do silêncio e das diferentes linguagens que utilizam para se comunicar (SARMENTO, 2006).

Entretanto, reconheço que estar em sala de aula fazendo esse exercício de escuta é sempre muito desafiador. A professora envolve-se e é responsável por organizar e conduzir as práticas pedagógicas e outras atribuições que a ela competem, por isso, muitas vezes, alguns aspectos relativos ao fazer das crianças podem não ser percebidos.

Não raramente, passei por situações em sala de aula em que estava organizando algum material, fazendo registro no caderno de chamada ou preparando alguma atividade e uma criança aproximava-se para contar algo ou mostrar alguma produção sua, com massinha de modelar, por exemplo, e eu por estar envolvida em outras atividades dava pouca atenção a isso. O mesmo acontece quando as crianças brincam em sala de aula e nem sempre a professora pode acompanhar esses momentos que tanto dizem acerca das crianças.

Dessa forma, tentei não assumir uma postura crítica à professora, pois reconheço o quanto ter um olhar sensível acerca do que as crianças fazem e dizem é difícil na prática cotidiana de sala de aula. Contudo, não deixo de problematizar algumas de suas práticas, pois acredito que este estudo pode mobilizar e desafiar aqueles que atuam com a Educação Infantil no sentido de compreender a importância de realizar um exercício de escuta as crianças, de reconhecer e legitimar as práticas infantis e também de pensar em práticas educativas mais conectadas com as realidades infantis. Além disso, poderá contribuir para a construção da especificidade da Educação Infantil, diferenciando-a do Ensino Fundamental, das práticas escolarizantes tradicionais e adultocêntricas e, principalmente, para tornar as culturas infantis visíveis através da escrita.

No quadro abaixo explícito como a pesquisa foi delineada desde a inserção na escola até a sistematização dos dados e escrita deste trabalho:

Quadro 1 – Sistematização da pesquisa

(continua)

Período de Frequência à escola	Duração	Seleção dos Dados	Período de Análise dos Dados	Análise dos Dados
Fevereiro	Uma semana, diariamente até às 10h da manhã.	A seleção dos dados foi realizada priorizando os episódios e cenas que produzissem e construíssem respostas para a problemática e objetivos investigados perseguindo a análise de dois elementos principais: Reprodução Interpretativa pelas crianças e entre as crianças	Maio a Julho	A análise dos dados foi realizada a partir de teorizações de Corsaro (2011) e de outros autores que teorizam sobre infâncias, crianças e culturas infantis

		e Produção de Culturas pelas crianças e entre as crianças. No íterim destes dois elementos estabeleceu-se a análise de como a professora considerava esses aspectos.		
Março	Quatro semanas diariamente das 08h às 11:50h *Exceto nas duas Sextas-feiras de reuniões pedagógicas			
Abril	Quatro semanas, diariamente das 08h às 11:50h *Exceto nas duas Sextas-feiras de reuniões pedagógicas			
Maio	Quatro semanas, diariamente das 08h às 11:50h *Exceto nas duas Sextas-feiras de reuniões pedagógicas			

No item a seguir problematizo como os recursos utilizados para a produção de dados permearam a pesquisa.

1.4.1 Os recursos para a produção de dados: Diário de Campo, fotos e filmagem

Como escutar e dar voz as crianças? Quais os recursos são necessários? É sabido que para realizar uma pesquisa é necessário fazer escolhas teóricas, conceituais e também acerca do que se quer olhar. Nesta pesquisa optei por escolher a etnografia e, por conseguinte a observação participante como procedimento metodológico, que parecem favorecer a pesquisa *com* as crianças. Utilizei o Diário de Campo e registros através de fotografias e vídeos a fim de responder a seguinte questão de pesquisa: Como as culturas infantis são produzidas pelas crianças e consideradas pelos adultos em um contexto institucional da educação infantil? Os dois conceitos teóricos principais que nortearam a investigação foram a noção de Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares, ambos cunhados por Corsaro (2011).

Foram a partir desses elementos que a pesquisa se propôs transitar: Em quais momentos há reprodução interpretativa nas ações das crianças? Como as crianças interpretam o mundo de maneira criativa? De que forma as culturas de pares são construídas, como acontecem essas interações das crianças, a partir de quais condições?

Depreende disso, os objetivos específicos: Investigar como as crianças interagem com seus pares; compreender as formas de organização infantis incluindo a maneira como brincam, resolvem seus conflitos e problemas; entender a relação estabelecida entre as práticas pedagógicas na educação infantil com as culturas infantis e compreender como a professora percebe as culturas infantis. A fim de apontar caminhos para essas interrogações e objetivos, o Diário de Campo consistiu como um aliado importante na construção da pesquisa uma vez que o registro fotográfico e de vídeo nem sempre eram possíveis, pois muitas vezes a cena ou ação era interrompida pelas crianças na medida em que me propunha a filmar, principalmente.

Através do Diário de Campo foi possível descrever e registrar as falas das crianças e momentos que pareciam importantes para o que me propus a pesquisar.

as aulas, as crianças não deixavam de escrever e registrar suas marcas e de alguma forma demonstravam que a produção dos dados poderia acontecer de outras formas, que não necessariamente seriam registradas somente pela pesquisadora, mas também pelas crianças. O desenho como uma *produção simbólica* Sarmiento (2007, grifos do autor) é um elemento das culturas infantis que representa suas formas de expressão e as maneiras como interpretam o mundo. Os desenhos que as crianças faziam eram na maioria das vezes corações, flores e como demonstra na foto acima uma delas desenhou um coelho, que segundo ela tinha orelhas bem grandes. Este último desenho parece ter relação com a data comemorativa que estava próxima e sendo trabalhada intensamente pela professora através de músicas e atividades. Por outro lado, “saber desenhar” uma flor ou um coração parecia conferir as crianças uma capacidade ou habilidade que já haviam adquirido e motivava disputas entre elas, com discussões que versavam sobre quem sabia ou não desenhar corações e flores.

Além do Diário de Campo utilizou-se a fotografia e em menor escala vídeos para a produção de dados. Conforme Salva (2008, p. 69) “a fotografia é uma narrativa expressa através da imagem”. Nesse sentido pode-se considerar que as fotos dizem muito acerca das crianças, entretanto deve-se ter cuidado para não considerar a fotografia o retrato do real, pois conforme Certeau (1994) as imagens trazem uma mensagem fabricada e simulada do real. A inclusão de imagens, portanto teve como objetivo agregar elementos à produção de dados e também como maneira de narrar e descrever as ações das crianças.

No item a seguir desenvolveremos de maneira detalhada como aconteceu a inserção no campo de pesquisa, a visão das crianças acerca da pesquisa além da importância da escuta sensível (BARBIER, 1993).

1.5 “A PROFE VAI FAZER UMA PESQUISA COM A GENTE”: A INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA

Meu primeiro contato com a escola, na condição de pesquisadora, foi na reunião com os pais realizada pela professora regente da turma. Neste encontro me apresentei aos pais e expliquei-lhes sobre a pesquisa, como seria realizada, quais eram os objetivos e qual o tempo estimado para duração. Além disso, expliquei sobre os cuidados éticos, apresentando os Termos de Consentimento Livre e

Esclarecido, Termo de Confidencialidade e Termo de Assentimento. Assinalei que a adesão à pesquisa era voluntária, tanto por parte deles quanto pelas crianças. Ainda, esclareci que as fotos, vídeos e depoimentos das crianças seriam realizados somente com a autorização das mesmas.

A maioria dos pais retornou com os Termos assinados logo na primeira semana. Outros levaram um período de tempo maior devolvendo um mês depois do início da pesquisa. Uma mãe devolveu sem assinar no primeiro dia de pesquisa dizendo que não gostaria que o filho participasse da pesquisa. Passados vinte dias depois dessa recusa a mãe me procurou dizendo que queria assinar o termo para que o filho participasse. Essa atitude foi espontânea, pois em nenhum momento insisti com ela e nem mesmo me distanciei da criança evitando somente fazer registros fotográficos da criança, sem deixar explícito que era porque a mãe não havia autorizado.

A reunião com os pais foi realizada em uma sexta-feira, as aulas começaram na segunda-feira. Iniciei a pesquisa na terça-feira, conforme orientação da professora regente, que julgou ser mais conveniente não começar a pesquisa no primeiro dia de aula. A mesma argumentou que esse é sempre um dia atípico e também porque algumas crianças haviam sido minhas alunas e isso poderia dificultar a criação de vínculo com ela.

O tempo que estive na escola com as crianças foi permeado por diferentes nuances. Fui apresentada pela professora regente como uma “profe” que iria fazer uma pesquisa com a turma. Quando tive a oportunidade de me apresentar falei às crianças que estava ali para conhecer um pouco mais sobre elas, como brincavam, como se relacionavam com seus colegas, o que aprendiam e o que poderiam me ensinar, e que para isso precisaria anotar algumas coisas para não esquecer. Além disso, precisava saber se elas aceitavam que eu ficasse na sala de aula as observando.

Neste momento algumas crianças responderam que sim! Propus então que para confirmar sua resposta pintassem o rostinho de feliz ou triste dos termos de assentimento, consentindo ou não com minha presença naquele espaço. Em seguida, tentei deixar-lhes livres para pintarem da maneira como quisessem, entretanto, algumas me chamaram e disseram: “profe, posso pintaram as duas”? Para essas crianças tive que me aproximar e explicar que somente um dos desenhos poderia ser pintado, pois se pintassem os dois eu não saberia se ela

queria que eu a conhecesse um pouco mais ou não. Todas as crianças pintaram o rostinho sorridente e então depois disso pude começar de maneira efetiva a pesquisa.

Algumas crianças já haviam sido minhas alunas no ano anterior por isso me conheciam. Logo após ter me apresentado a elas, escutei uma criança exclamando: “Oba, a profe vai fazer uma pesquisa com a gente!” A fala desta criança é significativa porque anuncia a maneira como as crianças me enxergaram durante a pesquisa. No início, aquelas que não me conheciam não conseguiram definir precisamente se era uma professora, uma tia ou simplesmente um adulto que estava na sala para observá-los, já aquelas que me conheciam me tratavam como “profe”. Ao longo da pesquisa todas passaram a se referir a mim como “profe”, no entanto este papel em certa medida era encarado de maneira diferente pelas crianças.

Ferreira (2009) diz que para as crianças pré-escolares não é suficiente que sejam informadas sobre o papel do pesquisador para que este já seja definido. Além disso, informá-las quanto a este papel não significa que todas vão entendê-lo da mesma forma. As crianças que já me conheciam tinham maior dificuldade em desconectar da minha figura a função de autoridade. Um exemplo disso, é que no primeiro dia em que estive com elas uma das crianças disse: “Agora nós temos duas profes para cuidar da gente”! Durante boa parte da pesquisa precisei ser resistente às investidas das crianças para que eu assumisse um papel de autoridade frente a elas. Era frequente as crianças solicitarem minha interferência em situações de conflito ou descumprimento de regras. Mesmo que dissesse que deveriam se reportar a professora Melissa¹² muitas vezes as crianças insistiam em se referir a mim em diferentes situações.

Aquelas crianças que não haviam sido minhas alunas se referiam a mim como “profe”, mas não do mesmo jeito que as outras. Pareciam não entenderem muito bem como uma pessoa que era considerada professora não dava ordens, estava sempre disposta a escutá-los e interessada em suas atividades, certo dia Noemi me indagou:

- Como pode você ser grande e sentar nessas cadeirinhas pequenas de crianças? Respondi:

¹² Para preservar a identidade dos sujeitos os nomes utilizados serão fictícios.

- Estou sentada nelas porque quero ficar mais próxima de vocês para conhecê-los melhor.

Segundo Corsaro (2011, p. 155) para as crianças pré-escolares as principais preocupações são “a participação social e o desafio e conquista do controle sobre a autoridade adulta”. Conforme o autor, para as crianças a principal característica que os distingue dos adultos é o fato de estes serem grandes. Essa ideia se fortalece na pergunta da criança que estranha o fato de eu ser grande e sentar em uma cadeira pequena. Aliado a isso está o fato de eu ser chamada de professora e não assumir nenhuma função de autoridade frente à turma, o que levava as crianças muitas vezes a sentirem-se confusas quanto ao meu papel. Este posicionamento das crianças frente a minha função naquele espaço também sinaliza suas interpretações acerca do mundo, sobre como são estabelecidas as relações adulto-crianças na qual convencionalmente os adultos ocupam a função de liderar e tutelar as crianças.

Estar na escola com as crianças foi como permanecer em um limbo, pois por um lado não podia assumir um papel de autoridade, mas precisava construir um vínculo com elas e ser aceita por esse grupo cultural para assim conhecê-las e entendê-las melhor. A partir dessa demanda e também de um posicionamento das próprias crianças adotei uma *participação periférica*, Corsaro (2011), nas atividades das crianças e assim passei a ser acionada a participar das brincadeiras através de perguntas como: “Profe vamos montar essas pecinhas”? “Profe, você quer comprar alguma coisa da nossa loja”? E de momentos em que eles me procuravam e diziam profe olha aqui:

Imagem 2 – Criança mostrando ouro encontrado na escola



Encontrei ouro na escola!

Imagem 3 – Crianças montando peças e fazendo torres



Fiz uma torre!

Sair do meu universo de professora e estudante para adentrar em uma sala de Educação Infantil com a qual já tinha certa familiaridade tanto com o espaço quanto com algumas crianças, causou em mim um movimento de inquietações e confrontos teóricos. Precisei construir com as crianças outra identidade, que afastasse de mim a figura de um adulto que possuía a atribuição de cuidar ou educar. Nesse sentido, além de estar aberta para ouvir e perceber as crianças precisei eximir-me da figura de professora naturalizada pelas crianças para assumir o papel de alguém que estava mais próxima delas, que brincava junto, que escutava, filmava e tirava fotos das brincadeiras e momentos de interações. Foi nessa conjuntura que a pesquisa foi sendo delineada e foi acontecendo no convívio com as crianças, através do olhar e da Escuta Sensível (BARBIER, 1993, p. 212).

Este autor desenvolve uma teoria a respeito da escuta sensível e a coloca como uma escuta multirreferencial por considerar que os seres humanos possuem muitas referências que não podem ser contempladas durante a análise do interlocutor. Uma das características da escuta sensível multirreferencial é que ela não é um rotulamento social, isto é, a escuta sensível deve reconhecer as pessoas para além do lugar que ocupa na sociedade, mas na sua totalidade como ser humano com capacidade criativa e imaginativa. Outra característica é que ela não é a projeção de nossas angústias ou de nossos desejos, por isso a importância de agir com cautela e descrição nas análises. Além disso, não se fixa na interpretação dos fatos, mas na busca pelos sentidos que existem nas ações, inclusive no silêncio.

