



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**

**CULTURAS INFANTIS: CRIANÇAS PLURAIS, PLURAL DA INFÂNCIA NO  
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**UBERLÂNDIA**  
**2013**

**GLEISY VIEIRA CAMPOS**

**CULTURAS INFANTIS: CRIANÇAS PLURAIS, PLURAL DA INFÂNCIA NO  
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Áreas de Concentração: Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Myrtes Dias da Cunha

**UBERLÂNDIA  
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

C198c Campos, Gleisy Vieira, 1977-  
2013 Culturas infantis: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil / Gleisy Vieira Campos. -- 2013. 208 p. : il.

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

1. Educação - Teses. 2. Infância - Teses. 3. Educação de crianças  
- Teses. I. Cunha, Myrtes Dias da. II. Universidade Federal de  
Uberlândia. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.  
CDU: 37

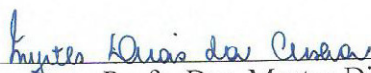
---

**GLEISY VIEIRA CAMPOS**

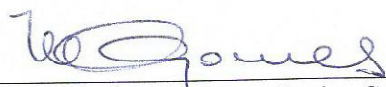
**CULTURAS INFANTIS: CRIANÇAS PLURAIS, PLURAL DA INFÂNCIA NO  
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Uberlândia-MG, 30 de agosto de 2013.

**BANCA EXAMINADORA**



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



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes  
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, todo poderoso, que articulou cada pensamento e cada cena deste sonho que se tornou realidade em minha vida.

A meu esposo Rogério e a meu filho Ayran, por serem meus amores, minha riqueza, meus companheiros e parceiros na realização de mais essa conquista.

Aos meus pais, pela vida, pelos cuidados, por acolherem minhas fragilidades e oferecerem o aconchego de um abraço, de um sorriso e de muitas palavras de conforto.

A minha orientadora Myrtes, por me acolher e compartilhar com a minha família, seu carinho, atenção, afeto e também suas jóias preciosas, José João e Arlindo, a quem também agradeço e estimo. Para vocês, os agradecimentos são sempre pequenos, por tudo! Obrigada! Myrtes, valeu muito ter vivido essa experiência com você, inúmeras foram às aprendizagens e infinitas as lembranças.

A minha primeira família, irmãos, tios, tias, primos e, em especial, à minha tia Nilza e tio Eribaldo por sempre me incentivarem e apoiarem.

A minha segunda família, sogro, sogra, tias, tios, cunhada, cunhados, cocunhadas, sobrinhas e sobrinhos que entenderam às minhas ausências e dilemas.

A meus colegas do curso de mestrado e em especial a minha colega/amiga Roberta pela amizade, carinho, acolhida e companheirismo.

As (os) minhas (meus) colegas e companheiras (os) de trabalho, Aline, Lilian, Tereza, Taty, Fabiana, Waldeck, Juliana, Cássia, Magda, Tânia, com quem compartilho as minhas angústias, dilemas e sonhos de educadora.

Aos meus colegas da UESB, Reginaldo, Everaldo, Edmacy e Elson, que sempre acolheram as minhas dúvidas e compartilharam suas experiências e saberes.

A todas as crianças do CEMEI, que embarcaram comigo nesta experiência, e muito contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional.

A todos os profissionais do CEMEI pela disponibilidade e aprendizagens, meu carinho e gratidão.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por compartilharem seus conhecimentos e experiências, e especialmente à professora Sílvia Cintra, pelas leituras atentas e significativas contribuições, desde a banca de qualificação, e à professora Marineide Gomes, por aceitar convite de compartilhar conosco seus conhecimentos.

À Secretaria Municipal de Educação de Itabuna, em especial ao professor Gustavo, por considerar a importância da formação dos professores para conquista de uma educação melhor.

## RESUMO

O objetivo central deste estudo foi compreender como as crianças vivenciam e produzem suas culturas nas relações entre pares no espaço-tempo do recreio, nas atividades coletivas, livres e dirigidas, e nas festividades realizadas no pátio do Centro Municipal de Educação Infantil em Itabuna/BA. O centro de preocupação nesta investigação refere-se à necessidade de ampliação do conceito de infância para além das concepções teóricas desenvolvimentistas, com a finalidade de colocá-las sob perspectiva, reconhecendo suas possibilidades e limitações. Nesse sentido, para além de um recorte etário, desenvolvemos um estudo em espaços e momentos da rotina, focando, a partir de uma perspectiva etnográfica e por meio da observação participante, experiências coletivas entre crianças da mesma idade e de idades diferentes nos momentos de recreio, acolhida e festejos. As observações das atividades infantis foram registradas em fotografias, vídeos e notas de campo; também foram realizadas entrevistas com vinte e cinco crianças, entre 3 e 5 anos, oito professoras da instituição e quatro profissionais da equipe gestora – diretora, vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas. A presente pesquisa fundamenta-se na sociologia da infância e nos estudos que vêm sendo realizados nesse campo sobre as culturas infantis, tendo como núcleo central o conceito de infância como construção social e das crianças como atores sociais, sujeitos atuantes na condução de suas vidas e na construção da sociedade em que se inserem. Dessa forma, a parceria com crianças do CEMEI e suas vozes guiaram-nos durante o desenvolvimento do trabalho de campo e, também, nos nortearam na análise e interpretação apresentadas. Nossas análises confirmam que as crianças contradizem os conceitos universais e naturalizados de infância apresentados pelas professoras, pois se apresentam como sujeitos culturais, atores sociais que, nas relações que estabelecem entre si, com os adultos e com a ordem institucional, constituem suas culturas. Assim, os modos de formação e de organização dos grupos, as relações de amizade, as estratégias de participação nas brincadeiras, a negociação de conflitos, a construção de ações conjuntas coordenadas e as relações com as regras escolares são analisados como elementos estruturantes de uma cultura infantil.

**Palavras-chave:** Infância; crianças; culturas infantis; cotidiano escolar.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate and understand the social condition of childhood and identity construction through cultural productions of young children in peer relations in spacetime recess, in collective activities, free and directed, and festivities held in Early Childhood Center Itabuna -BA. The central concern in this research refers to the need to expand the concept of childhood beyond the theoretical conceptions developmental, but to put them in perspective, recognizing its possibilities and limitations. Accordingly, in addition to an age range, develop a study in space and time focusing on routine, from an ethnographic perspective and through participant observation, collective experience among children of the same age and of different ages in moments of recreation, hospitality and festivities. The observations of the children's activities were recorded in photos, videos and field notes; Interviews were conducted with twenty-five infants between 3 and 5 years, eight teachers of the institution and four professional management team - principal, assistant principal and two pedagogical coordinators. This research was based on the sociology of childhood and the studies that have been conducted in the field on childhood cultures, with the core concept of childhood as a social construction and children as social actors, active subjects in the conduct of their lives and the construction of society in which they operate. In this way, the partnership with children from CEMEI and their voices guided us during the development of the field work and also guided in the analysis and interpretation presented. Our analysis confirms that children contradict the universal and naturalized concepts of childhood presented by the teachers, because they present themselves as cultural subjects, social actors that in the relations established between them, with adults and with institutional order they constitute their cultures. Thus, the ways of formation and organization of groups, the relationships of friendship, the strategies of participation in child's play, the conflicts resolutions, the construction of joint and coordinated actions and the relations with school rules are analyzed as structural elements of children's culture.

**Keywords:** childhood, children, children's culture, everyday school

## **LISTA DE SIGLAS**

**ADIs** – Auxiliares do Desenvolvimento Infantil

**CEMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**PME** – Plano Municipal de Educação

**PROINFÂNCIA** – Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhamento da Rede Escolar Pública de Educação Infantil

**TICs** – Tecnologias da Informação e Comunicação

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Capa do livro Negrinha de Monteiro Lobato.....                                                                       | 37 |
| Figura 2 – Capa do livro Reinações de Narizinhos de Monteiro Lobato.....                                                        | 37 |
| Figura 3 – Ilustração do texto “Xixi na Cama” de Drumond Amorim.....                                                            | 40 |
| Figura 4 – Foto de Monteiro Lobato aos 12 anos.....                                                                             | 43 |
| Figura 5 – Crianças nos Canaviais .....                                                                                         | 44 |
| Figura 6 – Crianças nos Canaviais.....                                                                                          | 44 |
| Figura 7 – Foto do menino operário da marcenaria Filippo Celli em Petrópolis (RJ).....                                          | 44 |
| Figura 8 – Imagem projetada como modelo para todos os Centros de Educação Infantil que construídos a partir do PROINFÂNCIA..... | 73 |
| Figura 9 - Planta baixa do Centro Municipal de Educação Infantil.....                                                           | 76 |

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Fotografia 1 – Cidade de Itabuna, vista panorâmica.....                                                                             | 71  |
| Fotografia 2 – Centro Municipal de Educação Infantil de Itabuna .....                                                               | 74  |
| Fotografia 3 – Área de estacionamento do CMEI.....                                                                                  | 74  |
| Fotografia 4 – Área de estacionamento do CMEI.....                                                                                  | 74  |
| Fotografia 5 – Área verde do CMEI.....                                                                                              | 75  |
| Fotografia 6 – Segundo portão de acesso às dependências do CEMEI.....                                                               | 75  |
| Fotografia 7 – Porta de acesso ao módulo central do CEMEI .....                                                                     | 75  |
| Fotografia 8 – Teatro ao ar livre do Centro Municipal de Educação Infantil .....                                                    | 76  |
| Fotografia 9 – Refeitório na área coberta do Centro Municipal de Educação Infantil.....                                             | 76  |
| Fotografia 10 – Brinquedos na área coberta do Centro Municipal de Educação Infantil..                                               | 77  |
| Fotografia 11 – Parque do Centro Municipal de Educação Infantil.....                                                                | 77  |
| Fotografia 12 – Área da recepção do módulo central do CEMEI, onde fica a diretoria....                                              | 78  |
| Fotografia 13 – Bonecas confeccionadas por mães das crianças do CEMEI.....                                                          | 78  |
| Fotografia 14 – Registro das crianças no diário de campo.....                                                                       | 107 |
| Fotografia 15 – Registro das crianças no diário de campo.....                                                                       | 107 |
| Fotografia 16 - Cartaz afixado na parede da sala de uma turma de pré-escola no CEMEI.....                                           | 124 |
| Fotografia 17 - Cartaz afixado na parede na porta da turma de creche do CMEI, destinado aos pais e responsáveis pelas crianças..... | 124 |
| Fotografia 18 - Esconderijo embaixo da mesa.....                                                                                    | 132 |
| Fotografia 19 – Casinha de caixote.....                                                                                             | 132 |
| Fotografia 20 – Trepa-trepa na gangorra.....                                                                                        | 133 |
| Fotografia 21 – Trepa-trepa na gangorra.....                                                                                        | 133 |
| Fotografia 22 – Explorando o escorrega.....                                                                                         | 133 |

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Fotografia 23 – Explorando escorrega.....                                           | 133 |
| Fotografia 24 – Explorando o escorrega.....                                         | 133 |
| Fotografia 25 – Explorando o escorrega.....                                         | 133 |
| Fotografia 26 – Brincando de cavalinho.....                                         | 134 |
| Fotografia 27 – Brincando de Cavalinho.....                                         | 134 |
| Fotografia 28 – Fazendo comidinha de areia.....                                     | 134 |
| Fotografia 29 – Fazendo comidinha de areia.....                                     | 134 |
| Fotografia 30 – Caçadores de grilo.....                                             | 134 |
| Fotografia 31 – Caçadores de grilo.....                                             | 134 |
| Fotografia 32 – Crianças precisam ser corajosas para pularem o muro.....            | 135 |
| Fotografia 33 - Crianças precisam ser corajosas para pularem o muro.....            | 135 |
| Fotografia 34 – Desenhando do chão do pátio.....                                    | 135 |
| Fotografia 35 – Desenhando no chão do pátio.....                                    | 135 |
| Fotografia 36 – Meninas brincando no recreio: relações de amizades e conflitos..... | 148 |
| Fotografia 37 – Meninas brincando no recreio: relações de amizades e conflitos..... | 148 |
| Fotografia 38 – Amizade nas horas difíceis .....                                    | 149 |
| Fotografias 39 – Amizade solidária.....                                             | 150 |
| Fotografias 40 – Melhores amigas.....                                               | 150 |
| Fotografias 41 – Melhores amigas.....                                               | 150 |
| Fotografias 42 – Melhores amigas.....                                               | 150 |
| Fotografias 43 – Melhores amigas.....                                               | 150 |
| Fotografias 44 – Abraço de Amigo.....                                               | 151 |
| Fotografias 45 – Abraço de Amigo.....                                               | 151 |
| Fotografias 46 – Uma mãozinha amiga .....                                           | 151 |
| Fotografias 47 – Uma mãozinha amiga .....                                           | 151 |

|                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Fotografias 48 – Uma mãozinha amiga.....                                                                                 | 151 |
| Fotografia 49 – Crianças, professoras e ADIs brincam no momento de acolhida.....                                         | 167 |
| Fotografia 50 – Crianças, professoras e ADIs brincam no momento de acolhida.....                                         | 167 |
| Fotografia 51 – Crianças, professoras e ADIs brincam no momento de acolhida.....                                         | 167 |
| Fotografia 52 – Crianças, professoras e ADIs brincam no momento de acolhida.....                                         | 167 |
| Fotografia 53 – Crianças e coordenadora pedagógica dançam numa apresentação em comemoração ao aniversário do CEMEI.....  | 167 |
| Fotografia 54 – Crianças e coordenadora pedagógica dançam numa apresentação em comemoração ao aniversário do CEMEI ..... | 167 |
| Fotografia 55 – Crianças, professoras e mães dançam quadrilha na festa de São João.....                                  | 168 |
| Fotografia 56 – Crianças, professoras e ADIs dançam quadrilha na festa de São João.....                                  | 168 |