Apoia-se na totalidade complexa da pessoa (os cinco sentidos), ou seja, trata-se de um posicionamento do pesquisador que vai além de ouvir, mas implica considerar os sujeitos em sua dimensão corporal e humana. Outro aspecto importante é que a escuta sensível multirreferencial é uma presença meditativa que significa estar de maneira plena envolvido nas atividades dos sujeitos os quais se quer escutar (BARBIER, 1993).

Dessa forma, a escuta sensível não se detém em um único sentido – a audição – mas também implica exercitar e desenvolver todos os sentidos em um processo de abertura ao outro, considerando-o em sua totalidade como ser humano. Esse é um posicionamento que desafia o pesquisador e deve ser exercitado cotidianamente e talvez não tenha sido contemplado na sua totalidade durante a pesquisa aqui realizada.

Entretanto, os preceitos da escuta sensível foram levados em consideração no intuito de considerar as crianças como atores sociais produtores de culturas, que tem voz, opinião, que não apenas incorporam significados, mas atribuem significados ao mundo, que interrogam, contestam, transformam, recriam e possuem formas de ser e estar no mundo que são próprias e específicas da infância.

CAPÍTULO 2

INFÂNCIAS E CULTURAS INFANTIS

*Prestem atenção no que eu digo, pois eu não falo por mal;
Os adultos que me perdoem, mas a infância é sensacional.*
(Pedro Bandeira).

Este capítulo está tecido a partir das concepções e teorias de autores que embasam e ajudaram a construir esta pesquisa. Início fazendo uma breve reflexão acerca da infância, considerando aspectos históricos abordados por Philippe Ariès, que através de seu estudo demonstra que a infância não foi vista sempre da mesma forma. Em seguida, busco discutir o conceito de Reprodução Interpretativa de William Corsaro, considerando que esse conceito pode contribuir para a compreensão das culturas infantis. Depois, abordo a noção de cultura, ancorada em Geertz (2008), Santos (2006) e também a de culturas infantis, tendo como referências Corsaro (2011), Sarmiento (2007) e Cohn (2009). Além disso, destaco o brincar como traço fundamental das culturas de pares infantis, a partir de Corsaro (2011), Prado (2002) e Brougère (2010). Finalizando, o último item tratará a Educação Infantil a partir de uma perspectiva histórica geral.

2.1 INFÂNCIAS: UM BREVE OLHAR AO LONGO DA HISTÓRIA

Quando se fala em infância, inicialmente deve-se tomar como pressuposto que as crianças não a vivem de forma homogênea em nenhum aspecto, seja social, cultural, econômico, etc. Entender que o que caracteriza a criança é o fato de ser um sujeito de pouca idade¹³ significa considerar que a maneira como cada criança vive é singular, pois é determinada pelo contexto, condições sociais e espaços nos quais circula, constituindo, assim, os múltiplos modos de viver a infância.

A infância, enquanto categoria social, é variável e sofre permanentes transformações de acordo com seu tempo histórico, por isso, é necessário assumir que ela não foi sempre vista da mesma forma. A pluralidade reveste o conceito, tanto na forma como a infância foi / é percebida, compreendida, descrita e analisada,

¹³ Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera-se crianças a pessoa de até 12 anos incompletos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm.

como a partir dos modos como as crianças a vivem, ratificando o seu caráter processual e em permanente construção.

A infância e as crianças nem sempre tiveram relevância social ou figuraram nos registros históricos. Foi a partir da modernidade que a infância passou a ter visibilidade e a ser considerada enquanto categoria social. Conforme Bujes (2001, p. 30), “a infância que conhecemos não é um dado atemporal, é uma fabricação / invenção da Modernidade”.

Este estudo, não tem a pretensão de realizar um apanhado histórico acerca das concepções de infância ao longo da história, sob pena de correr o risco de ser reducionista. Por isso, recorre ao clássico estudo, realizado por Philippe Ariès, intitulado História Social da Criança e da Família, para pensar acerca da infância como construção social.

Ariès (2006) foi um dos precursores ao inaugurar um estudo onde evidencia a infância como um acontecimento Moderno. Ao utilizar a pesquisa historiográfica, o autor analisa as pinturas que retratavam as famílias desde a Antiguidade até a sociedade Moderna. Em seu estudo, o autor aponta que o sentimento de infância vem gradualmente surgindo desde o século XII ao XVIII.

Conforme o autor, na arte medieval até o século XII, não pode ser percebida alguma expressão infantil nas pinturas analisadas. A sociedade tradicional concebia a infância como uma fase em que as crianças não conseguiam sobreviver sozinhas. Assim que desenvolviam algum atributo físico, eram integradas aos demais adultos com os quais partilhavam das mesmas atividades. Somente nos primeiros anos de vida, era atribuído às crianças um sentimento pouco profundo, o qual o autor denomina “paparicação”. Esse sentimento era superficial e se reduzia a ver a criança como “engraçadinha”, caso chegasse a morrer a tristeza pela morte era restrita a poucos ou a ninguém (ARIÈS, 2006).

Segundo o autor, assim que superassem os primeiros anos de vida as crianças passavam a morar em outras casas que não eram as de suas famílias. Essa família não tinha como preceito o afeto (não que isto não existisse), mas sim proteção, exercício de um ofício em comum e conservação dos bens (ARIÈS, 2006).

Porém, segundo Ariès (2006), a partir do século XVII, começou um novo pensamento em relação à infância. A aprendizagem das crianças antes restrita às interações com os adultos passou a ser substituída pela escola. Nesse período, iniciou-se o que o autor chamou de “um longo processo de enclausuramento das

crianças” (2006, p. 5). As famílias passaram a não somente se preocupar com a conservação dos bens e da honra, mas também com a educação das crianças, tornando-se a família um lugar de afeição, algo incomum para os séculos anteriores. Atrelado a isso, as reformas protestantes desse período difundiram um sentimento de moralização dos homens e contribuíram para a construção de um novo olhar em relação às crianças.

O que o autor demonstra é a construção histórica de um sentimento da infância, isto é, a definição de uma particularidade da infância em relação à vida adulta. Apesar de que, em seus estudos Philippe Ariès trate sobre a construção de uma infância ocidental e com origem na Europa, colocando em evidência crianças de uma classe social privilegiada, seu estudo foi um marco na área da infância de um modo geral.

Ao longo do século XX, os estudos se ampliaram, mas centraram-se principalmente nas ciências de saúde ou psicologia infantil, sem considerar a infância enquanto categoria social (SARMENTO, 2009). Com os avanços nos estudos da Sociologia da Educação, emergiu a concepção da criança como ator social. Conforme Sarmento:

[...] 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* enquanto categoria social do tipo geracional (grifos do autor) (SARMENTO, 2009, p. 22).

Ao considerar a antropologia, Cohn (2005, p. 21) afirma que “a infância é um modo particular e não universal de pensar a criança”. Conforme a autora, devemos considerar que a ideia de infância em outras culturas e sociedades pode ser diferente ou mesmo nem existir. Por isso a importância de pensar as crianças a partir de seus contextos.

Corsaro (2011) postula que a infância enquanto categoria é parte integrante da estrutura social assim como o gênero e classe social. Para o autor, as crianças desde o seu nascimento são uma parte da sociedade. Por isso, a infância e as crianças são afetadas pelas mudanças na estrutura social como, por exemplo, as transformações relacionadas ao gênero, pois com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, as crianças passaram a ocupar, cada vez mais, espaços institucionais como creches e pré-escolas.

Diante disso, pode-se perceber que, ao longo da história, o pensamento em relação à infância e às crianças foi sendo reelaborado. A criança que até o século XVII vivia num anonimato e não era reconhecida como diferente dos adultos, atualmente, não só é caracterizada por sua especificidade, como é considerada um sujeito social, ativo e produtor de cultura, capaz não somente de reproduzir aspectos do mundo adulto, mas também de recriar a sua própria maneira.

2.2 CULTURA E CULTURAS INFANTIS

Tratar de cultura certamente é transitar num caminho perigoso e arriscado já que existem diferentes maneiras de entender esse conceito. Conforme Santos (2006), a preocupação em estudar as culturas humanas vem sendo delineada desde o século XIX, na medida em que aconteciam contatos (muitas vezes violentos) entre diversos povos ou nações. Essa preocupação levou ao estudo tanto de sociedades modernas e industriais quanto daquelas, que por vezes, iam desaparecendo e perdendo suas características originais por conta de contatos violentos.

De uma maneira mais específica, o autor aponta que há dois aspectos que contribuíram para a consolidação da preocupação acerca da cultura: a partir do século XIX, inicia-se uma visão laica do mundo social e conseqüentemente surgem novas formas de conhecimentos, aliadas principalmente a uma visão da humanidade, ancorada na evolução das espécies, através dos estudos da biologia, isto é, numa humanidade sujeita a transformações e evoluções antes impensadas nas ideias de cunho religioso. Assim, o debate sobre cultura e evolução contribuiu tanto para diferenciar os humanos entre si quanto das demais espécies de seres vivos.

Outro aspecto importante é que nesse período (início do século XIX) as potências europeias estavam em intensas conquistas de territórios, assim, a discussão acerca das culturas estava cercada pela necessidade de conhecer os povos que dominavam. Desse modo, a preocupação moderna acerca da cultura surge associada tanto a questões científicas quanto a questões políticas, assentadas na ideia de superioridade ocidental e dominação colonial. Contudo, essa preocupação não alimentou a definição de um conceito único de cultura, o que leva a inferir-se que por cultura se entende “muita coisa” (SANTOS, 2006). A definição do senso comum acerca da cultura parece estar associada a alguns sentidos comuns

como a formação escolar ou manifestações artísticas (pintura, teatro, música) ou, ainda, as crenças, costumes e tradições dos diferentes povos.

Geertz (2008) defende o que ele chama de um conceito de cultura semiótico. Baseado em Max Weber, o autor afirma: “o homem é um animal amarrado a teias de significação que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias” (2008, p. 4). Para o autor, cultura são os significados comuns construídos por um grupo. Não se trata de compreender um ritual em si, mas o que mobiliza os sujeitos para sua realização e quais os sentidos são construídos pelo grupo.

Assim sendo, mais importante que conhecer um ritual, um costume ou acontecimento é saber por que, como e fundamentados em quais significados esses elementos se estabelecem em um dado contexto. Esses significados só podem ser capturados através da “descrição densa”, ou seja, uma descrição minuciosa e profunda que poderá facilitar a interpretação desses significados culturais. Essa interpretação será, conforme o autor, de “segunda ou terceira mão” já que somente o nativo fará uma interpretação de “primeira mão” (GEERTZ, 2008, p. 11, grifos do autor).

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 2008, p. 10).

A cultura, nesta perspectiva, é pública, porque os significados partilhados são públicos. Não há como saber qual o significado de determinado comportamento sem saber como ele é considerado em um contexto. Dessa maneira, a abordagem semiótica da cultura pode auxiliar a “ganhar acesso ao mundo conceitual no qual vivem nossos sujeitos” (GEERTZ, 2008, p. 17). No entanto, devemos considerar que:

O processo comunicativo não é tão simples assim – que em muitas situações, por causa de uma mudança de faixa etária, classe, grupo étnico, sexo ou outro fator existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos capazes de jogar areia no diálogo (GEERTZ, 2008, p. 17).

Nesse sentido, considera-se que esta pesquisa pretendeu realizar uma interpretação do entendimento que as crianças têm do mundo ao reconhecê-las como atores sociais com opiniões, visões de mundo, conhecimentos e saberes que

merecem ser legitimados e considerados. Ou seja, considerá-las como grupo que produz cultura a partir da construção de significados de seus aprendizados e ações.

A cultura, conforme a antropologia, não é um mero conjunto de valores, crenças ou costumes, mas compreende um conjunto de significados e experiências, ou seja, um sistema simbólico comum a uma sociedade. Segundo Cohn (2007, p. 19):

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

As crianças produzem cultura quando ao lado de seus pares criam sistemas simbólicos próprios, que possuem ligação com elementos do mundo adulto, mas, que possuem singularidade e legitimidade na medida em que possuem traços marcantes das crianças com lógicas, códigos, linguagens e artefatos próprios da infância. Conforme Sarmiento (2007, p. 23):

[...] As crianças são produtoras de cultura. Não são receptáculos passivos das culturas adultas, mas sujeitos ativos na produção cultural da sociedade, recebendo através das múltiplas instâncias de socialização as culturas socialmente construídas e disseminadas, que interpretam de acordo com seus códigos interpretativos próprios [...].

As culturas infantis são vividas e compartilhadas com os sujeitos com as quais convivem, mas também nos espaços em que circulam. A partir dessas vivências, as crianças, enquanto sujeitos sociais e ativos produzem culturas próprias, que são as culturas infantis. Essas culturas têm relação com o contexto e os sujeitos com os quais as crianças convivem, mas são singulares, porque são produzidas com e pelas crianças a partir do seu modo de fazer e de interpretar o mundo (SARMENTO, 2007).

Conforme Cohn (2005, p. 40), “as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas”. A antropologia tem um papel importante na construção da concepção de criança como sujeito ativo. Cohn (2005, p. 28) relata que, em suas pesquisas com as crianças xikrin, ela percebeu que “as crianças não simplesmente aprendem as relações sociais em que têm e terão que se engajar ao longo da vida, mas atuam em sua configuração”. As crianças, portanto, não são passivas, incorporando papéis,

comportamentos ou maneiras de serem, elas agem sobre eles, por vezes transformando-os e recriando-os. Nesse sentido, para a antropologia as crianças também elaboram sentido ao mundo que as cerca e não são apenas “produzidas pela cultura, mas produtoras de cultura” (COHN, 2007, p. 35).

Além disso, as culturas infantis compreendem aspectos que caracterizam e atribuem um caráter singular às crianças e às infâncias, e o que elas produzem. Corsaro (2011) apresenta alguns aspectos simbólicos e materiais das culturas infantis. Para o autor, os aspectos simbólicos compreendem as mídias (televisão, computador), a literatura e as histórias infantis (livros infantis, contos de fada), além das figuras míticas e lendas (Papai Noel, Coelhozinho da Páscoa, Fada do Dente).

Os aspectos materiais incluem elementos como livros, roupas, lápis de cor, canetas de colorir, tintas e especialmente os brinquedos. Tanto os aspectos materiais como os simbólicos são apresentados pelos pais às crianças por meio de condições, aquisições, incentivo e, em certa medida, controle do acesso das crianças a esses artefatos.

Pode-se perceber que esses autores convergem para uma mesma concepção: as crianças produzem culturas próprias, singulares e criativas, mas que não deixam de ter relação com os aprendizados e vivências com as pessoas com as quais convivem – entre elas os adultos, como pais, irmãos, tios, avós, babás, professores, entre outros. Suas culturas estão ainda relacionadas às interações que mantêm com os diferentes espaços nos quais circulam: escola (entendida aqui não somente a escola formal, mas também escolas de balé, artes, música, artes marciais, futebol), espaços de lazer (praças, *playgrounds*, *shoppings*, centros comunitários), além de igrejas e tantos outros possíveis espaços que variam conforme contexto e situação econômica.