## LISTA DE CONJUNTO DE FOTOGRAFIAS

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Conjunto de fotografias 1 - Fotografias registradas pelas crianças do CEMEI.....                                                    | 109 |
| Conjunto de fotografias 2 - Explorando o brinquedo.....                                                                             | 136 |
| Conjunto de fotografias 3 - Diário de Campo - 25/05/2012 - Crianças compartilham brinquedos e experiências na ação de brincar ..... | 141 |
| Conjunto de fotografias 4 - Diário de Campo - Nota de Campo – 21/05/2012 - Caçando grilos .....                                     | 143 |
| Conjunto de Fotografias 5 - Diário de Campo - 25/07/2012 - Amizade de irmão.....                                                    | 152 |
| Conjunto de Fotografias 6 - Diário de Campo – 23/03/2012 – Imaginação em ação.....                                                  | 158 |
| Conjunto de Fotografia 7 - Crianças da Pré-escola abrem o portão que os separa dos menores e lhes entregam os velocípedes.....      | 160 |
| Conjunto de Fotografias 8 - Diário de Campo – 14/05/2012 – Contrariando as idades.....                                              | 162 |
| Conjunto de Fotografias 9 - Diário de Campo – 22/06/2012 – Festividades e fichas etárias.....                                       | 165 |
| Conjunto de Fotografias 10 - Diário de Campo – 27/09/2012 – Vivenciando conflitos.....                                              | 169 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 – Tempo de experiências das professoras e profissionais da equipe gestora..... | 80 |
| Gráfico 2 – Profissão e função dos pais das crianças do CEMEI.....                       | 87 |
| Gráfico 3 – Profissão e função das mães das crianças do CEMEI.....                       | 88 |
| Gráfico 4 – Renda das famílias das crianças do CEMEI.....                                | 88 |
| Gráfico 5 – Número de famílias que recebem Bolsa Família.....                            | 89 |
| Gráfico 6 – Média de idade das mães.....                                                 | 89 |
| Gráfico 7 – Média de idade dos pais.....                                                 | 90 |
| Gráfico 8 – Nível de escolaridade dos pais das crianças do CEMEI.....                    | 90 |
| Gráfico 9 – Nível de escolaridade das mães das crianças do CEMEI.....                    | 91 |
| Gráfico 10 – Condições de moradia das crianças do CEMEI.....                             | 91 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Rotina das crianças do CEMEI que estudam em tempo integral.....                  | 81 |
| Quadro 2 - Rotina das crianças do CEMEI que estudam em tempo parcial no turno matutino..... | 82 |
| Quadro 3 - Rotina das crianças que estudam em tempo parcial no turno vespertino.....        | 82 |
| Quadro 4 – Distribuição das turmas a serem observadas pela pesquisadora.....                | 98 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> - Número de profissionais que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil, organizados por carga horária de trabalho..... | 79 |
| <b>Tabela 2</b> - Formação das professoras e equipe gestora do CEMEI.....                                                                    | 80 |
| <b>Tabela 3</b> - Número de crianças do Centro Municipal de Educação Infantil, distribuídos por período.....                                 | 81 |
| <b>Tabela 4</b> - População Infantil residencial de Itabuna que frequenta a escola.....                                                      | 85 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                         |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                 | <b>20</b>  |
| <b>1 CULTURAS INFANTIS - ALTERIDADES REVELADAS.....</b>                                                                                 | <b>27</b>  |
| 1.1 UMA CRIANÇA, MUITAS IMAGENS OU MÚLTIPLAS IMAGENS DE MUITAS CRIANÇAS?.....                                                           | 34         |
| 1.2 CRIANÇAS E ALTERIDADE: O OUTRO EM EVIDÊNCIA.....                                                                                    | 48         |
| 1.3 CULTURAS INFANTIS: ALTERIDADE DA INFÂNCIA.....                                                                                      | 51         |
| <b>2 CULTURAS INFANTIS - ENTRELAÇANDO FIOS DAS INFÂNCIAS E FIOS DA ESCOLA.....</b>                                                      | <b>55</b>  |
| 2.1 PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL..                                                          | 57         |
| 2.2 CULTURAS INFANTIS E COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO.                                                          | 60         |
| <b>3 CULTURAS INFANTIS E COTIDIANO ESCOLAR - AS TRILHAS DE UM CAMINHO.....</b>                                                          | <b>65</b>  |
| 3.1 SITUANDO O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO, O UNIVERSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....                                                      | 70         |
| 3.1.1 O bairro e a escola.....                                                                                                          | 71         |
| 3.1.2 As crianças.....                                                                                                                  | 83         |
| 3.2 ENCONTROS A PARTIR DE UMA METODOLOGIA.....                                                                                          | 92         |
| 3.3 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: EXPECTATIVAS E INQUIETAÇÕES DO ENCONTRO COM AS CRIANÇAS NA ESCOLA.....                                      | 96         |
| 3.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E A RELAÇÃO PESQUISADORA/CRIANÇA.....                                                                       | 102        |
| <b>4 CULTURAS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – VERSÕES E SUBVERSÕES.....</b>                                                | <b>111</b> |
| 4.1 INFÂNCIA PLURAL, O PLURAL DA INFÂNCIA: IMAGENS PRODUZIDAS SOBRE AS CRIANÇAS E PELAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 114        |
| 4.1.1 O olhar do adulto sobre as crianças e as infâncias.....                                                                           | 115        |
| 4.1.2 O olhar da criança sobre a experiência de ser criança.....                                                                        | 122        |
| 4.2 AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS CULTURAIS E ATORES-SOCIAIS: TRAÇOS E RETRATOS, AÇÕES E REAÇÕES.....                                       | 130        |
| 4.2.1 A criança cria cultura, brinca, aprende ensina.....                                                                               | 131        |
| 4.2.2 As crianças aprendem umas com as outras e produzem culturas nas suas relações de amizade.....                                     | 145        |
| 4.3 CULTURAS INFANTIS: SUBVERSÃO, TRANSGRESSÃO OU CONSTRUÇÃO.....                                                                       | 155        |
| 4.3.1 Recriando outras possibilidades de expressão das culturas infantis.....                                                           | 156        |
| 4.3.2 Transgressão na divisão etária.....                                                                                               | 161        |
| <b>5 CULTURAS INFANTIS: EXPERIÊNCIAS REVELADAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                           | <b>171</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                 | <b>176</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                                                   | <b>187</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                                                                                      | <b>196</b> |

## ISTO NÃO É BRINQUEDO

Vocês entendem seus pais?

Eu não entendo muito bem os meus.

Sei que eles me amam e eu também os amo.

Mas, nos últimos tempos, eles não param de repetir: - Lilica, isso não é brinquedo!

Um dia peguei um balde na área de limpeza, minha mãe foi logo falando:

- Lilica, solta esse balde. Isso não é brinquedo!

Ela não entende nada! ... Para mim, aquilo era uma cesta mágica.

Outro dia, abri uma gaveta da cozinha e tirei um coador. Meu pai logo foi dizendo:

- Lilica, solta essa peneira. Isso não é brinquedo!

Ele não sabe de nada!... Para mim aquilo era um chapéu com furinhos para o cabelo respirar.

No meu aniversário ganhei uma caixa enorme. Meus pais abriram o presente e retiraram uma boneca bem grande.

Não dei bola para a boneca. Fui logo brincar com a caixa de presente. Então, ouvi os dois, meu pai e minha mãe, repetindo:

- Lilica, isso não é brinquedo!

Como não?! A caixa era grande e com muitos lados. Fiquei um tempão explorando os mistérios da caixa. Meus pais olharam para a boneca e não entendiam nada.

No domingo fomos passear num parque. Encontrei no chão uma varinha de condão. E é claro que meus pais gritaram:

- Lilica, solta esse graveto! Isso não é brinquedo!

Para mim tudo, tudo, tudo... é brinquedo.

O sapato do papai é um fazedor de chulé. O batom da mamãe é um fazedor de boca. E a cama deles é um fazedor de pulo.

**(Ilan Brenman)**

## INTRODUÇÃO

Lilica, protagonista da história “Isso não é brinquedo”, de Ilan Brenman, sente-se incompreendida por seus pais que não conseguem enxergar as magias e os mistérios presentes no balde, no coador, na caixa vazia, no graveto, aspectos que se apresentam à Lilica por causa de sua imaginação e capacidade de criação. Inconformada, Lilica pergunta: - “Vocês entendem seus pais?”

Para iniciar uma conversa eu também pergunto: - E nós? Entendemos Lilica? Quem é Lilica? Por que fica um tempão explorando os mistérios de uma caixa vazia? Por que para ela o sapato do papai é um fazedor de chulé? O batom da mamãe é um fazedor de boca e a cama deles é um fazedor de pulos? Por que muitas vezes o que fazemos e dizemos não faz sentido para as crianças? E o que é pior: por que estranhemos tanto e muitas vezes desvalorizamos o que as crianças dizem e fazem?

A aparente familiaridade que temos com a infância e com a criança, devido ao “conhecimento” que cada um de nós, adultos, construiu e “transporta” na sua história de vida, algumas vezes nos impede de enxergar as crianças e suas culturas, repletas de movimento, fantasia, invenção, descoberta e aprendizagem, bem como as linhas e entrelinhas e os emaranhados que tecem as relações sociais das infâncias na sociedade, construídas historicamente e modificadas pela dinâmica e complexidade de múltiplos fatores, sociais, econômicos, étnicos e culturais.

Portanto, compreender a criança e seu universo infantil<sup>1</sup>, num contexto de relações sociais e culturais diversas, é um desafio; desafio este que vem impulsionando os estudos e as investigações de teóricos da Psicologia, Pedagogia, Sociologia, História. Dentro de cada área específica, e até mesmo de forma interdisciplinar, tais estudos vêm sendo desenvolvidos com intuito de conhecer as crianças, suas infâncias e suas experiências culturais em contextos diversos da sociedade.

Na minha trajetória como professora, coordenadora pedagógica e pesquisadora da/na Educação Infantil, tenho bebido na fonte dessas áreas de conhecimento ao trilhar caminhos para me aproximar das crianças, de seus pensamentos, sentimentos, linguagens e fazeres.

---

<sup>1</sup> Ao fazer analogia ao universo infantil, não se trata de focar um universo à parte da realidade social, mas evidenciar a criança como sujeito, ator-social e a infância como categoria geracional que não está dissociada da cultura dos adultos e das estruturas sociais.

Sempre me incomodou a ausência das vozes das crianças e de suas produções nas pesquisas sobre a infância.

Os caminhos e descaminhos percorridos durante minha atuação e formação profissional, seja como professora, coordenadora pedagógica e assessora técnico- pedagógica, funções exercidas ao longo de 18 anos de profissão, seja como pesquisadora e eterna estudante, com pesquisas desenvolvidas em áreas diversas da educação – Especialização em Educação Infantil, com o trabalho *Salas-ambiente: espaços ludopedagógicos*; Especialização em Relações Étnico-raciais, com a pesquisa *Os contos de fadas: a construção da identidade étnico-racial*; ou em Psicopedagogia, com o estudo *As TICs<sup>2</sup> na classe hospitalar de crianças da oncologia* –, sempre tive como foco de interesse as crianças, as infâncias e o desejo de compreender mais e melhor esse universo.

Os vários caminhos seguidos me possibilitaram enxergar que, na tentativa de ouvir as crianças e de escutá-las, muitas vezes, apenas as tomei como objetos da pesquisa e as observei, realizando avaliações sobre como reagiam a situações particulares. Isso significa que as crianças eram olhadas, mas não observadas; ouvidas, mas não escutadas; eram silenciadas, uma vez que eu estava no contexto de interação das crianças, “estava lá”, mas não estava com elas (VASCONCELOS, 2002).

Em outros estudos desenvolvidos por mim, com o mesmo intuito de estar com as crianças, de ouvir suas vozes por meio das produções culturais, deparei-me com conflitos de ordem metodológica, sendo algumas vezes questionada quanto à confiabilidade dos dados coletados e a minha competência para dar e receber informações das crianças, tendo em vista sua “dependência” e “vulnerabilidade” diante do adulto.

Tais experiências me possibilitaram constatar que, para levar adiante o reconhecimento das crianças como sujeitos, era necessário adotar uma concepção de pesquisa *com* as crianças, postura em que elas são vistas como sujeitos sociais implicados nas mudanças e transformados na convivência com o mundo em que vivem e como protagonistas competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes sobre seu aqui e agora (FERREIRA, 2009).

Paralelamente a essa compreensão da criança como ator social, foi possível entender que os estudos com as crianças, tal como com adultos, requer uma rigorosa aplicação dos requisitos metodológicos gerais e de técnicas capazes de refletir particularidades concretas das crianças, estudadas no cotidiano (FERREIRA, 2009).

---

<sup>2</sup> TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação.