2.3 CULTURA DE PARES E BRINCADEIRA

Neste estudo, utilizo o conceito cultura de pares entendendo que o termo “pares” se refere a um grupo de crianças que passa um período junto, todos os dias. Também pode ser entendido como a interação entre adultos e crianças e as produções culturais que decorrem dessa interação. Nesta pesquisa, a atenção será dada a cultura de pares construída na interação entre as crianças, buscando compreender como os adultos consideram as culturas infantis e como as crianças

produzem-as. Considerar a cultura de pares significa compreender como legítimo o que as crianças protagonizam ao lado de outras crianças. Porém, além disso, significa olhar para uma mudança muito importante na vida das crianças que é a sua saída do âmbito familiar (CORSARO, 2011). Portanto, utilizo esse conceito baseada em Corsaro (2011, p. 128) que define as culturas de pares infantis como um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com as demais”.

Para este autor, as famílias, através das diferentes interações cotidianas que mantêm com as crianças (também caracterizadas como rotinas culturais), contribuem para a Reprodução Interpretativa e para a cultura de pares, já que as crianças não ingressam no mundo adulto de modo individual, mas através da participação nas rotinas culturais nas quais as informações são mediadas pelos adultos. No entanto, na medida em que as crianças ingressam em espaços como a escola, por exemplo, as atividades, interações e as produções coletivas das crianças ao lado de seus pares tornam-se tão importantes quanto às interações com os adultos (CORSARO, 2011).

As culturas de pares são influenciadas pelos adultos nas rotinas culturais de duas maneiras: a primeira diz respeito às estratégias que as crianças encontram para dar sentido ao que aprendem e por vezes resistir ao mundo adulto. A segunda refere-se às maneiras com que os pais fornecem apoio emocional, as apresentam a outras crianças e as ajudam a conhecer os aspectos simbólicos e materiais da cultura. Além disso, nas interações com outras crianças, elas tendem a ampliar e a transformar a cultura material e simbólica¹⁴.

Todavia, faz-se importante ressaltar que esse autor é inspirado por pesquisas americanas e europeias e que as lógicas e culturas familiares sul-americanas, especialmente as brasileiras, podem ser diferentes. Nesse sentido, olhar para as crianças do nosso contexto pode agregar outros elementos às rotinas culturais e consequentemente à reprodução interpretativa e cultura de pares.

Segundo Corsaro (2011), as culturas de pares sempre foram estudadas a partir da polaridade positivo/negativo, ou seja, considerando apenas os aspectos funcionais das interações das crianças com seus pares. Entretanto, as culturas de

¹⁴ Como já exposto no item anterior, a cultura material refere-se aos livros, brinquedos, tintas canetas de colorir. A cultura simbólica refere-se às mídias, à literatura, às histórias infantis e às figuras míticas e lendas (CORSARO, 2011).

pares infantis são “dignas de estudo por si mesmas e como componentes essenciais da reprodução cultural mais geral” (CORSARO, 2011, p. 126).

Dois elementos são centrais nas culturas de pares: a) o desejo da criança de conquistar autonomia em relação à autoridade e às regras dos adultos; b) o compartilhamento, ou seja, as maneiras como as crianças ao lado de seus pares geram e partilham significados (CORSARO, 2011).

Em muitos momentos, em sala de aula, percebi diversas situações em que as crianças, através de diferentes estratégias, transgridem as regras estabelecidas, utilizando mecanismos mais elaborados que as próprias regras dos adultos. Fazem isso quando se escondem para brincar com algum brinquedo que naquele momento não estão autorizadas ou que não querem compartilhar com outra criança, ou ainda, para brincar em outro momento ou quando guardam os brinquedos nos bolsos para depois mostrar aos colegas.

Outro exemplo interessante diz respeito ao pátio da escola. Nos dias de chuva, as crianças são orientadas a não pisarem no barro e nas poças de água e elas sempre encontram uma maneira de pelo menos colocar a pontinha do pé na lama ou na água e, em alguns casos, argumentam que pisaram sem querer. Há ainda os momentos em que são advertidas a não brincarem de armas, pois esses são instrumentos utilizados para ferir e matar as pessoas e elas dizem: “não profe, essa arma é de água ela não machuca ninguém”. Esses exemplos assinalam que as crianças não são passivas, mas sujeitos sociais ativos nos ambientes em que circulam.

Em relação ao compartilhamento, compreende-se que esta ação está intrinsecamente relacionada às brincadeiras e ao modo como as crianças brincam. A brincadeira pode ser considerada um elemento importante das culturas infantis e de pares, já que é uma atividade que permite a criança expressar seus pontos de vista, reinventar conhecimentos, atuar e representar por meio de diferentes papéis, interagir com seus pares, criar e respeitar regras. Ou seja, “na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação” (BROUGÈRE, 2010, p. 82).

Faz-se oportuno questionar por que e como chegamos a uma concepção que valoriza a brincadeira. Brougère (2010) aponta que a mudança de perspectiva em relação à brincadeira aconteceu na medida em que a criança começou a ser considerada a partir das suas especificidades, ou seja, por volta do século XIX, já

que em séculos anteriores a brincadeira era vista como algo fútil e como meio de recreação e distração das crianças. Isto é, “o conceito dominante de criança não podia dar o menor valor a um comportamento que encontrava sua origem na própria criança” (BROUGÈRE, 2010, p. 96).

Segundo esse autor, foi depois de Rousseau que se iniciou uma visão positiva das atividades infantis. Foi o discurso do romantismo que se encarregou de disseminar a visão da brincadeira como algo espontâneo e natural da criança.

Não foi a razão que colocou a brincadeira no centro da educação da criança pequena, mas a exaltação da naturalidade, uma filosofia que se impôs como ruptura com o racionalismo das Luzes. Para abrir a via que levasse em conta a brincadeira, foi preciso perceber a criança como portadora do valor da verdade, da poesia (diríamos, atualmente, da criatividade), foi preciso, sobretudo, que se desenvolvesse uma confiança quase cega na natureza (BROUGÈRE, 2010, p. 97).

Em contrapartida, esse autor defende a ideia de que a brincadeira não é algo inato, mas um processo de cultura e um espaço social, pois as crianças estão inseridas num contexto social e cultural. As crianças são iniciadas desde muito pequenas na brincadeira através das interações que mantêm com os adultos e com isso descobrem, conhecem e aprendem a produzir elementos que depois utilizam para produzir outras situações (BROUGÈRE, 2010).

Ademais, segundo o autor, para que a brincadeira aconteça, é preciso que exista uma metacomunicação, ou seja, é necessário que os sujeitos nela envolvidos comunguem dos mesmos significados e também decidam brincar, decisão esta que não está restrita somente em entrar na brincadeira, mas também de regras e especificidades.

Outro aspecto importante é que as crianças brincam a partir das condições materiais existentes, por isso, o brinquedo parece ser um elemento importante na brincadeira já que pode contribuir para conduzir e ordenar a brincadeira. Conforme Brougère (2010, p. 8-9) o brinquedo:

[...] Remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Nesse sentido, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural se definirmos a cultura como um conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade ou cultura.

Com isso podemos dizer que o brinquedo carrega significados sociais que dizem respeito tanto a imagem de adulto quanto de criança que cada sociedade

comporta. Inscreve expectativas sociais como as de gênero, por exemplo, e também comportamentais como tipos de corpos, cor de pele e vestimentas.

Entretanto, o brinquedo não é o único elemento propulsor da brincadeira. As crianças brincam através dos corpos e fazem emergir elementos como o prazer por meio do correr, pular, gritar, escorregar, rolar, dançar, entre outros. Sobretudo, a brincadeira possibilita a criança criar outra ordem ao mundo através do barulho e da bagunça, tão complexas de serem compreendidas pelos adultos que prezam pela ordem, pelo silêncio, pela organização. Para as crianças interessa:

O brincar pelo prazer de o fazer, a brincadeira como um fim em si mesma, escolhendo parceiros e sendo escolhida por eles, entre objetos, brinquedos, elementos e seres da natureza, num tempo e espaço não definido por elas (PRADO, 2002, p. 105).

Dessa forma, a brincadeira é percebida e sentida pela criança de uma forma diferente da percepção do adulto, principalmente do adulto professor que, às vezes, tende a “pedagogizar” os momentos de brincadeira com a intenção de desenvolver algo na criança. Outro aspecto importante é que a brincadeira está relacionada à construção das amizades pelas crianças e à elaboração do que seja esse sentimento. Segundo Corsaro (2011, p. 165), para as crianças pré-escolares, “amizade significa produzir atividade compartilhada em conjunto em uma área específica e protegê-la contra as invasões alheias”. As crianças constroem relações de amizades especialmente através do brincar. Contudo, ingressar nos grupos de brincadeiras, fazer amizades e manter as interações com seus pares são tarefas difíceis para as crianças em idade pré-escolar (CORSARO, 2011).

O autor aponta que as crianças tendem a proteger seu espaço interativo, ou seja, as crianças resistem às tentativas de acesso de outras crianças à brincadeira como maneira de preservar essa atividade e as interações que nela acontecem. Além disso, tem o desejo de continuar partilhando como a (s) criança (s) que já está (ão) no grupo de brincadeira e encaram o ingresso de outras crianças como uma ameaça à brincadeira e à amizade, pois entendem que o fato de brincarem juntas caracteriza uma relação de amizade. Ou seja, o que para os adultos pode parecer um posicionamento egoísta, para as crianças pode ser uma forma de proteção do espaço do brincar e da brincadeira formalizada com um determinado grupo.

Na ação de brincar, nas suas experiências cotidianas com seus pares, as crianças desenvolvem tentativas de acesso às brincadeiras de outros grupos. Essas

estratégias podem variar entre grupos de diferentes contextos. Corsaro (2011) aponta algumas dessas estratégias: a primeira é o ingresso não verbal, que é a maneira como a criança se posiciona na área da brincadeira ou do jogo. A segunda, chamada de cercamento, acontece quando a criança circula fisicamente na área da brincadeira. Caso ainda não consiga acesso ao grupo de crianças que está brincando, elas podem utilizar referências verbais que são muito singulares e não estão restritas somente a perguntas como: posso brincar com você?

Assim, as culturas de pares e a brincadeira como seu elemento constituinte parecem ser aspectos centrais a serem pesquisados e considerados na tentativa de olharmos para as crianças a partir delas mesmas e de as consideramos sujeitos ativos na construção de sua própria condição. Esses elementos podem ser evidenciados no espaço da Educação Infantil que parece ser propício como campo de produção de conhecimentos com e sobre a infância.

2.4 REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA: AS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS

Reconhecer a infância enquanto categoria social e histórica implica assumir que o modo de olhar para as crianças foi se modificando ao longo do tempo. Esse novo modo de olhar para as crianças e o modo como elas passaram a viver a infância fizeram com que elas ocupassem novos lugares. Atualmente, a partir dos estudos e pesquisas com as crianças, compreende-se que elas produzem elementos que são originais e se diferenciam do mundo adulto, apesar de serem inspirados nele.

O olhar sobre as culturas infantis também se diferencia de acordo com o ponto de vista de cada vertente teórica. De acordo com Barbosa (2008), as teorias tradicionais vincularam-se ao processo de socialização cuja premissa era de que as crianças internalizavam aspectos da sociedade. Essa teoria foi desenvolvida por Durkheim e Parsons que evidenciaram os processos de internalização da sociedade por parte das crianças, enfatizando principalmente a socialização inicial através da família. Essa perspectiva sugere que as crianças apenas reproduzem o que aprendem do mundo adulto e que por conta da pouca idade precisam ser amparadas e instruídas pelos adultos a fim de se adaptarem ao mundo (BARBOSA, 2008).

O trabalho teórico sobre socialização indica dois modelos diferentes de socialização: o modelo determinista e o modelo construtivista. No modelo determinista a criança é passiva, é vista como “um vir a ser” sujeito que precisa ser moldado, preparado e ensinado a viver em sociedade (CORSARO, 2011).

Compreende o modelo determinista duas abordagens diferentes entre si: a funcionalista e a reprodutivista. A abordagem funcionalista focaliza o que e como a criança internaliza a sociedade e quais táticas poderiam ser utilizadas pela família para que as crianças pudessem a internalizar. A abordagem reprodutivista concebe a ideia de que aqueles com mais recursos materiais e culturais levam vantagem no acesso à educação, por exemplo. De acordo com esse modelo, crianças oriundas de famílias bem-sucedidas financeiramente tendem a serem proeminentes, já aquelas às quais os pais não possuem recursos tendem a não ter sucesso (CORSARO, 2011).

Por sua vez, o modelo de socialização construtivista, cujos principais teóricos são Piaget e Vygotsky, tem como premissa a apropriação da sociedade pela criança. Piaget, através da concepção dos estágios do desenvolvimento, entende que o desenvolvimento intelectual acontece gradualmente, conforme determinados estágios distintos de desenvolvimento. Oferece também o conceito de equilíbrio que são, grosso modo, as atividades que as crianças desempenham para resolver os problemas externos. Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento social da criança resulta de ações coletivas através de sua interação com a sociedade. Propõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial (CORSARO, 2011).

Olhar para as crianças, a partir da socialização, pode ser limitador. Corsaro (2011) amplia a reflexão agregando o conceito de Reprodução Interpretativa. Nessa perspectiva, a socialização não é somente um processo de adaptação, mas também de reinvenção. Entretanto, conforme Corsaro (2011), o problema reside no termo socialização, já que para ele esse termo remete a uma visão futurista de preparação da criança para ser alguém que ainda não é.

Em detrimento do termo socialização, o autor oferece a noção de Reprodução Interpretativa para salientar a participação efetiva das crianças em sociedade, bem como as maneiras como podem modificar e recriar o que conhecem do mundo adulto. O autor elaborou esse conceito a partir de pesquisas realizadas durante 20

anos, com crianças em Jardins de Infância, especialmente na Itália e Estados Unidos. Em suas pesquisas de abordagem etnográfica longitudinal, o autor acompanhou os meandros das rotinas das crianças pré-escolares buscando compreender como viviam suas infâncias nos Jardins de Infância. Além de acompanhar as crianças pequenas, realizou pesquisas com os pré-adolescentes (considerados por ele como crianças entre 07 e 13 anos).

Os estudos de Corsaro demonstraram que as crianças são agentes ativos, que não apenas sofrem influências sociais, mas que interpretam o mundo a partir da sua compressão. Em outras palavras, as crianças reproduzem a seu modo o que veem, observam e vivem, agregando novos elementos que contêm características de interpretação, dando origem à concepção de Reprodução Interpretativa (CORSARO, 2011). Conforme o autor:

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social* (CORSARO, 2011, p. 32) (grifos do autor).