Assim, as experiências vivenciadas como professora, coordenadora pedagógica e pesquisadora, têm me possibilitado encontrar algumas respostas, bem como têm mobilizado perguntas que me direcionam a buscar compreender melhor as crianças como sujeitos sociais, sujeitos que fazem história e (re)constroem culturas em contextos sociais e institucionais específicos, em redes de relações sociais diversas e adversas.

Como contextos específicos de interações das crianças, pode-se destacar a escola, a igreja, os clubes, as praças, as bibliotecas, os museus e ruas, porém, entre esses, a escola é a única instituição social que, pelo caráter de obrigatoriedade, dispõe de um público sempre presente. Outras instituições educacionais, como as bibliotecas, museus, mídias, entre outros, precisam desenvolver estratégias de formação de público (BARBOSA, 2007).

Essa obrigatoriedade está cada vez mais presente na Educação Infantil, pois além de ser um direito das crianças de 0 a 6 anos, garantido pela Constituição de 1988 e ratificado pela LDBEN 9394/96, passou a ter caráter obrigatório a matrícula de crianças de quatro anos na pré-escola, a partir da Lei nº 12.796, que altera a LDBEN 9394/96, sancionada em 4 de abril de 2013. O lema do Governo Federal é: “Lugar de criança é na escola”. Então pergunto: Qual é o lugar das crianças na escola? Na escola, qual é o lugar das suas produções culturais? Na escola, qual é o lugar das múltiplas infâncias que pulsam dentro da sala de aula, no pátio e no parque? Qual o lugar das crianças nas sociedades atuais?

Essas são questões que me mobilizaram, inicialmente, a pensar na Educação Infantil como lugar das infâncias e das crianças na condição de atores sociais, membros ativos e sujeitos históricos.

Assim, sendo a escola, a única instituição social em que todas as crianças e jovens frequentam ou devem frequentar, constituindo-se também, para maioria das crianças das classes populares<sup>3</sup> num espaço importante de aprendizagem e formação social, é pertinente perguntar: Como as crianças pequenas e bem pequenas<sup>4</sup> vivenciam as experiências de ser criança no cotidiano da escola e como produzem suas culturas nas relações entre pares no espaço-tempo do recreio, nas atividades (livres e dirigidas) e nas festividades realizadas no

---

<sup>3</sup> Compreende-se como membros da classe popular: os privados dos bens materiais necessário a uma vida digna, aqueles cujas opressões são dadas pela discriminação racial, étnica e sexual, os migrantes estrangeiros, os marginalizados (desempregados, subempregados, trabalhadores da economia submersa, os miseráveis englobando mendigos, menores abandonados, prostitutas etc.); os explorados (operários lavradores); a franja inferior do setor de serviços (pequenos funcionários, professores primários, pequenos comerciantes etc.) (WANDERLEY, 2010, p. 41).

<sup>4</sup> Utilizo como referência o documento do MEC (BRASIL, 2009), o qual compreende **bebês** como crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; **crianças pequenas** como crianças entre 4 e 6 anos e 11 meses. A denominação de crianças maiores refere-se às crianças entre 7 e 12 anos incompletos.

pátio do CEMEI de Itabuna-BA? Como crianças produzem suas culturas no espaço-tempo dessa escola? O que revelam por meio das suas produções culturais sobre sua condição de crianças? Nesse processo, o que podemos aprender sobre as crianças para a construção de uma escola diferente?

De acordo com os questionamentos anteriormente apresentados, foram traçados os seguintes objetivos para a presente pesquisa: conhecer as crianças do CEMEI, seus modos de vida, gostos e preferências; identificar as concepções de infância e crianças presentes nas relações e falas dessas crianças e das educadoras que trabalham no CEMEI; observar e conhecer produções e experiências culturais das crianças desenvolvidas no espaço-tempo do recreio, atividades festivas na escola; analisar os significados e sentidos que as crianças constroem em relação à infância de acordo com as atividades desenvolvidas por elas no cotidiano escolar.

Quinteiro (2004) afirma que os saberes constituídos sobre e com a infância que estão ao nosso alcance até o momento, permitem conhecer mais sobre as precárias condições sociais das crianças brasileiras, sobre suas histórias e sua condição profundamente adversa de “adulto em miniatura”, e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre os seus próprios saberes, as suas práticas e possibilidades de criar e recriar sua realidade social.

Nesse sentido, é com o intuito de melhor conhecer as infâncias que optei por pesquisar com as crianças suas experiências sociais e culturais vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil, considerando-as como parceiras da pesquisa, buscando ouvir suas vozes, expressas em diversas linguagens e com elas estabelecer um diálogo entre sujeitos que falam de lugares diferentes, possibilitando assim, uma compreensão mais profunda da experiência humana.

Portanto, a relevância deste estudo consiste na necessidade de redimensionar e aprofundar conhecimentos com as crianças como atores/sujeitos sociais e das infâncias como categoria social, destacando e defendendo o direito das crianças à voz e à participação, como sujeitos em quaisquer dimensões da vida social. Diversos estudos e pesquisas vêm sendo desenvolvidos e publicados em defesa do direito das crianças à fala e tomando como ponto de partida a escuta de suas vozes como estratégia para orientar a ação de educadores e pesquisadores, mas também, sobretudo, como forma de estabelecer um diálogo entre sujeitos que falam de lugares diferentes (ROCHA, 2008).

Entre os pesquisadores que têm estudado a criança na condição de atores sociais, sujeitos de direito e que possuem vozes próprias, destaco Cohn (2009); Corsaro (2011); Belloni (2009); Delgado e Müller (2005); Farias (2011); Campos, (2008); Cruz (2008);

Oliveira-Formosinho (2008); Rocha (2008); Sarmento (2003, 2005, 2009), Kramer (2000, 1998); Silva, Barbosa e Kramer, (2008); .

Assim, para adentrar nesse universo das crianças e das infâncias, contei com aportes teóricos das áreas dos estudos culturais, Psicologia, Antropologia e Sociologia da Infância que ajudaram a (re)construir as concepções de criança, infância, culturas infantis e cotidiano da/na Educação Infantil. Delineei um referencial com base nas teorias da sociologia e antropologia da infância, no qual fundamentamos conceitos sobre a infância como categoria geracional e a criança como ator social apresentado por Sarmento (2002, 2009) e Corsaro (2011); na sociologia do cotidiano, fundamentadas nos estudos de Certeau (1994), cuja proposta é a de uma inversão de perspectiva, de um deslocamento da atenção: dos produtos recebidos para um processo de criação anônimo, *artes de fazer*; nos pressupostos filosóficos de Larrosa (2010) sobre a alteridade da infância e considerando também, a produção dos leitores e pesquisadores que estudam esses autores.