A noção de Reprodução Interpretativa compreende dois elementos: a linguagem e as rotinas culturais. A linguagem é um dos elementos que possibilita a atribuição de significados, a inserção social da criança e o seu envolvimento nas rotinas culturais. As rotinas culturais são os elementos que compreendem aspectos previsíveis e recorrentes no cotidiano das famílias. As crianças, logo após o seu nascimento, envolvem-se nas rotinas culturais. Quando são bebês e suas habilidades de fala não estão desenvolvidas, a interação social da criança limita-se a suposição “como se”. Essa expressão supõe que a criança é capaz de interagir socialmente e possibilita que as crianças ampliem e passem a ser plenas na sua participação nas rotinas culturais (CORSARO, 2011).

Dessa forma, “ao participar da rotina, as crianças aprendem um conjunto de regras previsíveis que oferecem segurança e aprendem também que variações nas regras são possíveis e até desejáveis” (CORSARO, 2011, p. 33). Os momentos das rotinas culturais servem para as crianças colocarem em discussão suas dúvidas e com a colaboração dos adultos ordenam alguns conceitos confusos para elas.

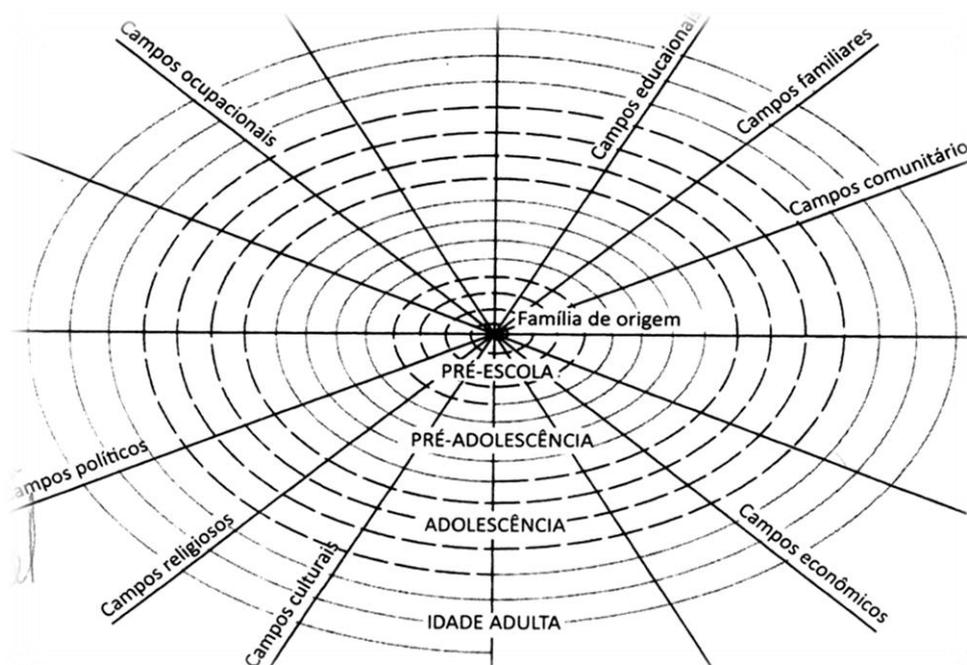
Além disso, o autor aponta três tipos de ações coletivas que compõe a noção de Reprodução Interpretativa:

- Apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças;
- Produção e participação de crianças em uma série de cultura de pares;
- Contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta (CORSARO, 2011, p. 54).

Essas atividades são sequenciais: as crianças, ao se apropriarem de maneira criativa do mundo adulto, produzem cultura e com isso contribuem para a mudança social. Entretanto, essas atividades não são estanques e não acontecem em período específico, mas ocorrem ao longo do tempo e são refinadas na medida em que as crianças se apropriam dos conhecimentos do mundo adulto (CORSARO, 2011).

Todos os elementos que compreendem a noção de Reprodução Interpretativa são apresentados graficamente em um modelo inspirado na “teia de aranha de jardim” por acreditar que essa metáfora consegue explicar de maneira clara este conceito. Os diferentes raios e espirais da teia representam os campos institucionais e locais, suas interações com os diferentes grupos culturais variam conforme contexto e período histórico (CORSARO, 2011).

Figura 1 – O modelo de teia global



Fonte: Corsaro (2011).

No centro da teia encontra-se a família de origem, pois, a primeira inserção das crianças na cultura acontece na família. Contudo, contemporaneamente, as crianças desde muito pequenas interagem em diferentes espaços institucionais e com outros adultos e crianças que não fazem parte da família como, por exemplo, babás, professores e colegas da escola. É na interação com esses diferentes espaços e sujeitos, e, também, com suas famílias que as crianças produzem e participam de culturas de pares (CORSARO, 2011).

Nesse modelo de teia, o autor também apresenta quatro possibilidades de construção de culturas de pares diferentes: pré-escola, pré-adolescência, adolescência e idade adulta. Essas culturas não são herdadas de uma geração para a outra e, apesar das interações com os adultos e campos institucionais, são produzidas coletivamente de maneira criativa e inovadora (CORSARO, 2011).

Esses recursos coletivos, produtivos e inovadores das culturas infantis de pares são capturados pelos recursos básicos do movimento espiral e integrados no modelo de teia global. As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda a sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura (CORSARO, 2011, p. 39).

Entretanto, o autor faz ressalvas quanto à possibilidade de tomarmos o modelo da teia global para simplificar o processo de Reprodução Interpretativa. Segundo ele, essa metáfora pode tornar concreto um processo que é abstrato e muito complexo. Saliencia também que este modelo serve para diferenciar sua abordagem das teorias de desenvolvimento e pode auxiliar na compreensão de que as crianças estão sempre transitando e integrando em duas culturas, com seus pares e com os adultos. Culturas essas que são interligadas e afetadas por campos institucionais diversos e variam conforme contexto e período histórico.

De maneira sintética e até reducionista, pode-se entender que William Corsaro compreende a Reprodução Interpretativa como as diferentes estratégias que as crianças, ao lado de seus pares ou coletivamente, elaboram para criar e atribuir sentido ao mundo, a partir das informações que aprendem com os adultos e nos diferentes campos institucionais que circulam. Ao fazerem isso, encontram soluções para seus próprios e exclusivos problemas e produzem o que o autor denomina cultura de pares.

2.5 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: O DIREITO A EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA GERAL

A Educação Infantil, enquanto espaço constituído para e pelas crianças, parece ser um espaço fértil para pensarmos as infâncias, as crianças e as culturas infantis, já que é também na escola infantil que as crianças interagem com seus pares, expressam diferentes formas de ser criança, de ver e sentir o mundo. Além disso, é nesse espaço que as crianças têm a possibilidade de que suas culturas sejam consideradas pelos adultos com os quais convivem.

Acreditando na importância de pensarmos como a Educação Infantil que conhecemos hoje foi construída ao longo da história, esta seção traz um breve apanhado histórico acerca da origem da Educação Infantil no Brasil a partir dos estudos de Kulman Jr (2015), Kramer (2006) e dos documentos legais que a caracterizaram ao longo dos anos, tais como a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999, 2009) e Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Do ponto de vista histórico a educação das crianças nos seus primórdios esteve exclusivamente sob a responsabilidade da família. Estudos como de Ariès (2006) apontam que até o século XVII as crianças aprendiam as normas, as tradições e as regras da cultura no convívio com os adultos. A partir da criação das escolas as crianças têm a oportunidade de aprender em um espaço institucionalizado.

Ao considerarmos especificamente a educação das crianças de 0 a 6 anos podemos perceber que, apesar de as primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil terem sido criadas há mais de cem anos, este ainda é um campo em construção com muitos desafios a serem superados. Conforme Kuhlmann Jr. (2015), a constituição das instituições pré-escolares no Brasil teve em sua origem um caráter assistencialista, resultado da articulação de interesses de diferentes campos como econômico, político, jurídico-policial, médico-higienista e religioso. Além disso, aponta a maternidade e o trabalho feminino como elementos propulsores para a elaboração de uma proposta educacional assistencialista para as crianças.

Os processos de urbanização combinados com a emergência do trabalho industrial e da constituição da sociedade capitalista estabeleceram-se como fatores

econômicos importantes para a criação das primeiras instituições pré-escolares. Aliado a isso, a inserção das mulheres no mercado de trabalho levou à criação das primeiras creches nas indústrias não como um direito das crianças e das trabalhadoras (KUHLMANN JR, 2015). Ademais, o discurso médico-higienista, em ascensão na década de 1870, causou forte influência nas questões educacionais através da preocupação com as doenças e mortalidade infantil e também por conta de um projeto que tinha a intenção de atingir a civilidade e a modernidade (KUHLMANN JR, 2015).

Outra influência importante foi a jurídico-policia, pois as preocupações com a legislação trabalhista trouxeram à voga o tema da infância desassistida. Aspectos da vida dos trabalhadores, como habitação e educação das crianças, passaram a ser considerados não como direitos, mas como recompensas aos trabalhadores. A pobreza passou a incomodar as elites e, então, criaram-se creches e instituições para abrigar as crianças pobres e os menores abandonados, considerados uma ameaça para a sociedade. Além disso, a religião, através da igreja católica, também contribuiu nessa série de regularidades acerca da infância, promovendo congressos de incentivo a promoção de políticas assistenciais, elaborando encíclicas¹⁵ e administrando escolas. Concomitantemente a esse processo, as crianças da elite eram relegadas a jardins de infância com inspiração em Froebel¹⁶, com um modelo de educação diferente da proposta de caráter assistencialista das instituições voltadas para as crianças pobres (Ibidem, 2015).

Kramer (2006) destaca que nos anos de 1970 as políticas educacionais voltadas para as crianças de 0 a 6 anos tinham um caráter compensatório que visava compensar carências afetivas e culturais das crianças. Os documentos oficiais do Ministério da Educação estavam baseados em agências internacionais e visavam um ensino para as crianças de 0 a 6 anos que impedisse as crianças do fracasso escolar.

No entanto, conforme a autora, as críticas de diferentes áreas do saber a essa proposta educacional, aliadas às mudanças políticas que levavam a volta das eleições nos estados e municípios colaboraram para que a partir de 1980 as

¹⁵ Trata-se de um documento da igreja católica redigido pelo papa para os bispos de todo o mundo e por meio dele a todos os fieis. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Enc%C3%ADclica>.

¹⁶ Fundador do Jardim de Infância, “pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados a infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada” (KUHLMANN JR, 2015, p. 109).

políticas públicas de caráter compensatório fossem colocadas em questionamento (KRAMER, 2006). A partir disso, emerge a Constituição Federal de 1988 que inaugura um novo tempo e um marco legal para a Educação Infantil no Brasil. Esse documento postula a educação como um direito de toda a criança, sem distinção da condição social. Esse direito é reafirmado através do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990), nos artigos 53 e 54, que apontam novamente a educação e o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos como um direito da criança.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) situa a Educação Infantil no sistema educacional e a estabelece, no artigo 29, como primeira etapa da educação básica:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade¹⁷, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Esses documentos legais demarcam outro lugar para a educação das crianças e para o direito à educação, especialmente, o direito à educação infantil, demonstrando um compromisso político com essa etapa e reconhecendo a importância de investir nas crianças desde seus primeiros anos de vida.

Na continuidade de publicações de documentos acerca da educação infantil, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e a Resolução do Conselho Nacional da Educação CNE/CEB nº 01/99 instituíram as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil com a intenção de organizar práticas pedagógicas, currículos e avaliação para essa modalidade educativa.

Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil foram instituídas através da resolução CNE/CEB nº5 de 17 de dezembro de 2009. Esse documento amplia o discurso da criança como centro do processo educativo e como sujeito histórico de direitos, tanto no que diz respeito à proposta pedagógica, à avaliação e ao currículo, atribuindo a este último a função de articular os saberes e experiências infantis com o conhecimento científico.

¹⁷ Desde sua publicação a LDB sofreu algumas alterações como a da Lei 11.274/2006 que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 que estabeleceu a matrícula obrigatória das crianças a partir dos 6 anos no ensino fundamental, ampliando esta etapa de 08 para 09 anos. Outra lei que modifica a LDB é a Lei 12.796/2013 que institui a matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 4 anos de idade na educação infantil e facultativa para as crianças de 3 anos de idade.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado através da Lei 13. 005 de 25 de Junho de 2014 define o período de dois anos para a expansão e universalização dessa etapa educativa. Além disso, define estratégias de avaliação da qualidade de aspectos estruturais e pedagógicos, entre outros.

Uma retomada histórica e do ponto de vista legal – mesmo que breve – acerca do processo de constituição da Educação Infantil contribui para nos situar sobre como foram sendo delineadas ao longo dos anos concepções de Educação Infantil e das suas práticas pedagógicas. Tornar a Educação Infantil uma etapa da educação básica, a obrigatoriedade da matrícula e a fragilidade de uma proposta de Educação Infantil, influencia a construção de práticas pedagógicas e curriculares sustentadas por uma visão escolarizante, inspiradas no modelo de Ensino Fundamental.

Neste sentido, o desafio é tentar problematizar as práticas pedagógicas, buscando elementos para que sua construção esteja mais conectada com as culturas infantis para, quem sabe, nos desvencilharmos de práticas pedagógicas que partam dos adultos e não das crianças, que desconsideram o que as crianças dizem e fazem através de suas diferentes linguagens.

Durante a realização dessa pesquisa pude perceber a emergência do debate acerca das crianças como sujeito social ativo produtor de cultura. As práticas pedagógicas parecem estar centradas no adulto, inspiradas no modelo escolarizante sem reconhecer o protagonismo do sujeito criança, sem escutá-las e enxergá-las e sem encontrar legitimidade em suas falas e visões de mundo.

Assim, parece ser importante publicizar as ações, falas e gestos das crianças que se diluem nos cotidianos das instituições de Educação Infantil, para o reconhecimento da criança como ser ativo, mas também para a construção de práticas pedagógicas que levem em conta a escuta e o olhar sensível às crianças.

CAPÍTULO 3

NA ESCOLA MUITA COISA ACONTECE: PESQUISANDO COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Homem de Orelha Verde

*Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas
Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então ao seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
De orelhas tão verde qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menino tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas, riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas
(Giani Rodari).*

Este poema demonstra como podemos escutar as crianças. Para escutá-las precisamos abandonar ouvidos maduros e olhares adultocêntricos e nos empenharmos em escutar com outros ouvidos e olhar com outros olhos o que as crianças dizem e fazem. A mensagem deste poema inspirou-me na pesquisa de campo e na escrita desta dissertação e ao mesmo tempo causou-me muitas inquietações pela dificuldade que é escutar com as *orelhas verdinhas*, dificuldade esta que não foi só minha, mas também dos outros adultos que trabalhavam com as crianças.

Além disso, um trabalho de pesquisa no qual se pretende mostrar uma determinada realidade nos impõe outros desafios. Um deles é como retratar o todo de uma realidade que é sempre complexa e diversa. O outro desafio é como transmitir de maneira clara e compreensível o que se pretendeu investigar e quais foram as respostas apresentadas a questão de pesquisa e aos objetivos traçados. Na tentativa de retratar a diversidade da realidade estudada, bem como de atender aos objetivos traçados optei por escolher alguns episódios que pareciam importantes para o que propus pesquisar. Esses episódios têm origem em ações e falas das

crianças, registradas no Diário de Campo e também através de fotos e algumas filmagens. Começarei problematizando elementos que caracterizavam a rotina do grupo de crianças na escola de Educação Infantil.

3.1 “PARA ESCUTAR O SOM DO MOSQUITINHO” OU SOBRE COMO ERA A ROTINA DO PRÉ II

As crianças chegam à escola, ficam à espera da professora acompanhadas de suas mães, pais, irmãos, avós ou tios, no pátio em frente. O sino toca, sinalizando que é hora de fazer fila, a professora dirige-se até as crianças com um ‘Bom Dia’. Quase sempre há a discussão sobre quem é o primeiro da fila, a professora pergunta às crianças: quem é mesmo a ajudante das meninas? E dos meninos? Ana é quem sempre lembra e diz: profe hoje é o fulano, você sorteou ontem! A professora organiza as crianças na fila, que já está dividida por sexo, de um lado meninas, de outros meninos. Pega na mão do menino e da menina, primeiros da fila, e se dirige com as crianças para a sala. Antes de entrar na sala, cada criança dá um beijo na professora, que fica agachada na porta cumprimentando uma a uma. Este é só um dos gestos afetuosos da professora com as crianças, pois ao longo da pesquisa pude perceber que a professora tratava as crianças com muito afeto e carinho.

As crianças entram na sala umas mais animadas conversando sobre desenhos, filmes, o que fizeram no dia anterior, sobre como será sua festa de aniversário. Outras, por sua vez, ainda muito sonolentas se atêm a pendurar as mochilas nos cabides identificados com seus nomes e sentam nas cadeirinhas.

A professora entra na sala e os cumprimenta com um ‘Bom Dia’ com o tom de voz entusiasmante! Alguns respondem, outros não e a professora então repete o cumprimento aumentando o tom de voz: ‘Bom Dia!!!’ Agora sim, todos respondem. Então, ela senta em uma cadeira das crianças, posiciona-se na frente da turma e convida: “Vamos fazer a oração do Anjinho da Guarda? Quem não quiser fazer o sinal da cruz não precisa!” Algumas crianças fazem a oração com o sinal da cruz, outras não e outras não fazem a oração. A professora parece não se importar com isso, pois não exige que todos façam a oração, mas também não deixa de fazê-la todos os dias.

É sabido que uma característica importante da escola pública é o seu caráter laico, que muitos professores esquecem. Rezar ou orar a Oração do Anjinho da Guarda é um ritual cristão e católico (haja vista que os cristãos protestantes não oram desta forma). Ao tornar este ritual como parte da rotina, a professora não está considerando a diversidade religiosa, as singularidades das crianças, suas opiniões, uma vez que a decisão de fazer oração é exclusiva da professora, além de ignorar que a função da escola não é religiosa. Esta situação sinaliza a importância de problematizarmos práticas que estão naturalizadas e que não levam em consideração os interesses das crianças.

Depois da oração, nos primeiros dias de aula, a professora costumava contar uma história. Em seguida proporcionava um tempo para brincar na sala: *“podem brincar um pouco, agora o relógio está na banana olhem lá, quando o relógio estiver na laranja vocês têm que guardar, não precisa nem eu falar”*. O relógio estando na laranja significava por volta de 15 minutos para a brincadeira, já que cada número do relógio era ilustrado por uma fruta. Na maioria das vezes a professora aproveitava o tempo em que as crianças brincavam para ir até a secretaria fazer alguma cópia de atividades, pegar algum material ou organizar materiais na própria sala de aula.

As crianças comemoravam efusivamente e antes mesmo da professora dizer *“podem pegar os brinquedos”* elas já levantavam em direção as caixas de jogos e de brinquedos. A sala dispunha de variados tipos de jogos de montar, disponíveis em caixas de fácil acesso das crianças. Os brinquedos eram de diferentes tipos incluindo bonecos, bonecas, carrinhos de variados tamanhos, animais em miniatura, e aqueles que as crianças chamavam de brinquedos “de fazer comida” como fogão, batedeira, liquidificador, panelinhas, pratos, etc. Os livros eram de considerável número e ficavam armazenados ao lado das caixas dos brinquedos com fácil acesso das crianças.

Com os brinquedos as crianças brincavam de Mercado, Loja, Casinha, construía torres e pistas de carros, exploravam o espaço da sala rodando com os carrinhos e exploravam as imagens dos livros. Mas o tempo para brincar passava rápido, era necessário “fazer outras coisas”, logo a professora chegava e dizia: *“vocês ainda não guardaram, já passou o tempo de brincar vocês não olharam no relógio?”*

Guardar os brinquedos era um dos momentos de maior resistência das crianças a autoridade adulta, parecia que era o tempo em que mais aproveitavam

para brincar. Escondiam-se embaixo das mesas com os brinquedos, corriam pela sala com as caixas dos brinquedos, enquanto guardavam encontravam outros brinquedos interessantes que lhes estimulava continuar brincando ou faziam declarações como: *“Mas eu nem brinquei, não preciso guardar!” Não posso guardar agora, preciso colocar a roupa nessa boneca, ela não pode ficar pelada!”*

Esse era o momento mais tenso entre a professora e as crianças, pois ela insistia que elas guardassem os brinquedos e as crianças resistiam. Depois de muita resistência das crianças e insistência da professora os brinquedos finalmente estavam nos seus devidos lugares. As crianças continuavam conversando, então era a hora em que a professora cantava uma música que era utilizada sempre que queria silêncio por parte das crianças: *“Para escutar o som do mosquitinho e as batidinhas do meu coraçãozinho pego a chavinha e fecho a portinha, psiu, psiu, psiu!”* Cantar esta música sinaliza a imposição da lógica escolarizante, caracterizada pelo silêncio e pela escassez do brincar.

Algumas crianças cantavam a música junto com a professora, outras não cantavam e outras cantavam de maneira um pouco diferente: *“Para escutar o som do mosquitão e as batidonas do meu coraçãozão...”*. Às vezes era necessário cantar a música mais de uma vez, assim como havia momentos em que cantar não resolvia e a professora tinha que alterar o tom de voz para que fosse escutada pelas crianças.

Depois disso, a professora propunha alguma atividade de pintura ou desenho, com lápis de cor ou giz (a pintura com tinta foi utilizada uma vez durante a pesquisa), recorte ou colagem. Às vezes fazia algumas atividades práticas no pátio como brincadeiras de roda, com bambolês e colchonetes. A rotina prosseguia com as crianças lavando as mãos para o lanche, essa atividade também era conduzida por uma música que poucas crianças cantavam: *“Sai a água da torneira faz espuma com sabão pra comer a merendinha vou lavar as minhas mãos”*. Assim que todos lavavam as mãos antes de começar a lanche (o lanche era servido na própria sala) cantavam outra música, essa era cantada com uma maior participação das crianças: *“Meu lanchinho, meu lanchinho vou comer, vou comer. Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho e crescer e crescer. Obrigado, obrigado Papai do Céu, Papai do Céu pelo meu lanchinho, pelo meu lanchinho, Aamém, Aamém!”*

Depois do lanche, as crianças tinham 15 minutos de recreio no pátio da escola juntamente com os alunos dos anos iniciais. A volta do recreio era regida por

outra música que a professora cantava assim que todos entravam na sala: “*Quando eu chego do recreio cansadinho de brincar, na mesinha eu me deito para poder descansar*”. Muitas crianças não cantavam e resistiam deitar a cabeça na mesa. A professora insistia que todos fizessem isso, alegando que precisavam se acalmar, pois o recreio havia terminado.

Geralmente, após o recreio as crianças concluíam alguma atividade já iniciada anteriormente ou iniciavam outra. Depois que concluíam, nas primeiras semanas de aula, iam à pracinha ou faziam algumas brincadeiras e atividades práticas no pátio.

Esses aspectos compreendem os elementos básicos da rotina das crianças na escola. Obviamente havia dias em que aconteciam atividades diferentes com profissionais da saúde na escola (nutricionistas e dentistas), teatro, festa de aniversário da escola, ensaios para apresentações referentes a datas comemorativas, entre outros. Porém, essas atividades não se diferenciavam da lógica adultocêntrica, ou seja, as atividades continuavam a ser pensadas a partir dos adultos.

A pesquisa de doutorado de Barbosa (2000) aponta que em muitas instituições a rotina se caracteriza como “um instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades, dos materiais e das crianças e adultos”. Com isso homogeneiza, padroniza e massifica desvalorizando as diferenças e calando a diversidade. Dessa forma, a rotina é algo que estrutura o trabalho institucional ao mesmo tempo em que serve para normatizar a subjetividade de crianças e adultos.

Todavia, a rotina pode ser potencializadora e emancipatória, basta que professores reflitam acerca do que fazem com as crianças, que as atividades cotidianas não sejam estanques sem abertura para o novo e o inusitado, para a multiplicidade, para a variação, para o fazer e o refazer e que não esteja baseada numa visão adultocêntrica controladora das ações (BARBOSA, 2000).

Nesta perspectiva emerge a necessidade de olhar com cuidado para as atividades rotineiras, que se naturalizam sem questionamentos e problematizações sobre sua existência ou de formas diferentes para sua realização. Na rotina aqui descrita algumas atividades pareciam estar banalizadas como orar todos os dias, cantar diferentes músicas em diferentes momentos, mesmo sem a participação das crianças e principalmente o entendimento de que o adulto é quem sabia o que era melhor para elas.

Ao longo das semanas e meses o tempo de brincar foi diminuindo, pois, a professora alegava que as crianças não se comportavam, pegavam os brinquedos e depois não queriam guardar e principalmente não a escutavam e não obedeciam. Ancorada no discurso de que as crianças eram muito agitadas, de que nenhuma atividade as atraía ou as deixava quietas a professora as punia não oferecendo tempo para brincar na sala de aula (quando oferecia era bastante reduzido), já na pracinha era permitido brincar mais vezes, mas não eram todos os dias nem por muito tempo.

Apesar desse estudo não estar centrado nas práticas pedagógicas, esses aspectos atravessam a pesquisa, já que esta buscou compreender como os adultos consideram as culturas infantis e como elas são produzidas pelas crianças. Aliado a isso, a produção de cultura por parte das crianças acontece principalmente por meio do brincar, em suas interações com os pares nos momentos de brincadeiras.

O contexto descrito retrata alguns elementos importantes na organização do trabalho com as crianças. O brincar, aspecto importante da cultura infantil e atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças não é o foco do trabalho e parece estar assentado em uma visão que conforme Brougère (1998) emerge de Aristóteles e Santo Tomaz de Agostinho: “o brincar como uma atividade que faz oposição ao trabalhar, que se opõe as atividades sérias da vida”.

Ao ser compreendido como uma simples distração é utilizado como moeda de troca, por isso durante as “atividades sérias” é necessário que as crianças se dediquem, as realizem com afinco e escutem a professora, para que só assim possam brincar. Outro aspecto importante é que a prática pedagógica parece estar centrada no adulto, pois a professora compreende o exercício de escuta de maneira vertical, já que ela queria ser escutada pelas crianças, mas pouco escutava suas demandas, opiniões, visões de mundo. De acordo com Rinaldi (2012, p. 227):

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir” – é apenas “escutar” [...].

Assim, sinalizamos a importância da escuta na prática pedagógica. No entanto, para escutar necessitamos entender que o outro tem algo importante a nos dizer. Kramer (2005) em uma pesquisa realizada com professores e gestores da Educação Infantil aponta que os professores possuem concepções estereotipadas e

idealizadas das crianças, essas concepções remontam a ideia de ingenuidade, seres que precisam ser tutelados através do ensinamento de hábitos e atitudes para no futuro resolverem os problemas e as mazelas do país.

A reflexão acerca desses elementos aponta a necessidade dos professores conhecerem e se apropriarem de teorias e pesquisas que tematizem a criança como ator social produtor de cultura, para que com isso concepções acerca das crianças sejam ampliadas e modificadas contribuindo para práticas pedagógicas menos adultocêntricas, pautadas pela escuta e por um olhar que acolha as culturas infantis. Foi a partir desses dois elementos que tentei olhar para as ações de brincar das crianças que trata o próximo item.

3.2 “HOJE A GENTE VAI BRINCAR NA SALA? “HOJE A GENTE VAI IR NA PRACINHA”?: O BRINCAR ENTRE AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

Este título explicita um questionamento recorrente entre as crianças no início do turno: perguntar à professora se naquele dia teriam um tempo autorizado para brincar na sala ou no pátio. Esse tempo normalmente era negociado pela professora, uma vez que permitia que brincassem na sala ou na pracinha somente se tivessem se “comportado” durante a manhã ou no dia anterior.

A condição oferecida pela professora para o tempo de brincar com a sua autorização na sala de aula ou na pracinha dificultou, em certa medida, a produção de dados acerca das interações entre os pares durante as brincadeiras. Apesar da sala (ANEXO A) ser ampla, com muitos brinquedos disponíveis, e também o espaço da pracinha (ANEXO B) ser um espaço de qualidade, com brinquedos adequados ao tamanho das mesmas, a professora reservava bastante tempo para chamar a atenção das crianças por conta de seus comportamentos e punia com a sanção de não poderem brincar no pátio ou na sala. Isso, obviamente, não acontecia todos os dias, havia dias em que chovia ou a pracinha estava úmida e impedia que as crianças brincassem. Em outros dias havia permissão da professora para que as crianças brincassem (mesmo que fosse por pouco tempo) na sala ou na pracinha.

Durante os momentos autorizados para brincar procurei observar elementos das Culturas de Pares e Reprodução Interpretativa, por isso as análises das ações das crianças evidenciadas nas próximas seções estão ancoradas em momentos de brincadeira registrados através de fotos ou vídeos e também de falas e declarações

das crianças nas quais se pode observar produção de cultura e Reprodução Interpretativa. Portanto, a análise não se deteve somente em momentos de longa ou intensa interação entre os pares, mas tentou dar voz as crianças a partir de declarações que por vezes se diluíam no cotidiano, por diálogos entre as crianças e com a professora, por ações que duravam poucos segundos, mas que dizem muito acerca das crianças e da infância.

Mesmo sendo pouco o tempo destinado ao brincar autorizado, este proporcionou olhar para elementos de interessantes expressões das crianças e não inviabilizou a pesquisa, pois, de certa forma, me estimulou a aguçar ainda mais os meus sentidos para escutar, ver e considerar as diferentes ações das crianças naquele contexto.