Para estruturação deste estudo, a opção metodológica se pautou nas diretrizes e princípios epistemológicos da investigação qualitativa, caracterizada pelo seu caráter processual, construtivo-interpretativo e dialógico (GONZÁLEZ REY, 2002), e também por uma orientação etnográfica, pois esta considera o estar no campo como um constante diálogo entre pesquisador e outros sujeitos; mais especificamente, considera a pesquisa como um processo de apreensão de significados produzidos e veiculados por grupos e sujeitos.

Valorizou-se o diálogo entre pesquisadora, crianças, educadoras e professoras do Centro Municipal de Educação Infantil de Itabuna-BA, que atende crianças de um ano e meio a cinco anos e onze meses de idade, priorizando a escuta das vozes das crianças como condição fundamental para se conhecer as culturas infantis e compreender as infâncias plurais e conhecer melhor a dimensão plural das infâncias, ou seja, busca-se compreender a diversidade de experiências de infâncias vivenciadas pelas crianças no cotidiano da Educação Infantil na condição de ator/sujeito social.

O interesse pelo Centro Municipal de Educação Infantil foi motivado, primeiro, pelo convite que me foi feito para atuar na coordenação pedagógica dessa instituição, trabalho que exerci durante cerca de três meses, interrompido pela aprovação no curso de mestrado; e, segundo, por ser o primeiro Centro Municipal de Educação Infantil de Itabuna, inaugurado em julho de 2010, para atender crianças de 0 a 6 anos, construído a partir do PROINFÂNCIA<sup>5</sup> –

---

<sup>5</sup> O PROINFÂNCIA, embasado nos preceitos constitucionais do art. 208, inc. IV, e do art. 227 da Constituição Federal de 1988, visa promover ações supletivas e redistributivas para a correção progressiva das disparidades de

Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhamento da Rede Escolar Pública de Educação Infantil –, criado em 2007 pelo Governo Federal, e como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), buscando “promover o atendimento à clientela de 0 meses a 06 anos que utiliza instalações físicas precárias ou ofertar novas vagas, por meio da construção de unidades escolares” (BRASIL, 2009, p. 02).

Para tanto, o PROINFÂNCIA tem financiado a construção de instituições de Educação Infantil nos municípios que aderiram ao compromisso Todos pela Educação<sup>6</sup> e elaboraram o Plano de Ações Articuladas. Assim, o projeto arquitetônico definido pelo programa buscou dialogar com a Pedagogia e com as demais áreas do conhecimento, “num caminho de mão dupla onde arquiteturas se educam nas pedagogias e as pedagogias se especializam no projeto e nas suas arquiteturas” (FARIA, 2007, p. 98-99).

Dessa maneira, foi no Centro Municipal de Educação Infantil de Itabuna, construído a partir do PROINFÂNCIA e uma das poucas em funcionamento na Bahia, que este estudo foi realizado. Estar nesse contexto, rever colegas, ouvir suas angústias e dilemas, falar com as crianças, ser acolhida por seus olhares desconfiados, por abraços apertados, perguntas e mais perguntas, revelaram que o cotidiano escolar se constitui como uma trama que está em constante construção e movimento, visto que envolve histórias e relações sociais estabelecidas entre crianças, professores, famílias e comunidade.

Pode-se afirmar, então, que a construção da vida escolar cotidiana é marcada e se circunscreve pela estrutura social, mas as ações dos sujeitos, porque são plurais e diferenciadas, demonstram que o cotidiano é (re) construção e transformação das práticas sociais cotidianas e não somente repetição, reprodução. (PEREIRA, 2008).

Foi nesse contexto multicultural de encontros e desencontros, de estranhamento e familiaridades culturais, que se buscou (re)descobrir o (des)conhecido, concebendo a criança como ator social, a infância como categoria social geracional e a escola, principalmente o recreio, como espaço-tempo da infância e de construções culturais das crianças.

Nessa perspectiva, o presente estudo foi organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, *Culturas Infantis: alteridades reveladas*, são apresentados os pontos iniciais que configuram o tema desta pesquisa. Organizado em dois tópicos, foi localizado primeiramente

---

acesso, garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino e melhoria da infraestrutura da rede física escolar existente no município.

<sup>6</sup> Todos pela Educação é um movimento que tem como objetivo contribuir para que o país consiga garantir educação de qualidade para todos os brasileiros por meio da “[...] conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 1).

as crianças e as infâncias que coexistem no mundo contemporâneo. No tópico seguinte, indicou-se a construção de um olhar que evidencie a alteridade da infância e, assim, a compreensão das crianças pequenas como *Outros*, evidenciando conceitos como geração, infâncias, crianças e culturas infantis.

Posteriormente, no segundo capítulo, *Culturas Infantis: entrelaçando fios da infância e fios da escola*, buscou-se compreender como os fios da infância são tecidos aos fios da escola, e trazer reflexões que revelem o diálogo entre cotidiano escolar e culturas infantis, compreendendo em que medida as infâncias e as crianças como sujeito histórico-culturais se (des)entrelaçam com os ritmos do cotidiano escolar .

No terceiro capítulo, *Culturas Infantis no cotidiano da Educação Infantil: as trilhas de um caminho*, procurou-se dar visibilidade ao encontro entre a pesquisadora, as crianças e o CEMEI. Organizado em tópicos, o primeiro apresenta a metodologia da pesquisa; no segundo, encontram-se descritos os primeiros movimentos em relação ao processo de investigação no campo; em seguida, apresentou-se mais pormenorizadamente os sujeitos protagonistas desta dissertação e o local onde foi realizada a coleta dos dados. Ressalta-se que as informações apresentadas nos três últimos tópicos deste capítulo, são decorrentes dos oito meses de estudo e pesquisa junto as crianças e professores do CEMEI de Itabuna/BA.

No quarto capítulo, *Culturas Infantis no cotidiano da Educação Infantil: versões e subversões*, adentrou-se no universo das crianças, a partir de suas produções culturais, e dos princípios geradores de culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (SARMENTO, 2002); buscou-se compreender como as crianças e seu grupo produzem suas culturas infantis e analisar as diversidades, as conformidades, as contrariedades e as sociabilidades que se estabelecem nas relações entre crianças menores e maiores juntas e separadamente em espaços e momentos de experiências coletivas.

Nas **Considerações Finais**, defende-se a partir dos conhecimentos e culturas produzidos pelas crianças, que elas não somente reproduzem, assim como contrariam os preconceitos e o que lhes é imposto como produção cultural, lançando possibilidades para a construção de uma Educação Infantil diferente da que está posta, que conheça quem são as crianças e o que têm produzido em contextos diversos de interação coletiva, e de permitir, nessa educação multicultural, composições múltiplas de aprendizagem, ensino e de organização do tempo-espaço das instituições de Educação Infantil, em que pese a pergunta inicial em questão: qual o lugar das infâncias, das crianças e de suas produções no contexto da Educação Infantil?