Abaixo segue o relato de um episódio em que as crianças brincam de montar peças durante o tempo destinado ao brincar livre. Ao manusear as peças montam uma cidade fantasma como retrata o relato do Diário de Campo a seguir:

Quadro 2 – Excerto do Diário de Campo: A Cidade Fantasma

(continua)

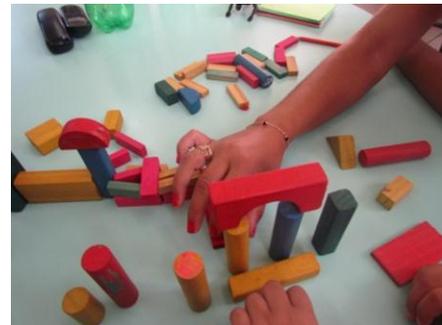
A Cidade Fantasma

Logo no início da manhã a professora disponibilizou um tempo para as crianças brincarem. Assim que ela autoriza o tempo de brincar Alan, Wendel e Maicon dirigem-se a caixa de jogos e pegam peças de montar que se assemelham a Blocos Lógicos. Sentam na volta de uma mesa e começam a manusear as peças. Neste momento aproximo-me da mesa e fico na área do jogo. Um menino diz: nesta cidade fantasma cada um precisa montar uma coisa! Percebo que estão brincando de construir uma cidade fantasma. A cidade tinha casa, um cemitério onde o Frankstein caminhava à noite, e também uma prisão abandonada.

Nesse momento Márcio se aproxima da mesa e observa a brincadeira durante alguns segundos. Faz a volta na mesa e pergunta: Posso brincar com vocês?

(conclusão)

Alan responde: Não! O menino continua no grupo e senta-se em uma das cadeiras da mesa. Pega pecinhas para brincar e sutilmente se insere na brincadeira. Alan pergunta o que você está montando? Márcio responde: uma casa que é chamada Zumbilândia, onde os Zumbis moram! Alan responde que legal essa casa é vizinha do meu cemitério. Até o momento estava somente observando a brincadeira até que Alan me diz: Profe, você me ajuda a montar a cerca do cemitério? Digo que sim e por um momento participo da brincadeira. Em seguida Maicon intervém e me oferece um teclado de computador para eu escrever o que eles estão brincando, dizendo: Profe escreve o que a gente está brincando no computador, ai não precisa você ficar escrevendo no caderninho. As crianças continuam a montar por mais um tempo, até que a professora os convida a guardar os brinquedos.



Diário de Campo 17/03/16

Este episódio apresenta diferentes nuances que nos convidam a reflexão. Um deles diz respeito a maneira como as crianças elaboram a brincadeira aliando elementos da realidade com a fantasia e criatividade, exemplo claro da noção de Reprodução Interpretativa (CORSARO, 2011). A cidade que elas criam possui casas, cemitério e prisão, mas também – por se tratar de uma cidade abandonada – possui um zumbi que caminha a noite.

Brougère (1999, p. 2) afirma que “o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas”. Dessa forma, brincar não é algo natural, não é uma atividade interna do sujeito, mas uma atividade social, que como tal precisa ser aprendida. Acontece a partir de determinadas interpretações e significações que damos ao mundo; as crianças brincam a partir das condições materiais existentes, das interações e significados que atribuem a essas. Nessa perspectiva brincar não é um processo somente de reprodução das crianças do que aprendem com os adultos, mas também de invenção, interpretação e atribuição de significados (BROUGÈRE, 1998).

Aliado a isso há a tentativa de acesso de Márcio a brincadeira. Mesmo tendo uma resposta negativa por uma das crianças do grupo ao seu pedido para brincar ele permanece na área de jogo e sutilmente se introduz na brincadeira. Corsaro (2011, p. 161) nos diz que as crianças tendem a proteger seu espaço interativo, evitando o ingresso de outros, já que isto pode representar uma invasão e vulnerabilizar a interação que estão mantendo com os participantes da brincadeira. Ao contrário de parecer uma atitude egoísta esta é uma atitude de proteção e desejo de partilha, já que para as crianças pré-escolares o fato de estarem brincando juntas representa também uma relação de amizade, aspecto este que será aprofundado mais adiante. É algo que se mostra ambivalente, pois apesar da resposta negativa de Alan, Márcio se insere na brincadeira e entra no jogo, mantendo a lógica que havia sido estabelecido pelo grupo anteriormente. A inserção de Márcio é aceita sem contestação, provavelmente porque Alan não sentiu como ameaça e sim possibilidade de partilha. Percebe-se que isso o aproximou dos participantes da brincadeira, tanto que Alan diz que a casa é vizinha ao cemitério que ele está montando.

Outro elemento importante é que Márcio ao inserir-se na brincadeira, mantendo a mesma lógica dos outros participantes, demonstra que ele já adquiriu habilidades interpretativas que permitem entender a dinâmica e os significados envolvidos na brincadeira, já que conforme Brougère (1998, p. 2) “[...] para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade”.

Além disso, o fato de ser criança não garantiu a Márcio seu acesso direto a brincadeira, foi preciso utilizar estratégias de cercamento (CORSARO, 2011) e também que ele aceitasse e entendesse a lógica da brincadeira para só então ser aceito no grupo. Conforme Ferreira (2009, p. 146)

As descrições etnográficas acerca das ações das crianças, ao testemunharem que não basta ser criança para ser imediatamente reconhecida como tal no grupo de pares permitem questionar o que até agora têm sido os grandes mitos da infância e das concepções tradicionais.

De acordo com esta autora as ações das crianças questionam a visão de que elas recebem com passividade uma socialização oriunda dos adultos e que este é um processo no qual os adultos conduzem de maneira vertical. Além disso, questionam a ação do brincar como algo natural e uma suposta homogeneidade existente no grupo de pares, como se este fosse ausente de relações desiguais (FERREIRA, 2009).

Um simples atentar ao que as crianças fazem em seus cotidianos na escola nos leva a romper com essas visões. Haja vista que podemos perceber a partir de um episódio de brincadeira um refinamento na ação de brincar e inserir-se na brincadeira e uma interpretação criativa do mundo que nada é passiva.

O episódio a seguir evidencia uma brincadeira que se repetiu todas as vezes que as crianças foram autorizadas a brincar. Essa brincadeira se iniciava com o convite de uma das crianças a partir das seguintes perguntas: “vamos brincar de mercado”? ou “vamos brincar de loja”? Mas em alguns momentos essa pergunta não era verbalizada, as crianças simplesmente se reuniam em grupos de dois ou três, juntavam alguns brinquedos e iniciavam a brincadeira. A brincadeira se repetiu com pequenas variações, os registros de Diário de Campo aqui escolhidos apontam somente duas vezes em que ela aconteceu.

Quadro 3 – Excerto do Diário de Campo: brincando de mercado e de loja

(continua)

Brincando de Mercado e de Loja

Noemi e Jéssica dirigem-se a prateleira de brinquedos, pegam uma calculadora, um telefone e um teclado de computador. Na caixa de brinquedos pegam duas bonecas. Voltam-se as caixas de jogos e pegam dois tipos diferentes de jogos de montar. Noemi diz, essas são as coisas do nosso Mercado, vamos deixar elas no meio (se referindo ao meio da mesa). Os brinquedos e peças de jogos são as mercadorias do Supermercado, os teclados do computador são espécies de calculadoras ou caixas registradoras onde elas calculam o valor de cada mercadoria. Uma compra e a outra calcula o valor.

Percebo que esse é um acordo silencioso, a criança dificilmente nomeia o que quer comprar, simplesmente alcança a colega e esta por vezes diz: ah, este pode ser R\$10,00, este não, este é R\$ 2,00, quem compra não contesta o valor e nem sempre esse diálogo é verbalizado. Pego o caderno para fazer anotações, as crianças dizem: Profe anota aí tudo o que estamos fazendo. Estamos brincando de caixa de mercado. O que você quer comprar? Banana, respondo. Elas dizem banana tem e apresentam o personagem de desenho animado “Banana de Pijamas”. As crianças seguem brincando, pegam diversos brinquedos digitam o valor e colocam em uma caixa. Continuo no grupo e uma criança pega um telefone e diz: Alô Profe. Escreve aí que todas as pessoas tenham comida. Pergunto por que devo escrever isso e ela responde: porque nenhuma criança pode passar fome!

Fabíola e Leandro¹⁸ brincando de Loja. A dinâmica segue a mesma da brincadeira anterior. Os produtos são peças de jogos, casinha de encaixe, carrinho e bonequinhos. Para cada objeto é estipulado um valor que é calculado e registrado no teclado do computador.



Diário de Campo 26/02/16

¹⁸ O rosto desta criança não está sendo mostrado pois até o dia do registro não tínhamos autorização dos pais da mesma para propagação de imagens.

A repetição dessa brincadeira em todos os momentos destinados ao “brincar livre” evidencia o que Corsaro (2011, p. 160) denomina como elemento importante na cultura de pares, que é “fazer coisas em conjunto”. Conforme esse autor os adultos tendem a olhar para as atividades das crianças tentando perceber através do olhar da aprendizagem e desenvolvimento cognitivo ou como um “simples jogo repetitivo”. Entretanto esquecemo-nos da “forte satisfação emocional” que as crianças sentem ao compartilharem e interagirem com seus pares.

O exercício que estou tentando fazer durante as análises das ações das crianças vai ao encontro a essa perspectiva, pois é uma tentativa de tentar interpretar e descrever as atividades das crianças desde o ponto de vista das mesmas, mesmo sabendo que conforme Geertz (2008) essa é uma descrição de *terceira mão*, pois somente as crianças poderiam fazer uma descrição de *primeira mão*. Ou seja, minhas análises estarão empregadas de uma subjetividade e de um olhar que é sempre do *outro* sobre uma determinada realidade.

Partindo desse pressuposto a partir deste episódio pode-se inferir que talvez a atividade de “brincar de mercado ou de loja” seja para as crianças algo prazeroso que possibilita atividade conjunta com seus pares. As crianças parecem inspiradas em elementos do mundo adulto, mas não tem a preocupação em reproduzir fielmente a atividade como acontece no mundo adulto.

Além disso, a intenção da criança em me oferecer um boneco do desenho de bananas de pijamas, quando peço uma banana, pode sinalizar outro traço da sua reprodução interpretativa do mundo, pois se caracteriza como uma resposta criativa e inteligente. Por outro lado, o pedido altruísta da criança para que todas as crianças tenham comida revela que elas elaboram sentidos próprios ao mundo que os cerca, haja vista que essa preocupação possivelmente esteja ligada a alguma vivência sua, alguma informação da qual se apropriou ou ancorada em discursos dos adultos que o cercam. Abaixo segue outro excerto de Diário de Campo em que a criança demonstra sua interpretação criativa acerca de uma imagem.

Quadro 4 – Excerto de Diário de Campo

A criança monta o Quebra-Cabeça e diz: O Cebolinha está triste, quando ele está com a boca assim é porque está triste. Ele está triste porque um raio caiu na cabeça dele, disse apontando com o dedo para a flecha do desenho.



Diário de Campo 26/02/16

A interpretação desta criança acerca do desenho possivelmente seja uma interpretação diferente da que um adulto faria dessa mesma imagem. Ancorados em uma visão autocêntrica pode-se dizer que o fato do personagem em quadrinhos estar com a boca tremula significa que ele está apaixonado. O fato de acima do personagem ter um anjinho com uma flecha corrobora essa afirmação, pois o anjinho está representando o cupido.

Martins (2007) ao escrever sobre as produções infantis através de desenhos e sobre como este é uma maneira de expressão do que as crianças interpretam do mundo, recorre ao conceito de “destino babélico da linguagem” (LARROSA, 2004, p. 83). A autora inspirada em Larrosa (2004) nos diz que habitar babelicamente é habitar em uma língua que é múltipla e isso nos permite olhar para as produções das crianças para além de estereótipos. A partir disso, somos convocados a pensar

as ações das crianças para além das etapas do desenvolvimento, considerando suas percepções acerca do mundo.

Dessa forma, olhar e escutar as crianças em suas ações de brincar não é tarefa simples, pois requer que reconheçamos a complexidade dessa atividade e estejamos abertos e atentos para não olhar e interpretar com uma visão adultocêntrica o que as crianças fazem a partir de seus próprios códigos interpretativos.

3.2.1 “Quem é meu amigo põe a mão aqui!”

Falar sobre amizade entre as crianças configura-se sempre em um desafio que nos coloca muitas questões. O que é amizade para as crianças pré-escolares? Como essa relação acontece na prática? Qual a influência dos adultos nas construções de amizades pelas crianças? Durante a pesquisa pude presenciar alguns momentos em que as crianças expressavam através de falas ou interações, com seus pares, concepções acerca da amizade.

A interpretação acerca das amizades entre as crianças está ancorada em dois autores principais, Corsaro (2011) e Trevisan (2007). Ambos os autores realizaram pesquisas com crianças e apontaram elementos interessantes acerca da amizade entre as crianças. Abaixo segue excertos de Diários de Campo, exemplificando diferentes momentos em que as crianças se referem a esse sentimento.

Quadro 5 – Excerto do Diário de Campo

(continua)

Há alguns dias um grupo de meninos conversa sobre a ida ao Beto Carrero World. Alan diz que sua festa de aniversário será no Beto Carreiro e diariamente convida seus colegas para irem com ele ao Beto Carreiro. O grupo de colegas que são convidados são todos meninos. Alan, diz: só vai na minha festa quem é meu amigo, quem brinca comigo no recreio e na sala também!

Isso muitas vezes é motivo de conflito, porque o convite para a viagem varia conforme as circunstâncias, já que se ele entra em conflito com algum colega esse passa a não ser mais convidado para a viagem e, conseqüentemente para a festa. Essa brincadeira tem continuidade durante vários dias.

(conclusão)

Hoje, Alan, novamente, estava convidando seus colegas, quando indagou-se e indagou os colegas: mas como nós vamos para o Beto Carreiro? Chegou para mim e perguntou: profe como é o nome daquele negócio que você fica dez horas viajando? Respondi que não sabia. Ele continuou... É um negócio que o motorista fica embaixo e as pessoas em cima. Em seguida disse, ah lembrei. É excursão, nós temos que ir para o Beto Carreiro de excursão!

Diário de Campo 22/03/16

Quadro 6 – Excerto do Diário de Campo

Você quer ser minha amiga, você vai brincar comigo na hora do recreio, pergunta Ana para Jéssica?

- Não, responde Jéssica!

- Então eu nunca mais vou te dar o meu anel, eu tenho vários anéis, responde Ana!

Diário de Campo 19/04/16

Quadro 7 – Excerto do Diário de Campo: quem é meu amigo põe a mão aqui!

Quem é meu amigo põe a mão aqui!



[...] Há dias tento registrar uma prática recorrente entre os meninos, quando um deles convida aqueles que são seus amigos a colocarem os dedos embaixo de sua mão. Essa atitude me chamou a atenção pela recorrência que acontecia e a partir de quais condições, exemplificadas no diálogo a seguir:

Érick diz:

- Quem quer ser meu amigo põe a mão aqui, levantando a mão em curvatura!
- Márcio se aproxima. Érick diz:
- Você não, você não é meu amigo, você não brinca comigo!

Esse tipo de situação se repetiu outras vezes em que a criança não permitia a entrada de outra no jogo com a alegação que não brincava com ela por isso não era sua amiga. [...]

Diário de Campo 18/04/16

Os excertos de Diário de Campo acima assinalam os significados que as crianças atribuem à amizade. Os diferentes episódios evidenciam que as crianças comungam de uma noção de amizade que é: ser amigo é brincar junto. Trevisan (2007, p. 57) em sua pesquisa realizada com crianças acerca do amor e amizade entre elas, aponta que para as crianças os amigos são considerados como “alguém

com quem eu brinco” ou “alguém com quem eu faço coisas divertidas conforme falas das próprias crianças”.

Nessa mesma perspectiva Corsaro (2011) aponta que a primeira noção de amizade que as crianças adquirem é aquela oriunda das famílias, já que conforme o autor os adultos têm a tendência de associar a amizade ao compartilhamento, principalmente quando propõe que as crianças brinquem com outras com a alegação de que devem ser amigas e compartilhar os brinquedos. Dessa forma, a primeira noção de amigo das crianças é aquela que os amigos são crianças conhecidas designadas por seus pais para que compartilhe os brinquedos.

Quando ingressam na pré-escola as crianças passam a valorizar as atividades compartilhadas em grupo, a noção de amigo se expande para além de uma criança, as brincadeiras coletivas passam a ser valorizadas e por consequência o espaço interativo do jogo também (CORSARO, 2011).

Corsaro (2011 p. 165) em suas pesquisas com as crianças aponta que a amizade para as crianças pré-escolares “significa produzir atividade compartilhada em conjunto, em uma área específica, e protegê-la contra invasões alheias”. Durante a pesquisa pude perceber que para as crianças a amizade possuía um significado integrativo, ou seja, só é meu amigo quem brinca comigo e o fato de não brincar significava não ser amigo.

A partir disso, a amizade não está assentada em traços da personalidade, por exemplo, mas a interação e a proteção do espaço interativo. Por isso, as relações não são estáveis e duradouras como se pode perceber nos exemplos em que as crianças parecem se negar a interagir com aquelas crianças que não brincam com elas.

Todavia, há de se ter cuidado quanto a possibilidade de se apontar caminhos conclusivos quanto ao entendimento das crianças acerca desse sentimento. Uma vez que, esta é apenas uma interpretação que se pode perceber em uma dada realidade a partir de alguns momentos de interações entre os pares, o que não quer dizer que para todos os grupos de crianças possa aplicar essa mesma interpretação ou que dentro desse mesmo grupo possam existir outras formas de expressão de amizades entre as crianças que não foram vistas pela pesquisadora.

3.3 A CONQUISTA DO CONTROLE SOBRE A AUTORIDADE ADULTA

Olhar com acuidade para as crianças foi para mim um exercício desafiador e ao mesmo tempo revelador. Desafiador por um lado, porque nossa visão aduolocêntrica tende a banalizar e não considerar como legítimas as ações das crianças. Por outro lado, foi revelador, pois ao aguçar meus sentidos pude perceber que em diversos momentos do cotidiano da pré-escola as crianças reafirmavam que ao lado de outras crianças produziam culturas de pares e utilizavam estratégias para ter mais autonomia e com isso protagonizavam momentos em que tentavam manter-se como sujeitos sociais ativos. Os excertos de Diário de Campo abaixo explicam esses elementos.

Quadro 8 – Excerto do Diário de Campo

[...] A professora disponibiliza tintas para as crianças pintarem uma caixa de leite que seria utilizada na Páscoa. Enquanto organiza os demais materiais para a pintura as crianças utilizam os potes de tinta como bateria e dizem que são uma banda. Outros escondem o pote de tintas embaixo da caixa de leite e quando retiram dizem que fizeram uma mágica. Outros fazem torres com os potes de tintas.



No momento em que são autorizadas a pintar a professora se ausenta por um tempo da sala, é nesse tempo que as crianças além de pintarem o que lhes foi pedido aproveitaram as tintas para fazerem experiências com cores e brincadeiras. Alan, Leandro, Alex e Maicon começam a fazer as experiências colocando um pouco de tinta em um pote de água disponibilizado pela professora para que lavassem o pincel. Bota o azul exclama Rogério! Olha gente, a água ficou preta exclama Alan! Agora vamos colocar só vermelho diz Alan! Na mesa das meninas acontecia a mesma coisa, cada uma pegava um pouco de tinta com o pincel e colocava no pote, mexiam e se divertiam com a mistura de cores. Às vezes despejam um pouco de tinta no pote sem pegar com o pincel. Assim as crianças ficaram até que a professora retornou a sala.

Quadro 9 – Excerto do Diário de Campo

As crianças brincam, a professora pede para que guardem os brinquedos e esse é o momento em que mais aproveitam pra brincar e burlar regras. Enquanto “fingem” que guardam os brinquedos parecem brincar mais efusivamente do que quando realmente era a hora estipulada para brincar. Algumas se escondem embaixo da mesa, outras correm na sala, outras utilizam as caixas de brinquedos para brincar, outras ao invés de guardar as peças de brinquedos nos potes, as utilizam para jogar no colega.

Jéssica ao ser questionada pela professora se não ia guardar os brinquedos, responde: “Agora eu não posso, pois tenho que trocar a roupa dessa boneca”! A professora rebate e diz: “Você devia ter trocado antes, agora é hora de guardar”! A criança então fica quieta.



Diário de Campo 16/03/16

Quadro 10 – Excerto do Diário de Campo

D. Rose entra na sala para servir o lanche. A professora diz as crianças: Vamos cumprimentar a D. Rose? Bom dia D. Rose, exclama ela! Poucas crianças acompanham! A professora insiste: Vamos dar bom dia a D. Rose! As crianças então em coro cumprimentam a D. Rose. No entanto, não se atém a cumprimentar uma só vez e insistem em repetir: Bom Dia D. Rose, Bom Dia D. Rose, Bom Dia D. Rose... São interrompidas pela professora que diz: “Chega, agora já deu”! As crianças param!

Diário de Campo 11/04/16

O primeiro excerto de Diário de Campo descreve a primeira e única vez que as crianças realizaram atividades com tinta. Nesta atividade era proposto que pintassem caixas de leite para colocar os doces de Páscoa. A professora disponibilizou as tintas, pincéis e um pote com água que era para ser utilizado para lavar o pincel antes de pintar com outra cor. Enquanto a professora estava organizando esses materiais as crianças brincaram de diferentes formas e no momento destinado a pintar as caixas continuaram a brincar, fazendo experiências com diferentes cores de tintas no pote com água.

Esta situação demonstra o quanto as crianças são capazes de subverter a ordem a elas imposta. No momento que era destinado a realizar uma atividade elas resistem e sinalizam a necessidade de brincar. Diante disso, o aspecto importante para a análise está na capacidade de transgressão das crianças e resistência as regras impostas pelos adultos.

Corsaro (2011 p. 172) refere que as crianças utilizam diferentes “ajustes secundários” para resistir as regras adultas. Conforme o autor, esses ajustes propiciam as crianças uma “subvida nas pré-escolas”. Uma subvida são as diferentes estratégias, comportamentos e ações das crianças que se opõe, transgridem e resistem às normas e regras impostas pelos adultos. Essas ações são realizadas no intuito de atingir interesses pessoais ou grupais e são importantes para a identidade do grupo de pares (CORSARO, 2011).

O segundo excerto de Diário de Campo corrobora com esta ideia de que as crianças recorrem a diversas táticas para, segundo Corsaro (2011, p. 172) *apud* Goffman (1961) “trabalhar no sistema” para atingir seus interesses. Corsaro (2011, p. 173) em suas pesquisas com as crianças na Itália e Estados Unidos percebeu que

as crianças durante o horário de limpeza e organização da sala recorriam a diferentes estratégias para não participar da atividade. Fingiam estar doentes, fingiam não ouvir o chamado para a limpeza ou alegavam que tinham que ir ao banheiro ou realizar atividades de faz de conta como “alimentar o bebê”.

Esta mesma situação é evidenciada com as crianças do Pré II. O momento de guardar os brinquedos era um dos principais momentos em que as crianças, resistiam e transgrediam as regras adultas. Escondiam-se embaixo das mesas, fingiam não escutar o chamado da professora, guardavam as peças ou brinquedos nas caixas e logo em seguida viravam nas mesas ou em cima dos colegas. Enquanto demonstravam estar guardando continuavam brincando, utilizavam as caixas de brinquedos para brincar e recorriam a atividades de faz de conta para justificar sua atitude de não guardar, como no caso de Jéssica que disse que precisava colocar roupa na boneca. Os registros também demonstram que as crianças recorrem a imitações criativas e repetições não só a fim de se oporem as regras ou a uma situação que é regida pelos adultos, mas também como uma maneira de serem vistas e de se colocarem “no controle das situações” (CORSARO, 2011, p. 172).

Frequentemente as crianças parodiavam as músicas de comando proposta pela professora (isso quando cantavam), assim como era frequente manifestarem repetições, como as do exemplo, mas também quando era lhes solicitado que agradecessem alguém ou se despedissem de alguém: *Obrigado, obrigado, obrigado!* Ou: *Tchau, tchau, tchau!* As crianças insistiam na fala até que a professora exclamava em volta alta, *chega já agradeceram, chega já deram tchau!* Ou seja, mesmo que fizessem o que era solicitado pela professora as crianças encontravam alternativas para se colocarem no controle das situações.

Os “ajustes secundários” (CORSARO, 2011) são maneiras criativas das crianças se colocarem no mundo. São também maneiras das crianças sentirem-se parte de um grupo cultural, que às vezes pode se opor a outro como no caso dos professores. Além disso, são estratégias e recursos que encontram para conquistar autonomia e controle de suas próprias vidas e maneiras de serem vistas e ouvidas (CORSARO, 2011).

Enfim, cabe a nós professores e pesquisadores olhar para as ações infantis não como simples transgressões, mas talvez como uma reivindicação ao seu lugar de ator social protagonista. Como uma reivindicação por mais tempo para brincar, apontando caminhos para uma organização pedagógica menos adultocêntrica.

CAPÍTULO 4

UM CONVITE A REFLEXÃO: EDUCAÇÃO INFANTIL COMO LUGAR DA CULTURA INFANTIL

Pensar problematizando as infâncias é tentar entendê-las como os olhos de Alice e ver que tudo que se vive nela, se vive com os olhos fechados e que basta abri-los para que a vida desponte a sua frente. Olhar para estas infâncias, quem sabe com olhos cheios de vida que queremos para todas as crianças, porque só as crianças conseguem espelhar a vida no seu olhar (DORNELLES, 2005, p. 102).

As palavras de Dornelles (2005) apontam a necessidade de olharmos para as crianças com outros olhos, olhos que podem ser menos adultocêntricos e quem sabe mais sensíveis às singularidades e pluralidades infantis. De igual modo, nesta pesquisa a reflexão acerca de como as crianças são crianças emerge a partir dos dados apontados. Tão necessário quanto, parece ser a reflexão acerca das práticas pedagógicas com as crianças pequenas. Após a realização da pesquisa pude perceber a necessidade de tornarmos visíveis as ações das crianças e de pensarmos e propormos práticas pedagógicas mais conectadas com elas.

Abrir espaço para esta discussão neste trabalho torna-se importante na medida em que, historicamente, a maioria das mudanças que ocorreram no âmbito educacional tiveram influências de pesquisas, teorias e práticas inovadoras e teoricamente fundamentadas. Longe de pensar que esta pesquisa poderá transformar práticas e concepções pedagógicas, o que se quer é promover uma problematização e uma reflexão sobre como podemos pensar em práticas pedagógicas que atendam as crianças e que as tenham como protagonistas.

É sabido que a Educação Infantil tem em sua origem um caráter assistencialista, que com a ascensão de políticas públicas e documentos legais voltados para essa etapa vem perdendo espaço. No entanto, colocam como um problema a questão de identidade dessa etapa no que diz respeito à influência da cultura escolar (BARBOSA; RICHTER, 2015).

Barbosa (2000) ressalta que as pedagogias da Educação Infantil são diferentes do Ensino Fundamental, uma vez que este tem como foco o ensino, como espaço principal a sala de aula e a criança é vista como aluno. Em contrapartida a

Educação Infantil é construída por relações entre crianças-crianças-adultos através de diferentes linguagens, da brincadeira, ludicidade, fantasias e jogos.

Dessa forma, compreende-se que a Educação Infantil comporta especificidades que a diferem do Ensino Fundamental. Aliado a isso está a dificuldade em se ter total clareza do papel e das atribuições do professor de Educação Infantil e do seu trabalho com as crianças pequenas. Kramer (2006) ressalta a importância de pensarmos acerca da formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil. Para essa autora faz-se importante que os professores tenham “formação científica e cultural” para trabalhar com as crianças (2006 p. 808). A formação dos profissionais que irão trabalhar com as crianças precisa levar em consideração as maneiras de interações com as crianças, na medida em que as formas de se relacionar com elas devem ser diferentes daquelas estabelecidas ao longo da história (KRAMER, 2006).

Diante disso, emerge a necessidade de discussões e construções teóricas que atendam as especificidades desta etapa educacional e apontem caminhos para que o trabalho desenvolvido pelos professores leve em conta a condição da criança de sujeito produtor de cultura. Nesta perspectiva, se faz importante pensarmos uma pedagogia para as crianças pequenas que leve em consideração suas diferentes linguagens e que não antecipe a escolaridade seguinte. Arroyo (2009) em um texto provocador intitulado “A Infância Interroga a Pedagogia” aponta a necessidade da Pedagogia apropriar-se de estudos de outras áreas da ciência como, Sociologia e Historiografia para assim repensar as maneiras como as infâncias vem sendo vistas e trazê-las ao foco do trabalho educativo.

Conforme o autor, se a Pedagogia não dialogar com as ciências do humano corre o risco de virar um simples didatismo. Segundo ele, a Historiografia traz uma grande contribuição à Pedagogia quando mostra que a infância é uma construção histórica que se reconfigura e reelabora conforme culturas e tempo histórico. A Sociologia por sua vez traz para o debate a questão da infância enquanto categoria social, colocando as crianças como membros de uma categoria geracional que é a infância (ARROYO, 2009).