## 1 CULTURAIS INFANTIS – ALTERIDADES REVELADAS

*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  
ter uma orelha tão verde qual a utilidade?  
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda  
De menino tenho a orelha ainda  
É uma orelha criança que me ajuda a compreender  
O que os grandes não querem mais entender [...]  
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto  
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto [...].*

(GIANNI RODARI apud TONUCCI, 2008, p. 13)

Estudar a criança como ator social e sujeito histórico-cultural exige que tenhamos uma “orelha criança”, uma orelha de menino (a) que possibilite compreender o que nós, os “grandes”, não queremos mais entender e, assim, poder ouvir e enxergar a criança, não com o objetivo de anunciar ou denunciar o que dizem, mas escutar o que falam, enxergar o que fazem, entender o que pensam. Olhar a criança na altura dos seus olhos e enxergar o mundo que se apresenta à sua altura e assim, também aprender com elas, pois “aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante a infância” (KRAMER, 2000, p. 12).

Nesse sentido, ao se pretender conhecer as crianças, supõe-se conhecer as infâncias, pois as crianças se expressam e se relacionam com outros sujeitos (adolescentes, jovens, adultos) guiados por indicadores estruturais (que ultrapassam as estruturas culturais das instituições de Educação Infantil) que contornam e dão forma à categoria à qual sua geração pertence: a infância (SARMENTO, 2000).

Sarmento (2000) ratifica que a infância é compreendida como um período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é um componente estrutural da sociedade. Quando ele se refere à infância como uma forma estrutural, quer dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, assim como classes sociais, trata-se de grupos de idade. Desse modo, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias.

Para as próprias crianças, a infância é um período temporário é comum ouvirmos as crianças afirmarem. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (CORSARO, 2011 p. 16).

Assim, pensar a infância como categoria social, que se inter-relaciona a outras categorias estruturais como classe social, gênero, grupos étnicos e outros grupos de idade, é essencial para compreendermos seu caráter plural e multifacetado, bem como as questões “inerentes às culturas infantis, constituídas de representações, imaginários, sonhos, jogos, afetos e conteúdos culturais” (SILVA, 2006, p. 9).

As múltiplas infâncias e facetas do universo infantil são reveladas em contextos diversos de produções culturais (cinema, literatura, pinturas em tela, mídia televisiva e virtual) que retratam as diferentes infâncias e os paradoxos que as acompanham, negando assim, a existência de uma infância singular, romântica e naturalizada como um período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento à puberdade ou como período da alegria, imaginação e fantasia exclusivamente.

Sarmiento (2000) fala da infância de nossos dias e sobre como ela é erigida sob o paradigma da crise social, por meio de três aspectos do espaço estrutural da produção: a pobreza entre as gerações, o trabalho infantil e o efeito do desemprego nas gerações mais jovens. De acordo com esse autor, a imagem de infância disseminada é fortemente construída em torno da exclusão social, maus-tratos, violência, AIDS, morte, abandono, etc., sendo raras as exceções em que são relatadas referências e iniciativas que conferem às crianças o papel de sujeitos ativos na construção da agenda social e política.

Paralelamente ao quadro de catástrofe em que vivem muitas crianças, encontra-se uma exaltação da infância como lugar de beleza, de paz e de inocência (nos moldes dos ideais burgueses, de onde historicamente advém o sentimento de infância, tal como é conhecido na modernidade), revelando assim a ambiguidade de valores coexistentes e projetados nas pessoas que não são adultas, resultado e expressão de uma crise social em termos globais. Além dessas imagens paradoxais de infância, o autor diz existir também uma incomunicabilidade entre as crianças, seus modos de vida e de apreensão do mundo, e as gerações detentoras do poder político, econômico e simbólico.

Utilizamos as notícias da versão virtual do jornal Estado de São Paulo para revelar essa infância múltipla e paradoxal:

Aos 9 anos, o estudante e tocador de gaita Tom dos Reis dá aula de gêneros cinematográficos no blog Uma Ideia na Cabeça. "Existem vários tipos de filmes. Eles são separados por gêneros. Gêneros são animação, romance, drama, suspense, ação, comédia, terror e ficção científica", explica, em um dos posts. A adaptação de livros para as telas também é explicada com clareza: "Existem vários filmes baseados em livros porque, quando a história é boa, o roteiro está quase pronto". **Blogs feitos por crianças se espalham pela web.** ESTADO DE SÃO PAULO - 04 de novembro de 2012 | 2h 08.

Vitória tem blog sobre cupcakes. Ela também cozinha. "Me divirto. A gente fez até um vídeo ensinando a fazer cupcake, mas não deu para 'subir' porque ficou muito grande", conta Vitória. **Blogs feitos por crianças se espalham pela web.** ESTADO DE SÃO PAULO - 04 de novembro de 2012 | 2h 08.

"Gosto muito de escrever e até fiz outro blog, só sobre beleza. Esse até pessoas de outros países já visitaram", diz Sofia. **Blogs feitos por crianças se espalham pela web.** ESTADO DE SÃO PAULO - 04 de novembro de 2012 | 2h 08.

"Eu conheci um garoto chamado Ala'a. Ele tinha apenas 6 anos de idade. Ele não entendia o que estava acontecendo [...]". "Eu diria que o garoto de seis anos foi torturado mais do que qualquer outra pessoa na sala. Ele não recebeu comida ou água por três dias, então ele estava tão fraco que ele costumava desmaiar o tempo todo", relatou o adolescente Wael. "Ele era espancado regularmente. Eu o vi morrer. Ele só sobreviveu por três dias e então simplesmente morreu." **Crianças sírias contam sobre espancamento, queimaduras e choques.** ESTADO DE SÃO PAULO - 25 de setembro de 2012 | 15h 16.

Crianças em idade pré-escolar são capazes de tirar conclusões com base em análises estatísticas. Elas também aprendem por experimentos individuais e observação dos colegas. Essas são as características que levaram a pesquisadora Alison Gopnik, do Departamento de Psicologia da Universidade da Califórnia em Berkeley, a concluir que os pequenos têm uma maneira de pensar e aprender muito similar à dos cientistas. Ela defende que as crianças, mais do que os adultos, são capazes de propor teorias incomuns para resolver problemas. **Crianças aprendem e pensam como cientistas.** ESTADO DE SÃO PAULO - 01 de outubro de 2012 | 9h 25

O número de crianças e adolescentes acolhidos em abrigos no Estado do Rio de Janeiro em decorrência do uso abusivo de álcool e drogas cresceu 72% nos últimos cinco anos, como mostra o 9º Censo da População Infanto-juvenil acolhida no Estado do Rio de Janeiro, realizado semestralmente pelo Módulo Criança e Adolescente (MCA) do Ministério Público Estadual (MP-RJ). **Cresce nº de crianças acolhidas por abuso de drogas.** ESTADO DE SÃO PAULO - 28 de setembro de 2012 | 18h 52

Que brincar que nada! O que Tipton, Matheus e Terry gostam mesmo é de pregar. Os três meninos, que têm entre 4 e 12 anos, são os protagonistas de um documentário sobre miniprofetias. Pregadores **Mirins X Pecadores do mundo.** INFORGOSPEL - 16 de setembro de 2011.