O autor ressalta, ainda, que a Pedagogia não tem a infância como referência direta e com isso adquiriu pouco conhecimento sobre ela, aliado a isso está o fato de que as instituições, currículos e didáticas foram criadas para uma criança irreal. Nessa perspectiva, o diálogo mais produtivo seria se a Pedagogia se permitisse

deixar interrogar pelas ciências e se ambas estivessem abertas a escutar e interpretar as diversas verdades que as crianças trazem sobre si (ARROYO, 2009).

Assim sendo, o que nos parece necessário é que os professores – que são os principais envolvidos com a educação das crianças nas escolas – estejam abertos a escutá-las e a considerá-las a partir de si mesmas, abrindo mão de estereótipos, preconceitos e concepções ancoradas na perspectiva de uma criança irreal. Antes de pensarmos em como a criança aprende e o que deve aprender devemos buscar conhecer como elas são crianças, esse é o convite que Miguel Arroyo nos faz.

Na mesma perspectiva, Rinaldi (2012, p. 268) propõe que a prática na Educação Infantil “dê voz aos verdadeiros protagonistas”. Nesse sentido, faz-se necessário uma mudança de postura do professor e o reconhecimento de que as crianças possuem algo importante a dizer e que suas demandas, desejos e visões de mundo sejam prerrogativas das práticas pedagógicas. No entanto, a mudança do professor precisa estar aliada a uma mudança de concepção acerca da Educação Infantil, a educação das crianças pequenas necessita estar desvinculada de uma visão escolarizante, reprodutivista e baseada no Ensino Fundamental.

O chamado desses dois autores provoca a pensar sobre a importância de escutar e dar voz as crianças, paralelamente apontam a necessidade das escolas e professores de Educação Infantil terem acesso a estudos acerca das infâncias e das crianças, que essas discussões e problematizações não fiquem restritas ao campo acadêmico. Além disso, ratificam o nosso compromisso como pesquisadores de compartilhar os dados de pesquisa com os profissionais envolvidos na educação e as crianças, no intuito de que partir dos dados empíricos e contribuições teóricas avancemos para uma prática pedagógica que considere as crianças como atores sociais produtores de cultura.

CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR

A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educarmo-nos a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros na outra terra no des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, nosso cômodo lugar (KOHAN, 2009).

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender como as culturas infantis são produzidas pelas crianças e consideradas pelos adultos em um contexto institucional da Educação Infantil, a partir da noção de Reprodução Interpretativa e do conceito de Cultura de Pares, de William Corsaro. Ancorada nesta perspectiva a pesquisa buscou encontrar nas crianças aliadas na tentativa de realizar uma pesquisa com elas, que expressasse seus pontos de vistas e modos de ser e estar no mundo.

Considerar as crianças parceiras deste estudo se apresentou como um desafio constante, pois foi preciso aguçar todos os sentidos na tentativa de perceber e capturar as diferentes significações construídas pelas crianças. Nesse sentido, o exercício de dar espaço às palavras infantis, que Kohan (2009) propõe, foi de grande valia, pois foi preciso buscar uma postura investigativa, interrogativa e de escuta na tentativa de entendê-las como participantes ativas.

Após o término deste estudo pode-se entender que pesquisar com as crianças é um desafio, fato este percebido durante a realização da pesquisa, que sinalizou a necessidade de um tempo maior para a pesquisa empírica e aprofundamento teórico. Dessa forma, a pesquisa contribuiu para problematizar, refletir e apontar possíveis caminhos no intuito de considerar as crianças produtoras de culturas e de pensar em práticas pedagógicas mais conectadas com as crianças.

Ao longo desta investigação pretendeu-se evidenciar as diferentes ações e pontos de vistas das crianças que, muitas vezes, passam despercebidos nos cotidianos das pré-escolas. A transcrição das ações e falas das crianças demonstra que elas reproduzem o mundo de maneira interpretativa, interpretando de maneira

criativa e singular aprendizados do mundo adulto, ratificando assim a ideia de que não são meros receptáculos das culturas adultas, mas produtoras de culturas. Aliado a isso, estão os recursos que encontram para organizar-se com seus pares nas brincadeiras e as estratégias de acesso e manutenção das mesmas, que muitas vezes contradizem concepções adultocêntricas. Outro aspecto importante é em relação à amizade - sentimento experienciado pelas crianças de maneira singular - apontando que elas são seres sociais ativos e que ao lado de seus pares produzem elementos genuínos e inovadores que os caracterizam como um grupo social que contribui na produção de culturas.

Os registros das ações das crianças demonstram que elas utilizam diferentes recursos na tentativa de resistir a ordem imposta pelos adultos. Ao engendram estratégias de transgressão estão reivindicando maneiras de serem vistas, ouvidas, buscando autonomia e se afirmando enquanto grupo social, revelando um fenômeno bem contemporâneo que se refere a autoridade não mais dada ou estabelecida, mas constantemente negociada entre adultos e crianças.

O estudo aponta a necessidade de as crianças serem vistas a partir de si mesmas e não a partir de uma visão adultocêntrica que enxerga na criança como sujeitos que só incorporam elementos da cultura. Aliado a isso, faz-se necessário que as crianças sejam escutadas e a partir disso pensadas práticas pedagógicas que as tenham como ponto de partida considerando suas especificidades, desejos e opiniões.

Assim sendo, sinaliza a importância de os profissionais envolvidos na educação das crianças estarem preparados para compreendê-las a partir de suas singularidades. A necessidade de escutar as crianças, apontada por este estudo, vai além de escutar as respostas delas, a perguntas formuladas por adultos significa 'dar voz' as crianças e acolher essas vozes com acuidade e sensibilidade. Além disso, é necessário perceber e escutar as diferentes 'vozes' e expressões das crianças, que por vezes se diluem nos cotidianos das instituições. Significa também enxergar as crianças como sujeitos capazes de opinar, participar, escolher e decidir, e por isso são elas que podem apontar caminhos para a prática educativa. É através da participação ativa das crianças, a partir de suas opiniões, desejos e especificidades que podemos construir práticas pedagógicas que respeitem, acolham e atendam as crianças.

Nesse sentido, considerar as crianças produtoras de culturas, escutá-las e observá-las caracterizam-se como um grande desafio para os profissionais envolvidos na educação das mesmas e também para os pesquisadores da infância. Exige de nós uma mudança de postura, que saíamos de um lugar cômodo que nos coloca como controladores das vidas das crianças e passemos a adotar uma postura de escuta, que acolhe as singularidades das crianças e que as considera a partir delas mesmas e não a partir de uma visão adultocêntrica. Isso tudo, se configura em um desafio que precisa ser enfrentado na busca por uma educação de qualidade às crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M.; LUDKE, M. **Pesquisa Em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e Observação Participante**. Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p. (Coleção Pesquisa Qualitativa).
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARROYO, M. A Infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BARBIER, R. **A Escuta Sensível em Educação**. Cadernos da ANPED. Porto Alegre, n. 5, p. 187-286, 1993.
- BARBOSA, M. C. S. **Culturas e Processos de Socialização das Crianças Pequenas**. Pátio - Educação Infantil. ano 5, n. 15, p. 8-9, nov. 2007/fev. 2008.
- _____. **Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S. B.; FARIA, A. L. G. (Org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo da educação infantil brasileiro**. Campinas/SP: Leitura Crítica, 2015, v. 1, p. 185-198.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Consulta Pública). Brasília: 2015.
- _____. **Constituição Federal**. Brasília: Senado, 1988.
- _____. Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, 1996.
- _____. Lei 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006. **Lei do Ensino Fundamental de 9 anos**. Ministério da Educação. Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação 2014/ 2024**. Brasília, 2014.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB n. 1, Brasília, 1999.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Apresentação**. Secretaria de Educação Básica: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica: MEC, CEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90. Brasília, 1990.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n.2, Jul/Dez 1998.

BUJES, M. I. **Infâncias e Maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano - as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COLOMBO, E. Descrever o social: a arte de escrever a pesquisa empírica. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 265-288.

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

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERREIRA, M. M. Martinho. “Branco Demasiado” ou... Reflexões epistemológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel. **Estudos da Infância: educação e práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FINCO, D. **Educação Infantil, Espaços de Confronto e Convívio Com as Diferenças: análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/>. Acesso em: 10 set. 2009.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KOHAN, W. O. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KULMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Meditação, 2015.

MARTINS, M. C. Trajetos de uma tromba de elefante. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Cap. 5, p. 147.

MELUCCI, A. **O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MELUCCI, A. **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Tradução: Maria do Carmo Alves do Bomfim.

PRADO, P. D. Quer Brincar Comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G. (Org.). **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. Cap. 5, p. 93.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Tradução Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SALVA, S. **Narrativas da Vivência Juvenil Feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre**. 2008. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SANTOS, J. L. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coords.) **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e Interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (Org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Cap. 1, p.19.

TREVISAN, G. de P. Amor e afectos entre crianças: a construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, L. V. (Org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Cap. 2, p. 41.

ANEXO A – SALA DO PRÉ II





ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE ASSENTIMENTO

Oi!

Eu me chamo Keila e hoje estou lhe escrevendo para lhe fazer um convite. Estou fazendo uma pesquisa na universidade onde estudo. Essa universidade se chama Universidade Federal de Santa Maria. Para fazer essa pesquisa preciso conhecer um pouco sobre como é ser criança na escola e escolhi você para ser uma criança que quero conhecer um pouco mais. Quero saber como você brinca, do que você gosta, quais as brincadeiras que você faz com seus colegas e também saber o que você pensa sobre algumas coisas. Para isso utilizarei o tempo em que você estiver na escola para fazer algumas anotações sobre como você brinca, sobre algumas coisas que você fala, filmar ou tirar algumas fotos de você e seus colegas. Sempre que você não quiser que eu registre suas brincadeiras você poderá dizer que não quer que imediatamente não filmarei ou tirarei fotos de você.

Agora, preciso saber se você aceita participar dessa pesquisa. Por isso vou pedir que você pinte a carinha de feliz caso aceite participar e a carinha de triste caso não aceite participar. Caso você aceite poderá também escrever o seu nome na linha indicada.



ANEXO D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: Professora eu tenho uma coisa pra falar: as culturas infantis no contexto institucional da educação infantil

Pesquisadora responsável: Sueli Salva.

Pesquisadora: Keila de Oliveira Urrutia

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Centro de Educação.

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-0000 (55) 8148-0508 (55) 9994-2499 Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3334A, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Erlinda Minoggio Vinadé

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de depoimentos, fotos, vídeos e gravações. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima, através de nomes fictícios e serão mantidas na sala 3334A do Prédio 16 do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, CEP 97105-900 – Santa Maria – RS, por um período de 5 anos sob a responsabilidade da Prof. Sueli Salva. Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ____/____/____, com o número do CAAE_____.

Santa Maria, de Novembro de 2016.

Pesquisadora: Keila de Oliveira Urrutia

Pesquisadora responsável: Sueli Salva

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Professora eu tenho uma coisa pra falar: as culturas infantis no contexto institucional da educação infantil

Pesquisador responsável: Sueli Salva

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-0000 (55) 8148-0508 (55) 9994-2499 Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3334A, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Erlinda Minoggio Vinadé

Prezado (a)

Eu, Keila de Oliveira Urrutia convido seu filho (a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa intitulada que será realizada na escola na qual ele (a) faz parte durante o turno da aula.

Antes de autorizar a participação de seu (a) filho (a), é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você se permitir a participação de seu (a) filho (a). Seu filho (a) terá o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do Estudo: A pesquisa pretende compreender como as culturas infantis são produzidas no contexto da Educação Infantil. Nesta pesquisa entendemos as culturas infantis como as maneiras que as crianças interpretam, reinventam e dão sentido as suas experiências e aprendizados. Além disso, as

maneiras como brincam, se posicionam e opinam acerca do mundo se constituem em elementos que fazem parte das culturas infantis e tornam as crianças produtoras de culturas.

Benefícios: A pesquisa não trará benefícios diretos a você ou ao seu filho (a). No entanto, pode contribuir para dar visibilidade e legitimidade às vivências infantis, além de favorecer a reflexão a cerca de práticas educativas e políticas públicas mais conectadas com as realidades das crianças.

Riscos: A pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para as crianças ou para você. Entretanto, caso a criança ou você passe por algum tipo de desconforto ou constrangimento a pesquisa será reavaliada ou interrompida imediatamente.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Metodologia: A metodologia da pesquisa está inspirada na etnografia que é um método que pressupõe a inserção direta do pesquisador no campo investigado. Essa inserção permite ao pesquisador um envolvimento nas atividades rotineiras do grupo através da *observação participante*. A pesquisa utilizará como instrumentos de produção de dados o Diário de Campo, onde serão registradas as vivências das crianças que compreendem as suas brincadeiras, as interações entre os pares, as maneiras como resolvem seus conflitos e outros elementos que podem surgir durante a realização da pesquisa. Utilizaremos também uma câmera fotográfica e um gravador. Os registros e gravações serão realizados sempre que as crianças consentirem, podendo não haver registros e gravações mediante negação das crianças. A produção de dados da pesquisa não acontecerá em um momento específico da aula, mas serão considerados todos os momentos como constituintes da pesquisa. É possível que em alguns momentos as crianças sintam-se desconfortáveis com os registros realizados pela pesquisadora, tais como fotos, vídeos ou gravações. Entretanto, a vontade e o posicionamento das crianças sempre serão respeitados.

Outra maneira de respeitar o posicionamento das crianças será o Termo de Assentimento que acompanhará este termo. Orientamos que após a leitura do presente termo os responsáveis leiam para seus filhos (as) o termo de assentimento

e conversem com eles acerca do que pensam da participação na pesquisa. Caso os responsáveis e as crianças concordem participar da pesquisa ambos os termos poderão ser preenchidos e assinados.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, RG nº autorizo meu filho (a) participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria,.....dede 2016.

Assinatura do responsável

Pesquisadora responsável

Pesquisadora

ANEXO F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO
EMEF Profª ERLINDA MINOGGIO VINADÉ
Rua Jordânia, 133 – Vila São João
Fone: (55) 3213-3056

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Sonia Maria Correa Estivalet, abaixo assinado, na condição de Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Erlinda Minoggio Vinadé autorizo a realização do estudo intitulado “Professora eu tenho uma coisa pra falar: as culturas infantis no contexto institucional da educação infantil” a ser conduzido pela Mestranda Keila de Oliveira Urrutia e sua Orientadora de Pesquisa Sueli Salva.

Fui informada, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela envolvidos, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 05 de Novembro de 2015

Sonia Estivalet

Sonia Maria Correa Estivalet
(Diretora da Escola)

Sonia M. Correa Estivalet
Diretora - Port. 16/2013 - SMOG

E. M. ENSINO FUNDAMENTAL PROFª ERLINDA MINOGGIO VINADÉ
Decreto de Criação n.º 311/87 de 18/06/87
Portaria Aut. Func. n.º 04128 de 25/04/88
Rua Jordânia, 133 - CEP 97030-300
Vila São João - Santa Maria - RS