Os textos das notícias divulgadas confirmam a existência de uma infância plural, ratificam que existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, amadas,

desamadas, armadas, infâncias “cyber” e “ninjas”<sup>7</sup>; crianças que vivem em aldeias, palácios, palafitas, moram nas favelas, nos subúrbios e na zona sul, crianças negras, brancas, crianças espontâneas, criativas, questionadoras, exigentes, crianças sem pai, sem mãe, sem nada, etc. (DORNELLES, 2008).

É inquestionável e evidente a existência de múltiplas infâncias e de crianças com vivências e experiências diversas e adversas, constituídas em contextos que não se limitam às relações estabelecidas nas escolas e famílias, mas também nas ruas, nos parques, nos hospitais, nas *lan-houses*, nas redes sociais, nos clubes, etc.

Apesar dessa evidente constatação, acreditamos, assim como Dornelles (2008), que vivemos sob os efeitos da produção da infância moderna, que universaliza e naturaliza apenas uma dessas infâncias, uma infância elitizada, dependente, que necessita de proteção e cuidado.

A infância idealizada como proteção social é uma construção que não atinge a maioria das crianças e, como explica Marchi (2007) em sua tese de doutorado, esse modelo não se concretizou na maior parte das sociedades, sendo uma idealização de determinado meio social, uma ideia impossível de ser universalizável empiricamente, embora tenha alcançado alto grau de aceitação de idealização.

Entre as áreas que se dedicaram aos estudos da criança pequena, fundamentados nessa corrente teórica de universalização da infância, estão a Medicina Pediátrica, a Biologia e a Psicologia do Desenvolvimento. Tais áreas de conhecimento costumam falar em criança, no singular, na medida em que a compreende como uma unidade biológica com determinadas características idênticas e universais para qualquer lugar e em qualquer tempo.

A predominância dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento nas pesquisas em relação à infância tem contribuído para fortalecer a ideia do desenvolvimento infantil como fenômeno universal e biológico, desconsiderando seu contexto cultural.

Segundo Oliveira e Tebet (2010), a hegemonia que a Psicologia sempre teve nos estudos sobre a infância favoreceu a construção de uma aliança com a educação, mais especificamente com a Pedagogia. Assim, ao desenvolver uma concepção de criança fundamentada em postulados universais, com suas etapas universais de desenvolvimento e comportamento, afetou diretamente a pedagogia que ganhou legitimidade após a produção de

---

<sup>7</sup> Infâncias ninjas referindo-se àquelas infâncias à margem das tecnologias, da família, do lar, que se encontram em situação de abandono ou ainda as infâncias *cybers*, infâncias essas compostas por crianças altamente globalizadas, com acesso a maioria das tecnologias de informação, conhecimento e entretenimento, e que assustam a maioria dos pais e educadores por, em muitos momentos, não conseguir mais controlá-las.

um conceito homogêneo para o sujeito infantil: a criança como um ser educável e a infância como processo de socialização, requerendo ação educativa, principalmente no âmbito escolar.

Para as autoras, há duas maneiras de compreender a infância por meio da psicopedagogia: “Uma teria a visão da incompletude que a deixa [a criança] imperfeita diante do adulto, e outra consideraria essa falta de acabamento como algo extremamente positivo e que deve ser preservado no mundo adulto” (OLIVEIRA e TEBET, 2010, p. 46).

A primeira visão, mencionada por Oliveira e Tebet (2010), coloca a criança como falta, como aquilo que ela ainda não é, marcada pela incompletude, imperfeição, ou seja, a criança como um “vir a ser”. Assim, o adulto é modelo a ser adotado. Influenciada por essa concepção, a Pedagogia nos fará compreender a criança como “tábua rasa”, “papel em branco” em que a sociedade, por meio das suas instituições, registrará seus códigos e normas destinadas à manutenção das regras sociais.

A infância apresentada na segunda vertente é considerada a partir de um viés mais positivo em relação a sua incompletude e passividade, como período caracterizado pela plasticidade, no qual as crianças se desenvolvem a partir do seu desabrochar natural e espontâneo. A infância ideal se caracterizaria pela não corrupção. Essa seria a criança de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), possuidora de uma natureza boa e inocente, cuja ideia maior é a de que todo homem nasce bom. É a sociedade que o corrompe.

Nessa interpretação, a Pedagogia considera a natureza infantil como marcada pela espontaneidade. Assim, a criança é tida como uma plantinha e a professora como uma jardineira, tal como ficou caracterizado pelo próprio jardim-de-infância, nome dado por Froebel (1782-1852) às instituições educativas para crianças de zero até seis anos de idade.

Ambas as posições esquecem-se de que a criança já é um ser de direitos e deve ser compreendida pelo que ela é e não pelo que possa vir a ser no futuro. Dessa maneira, as duas correntes de pensamento desconsideram, ou melhor, não levam em conta a significação social da infância e enfatizam apenas aspectos biológicos e psicológicos.

Esse entendimento, por meio de perspectivas vinculadas à Biologia e à Psicologia, produz, cria e prescreve necessidades específicas e universais, desconsiderando as variações entre as culturas. Nesse sentido, a predominância dessas perspectivas tem considerado a criança como ser imaturo, imperfeito, dependente, incompetente, etc., tudo que está ligado a uma negação. Constrói-se, assim, uma visão negativa da infância. Kohan (2003, p. 18) critica tal perspectiva, afirmando que “a criança poderá ser qualquer coisa. O futuro esconde um não ser nada no presente”.

A negatividade constituinte da infância sumariza o processo de distinção, separação e exclusão da criança do mundo dos adultos, definido por uma visão moderna, que também institucionaliza a infância. Com fortes vinculações nesse processo de institucionalização, desenvolveu-se um trabalho de construção simbólica, também enraizado em condições históricas complexas que promoveu, progressivamente, um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade (SARMENTO, 2005).

Essa exclusão é legitimada pela negatividade da infância, o que se evidencia no próprio sentido etimológico da palavra *in-fans* (ausência da fala), e, a esse respeito, Sarmento (2005, p. 368, grifos do autor) acrescenta que “é a idade do não falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno* é o sem-luz; *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro”.

São prefixos de negação instituídos social e juridicamente: não votar, não eleger nem ser eleito, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma atividade econômica, não conduzir automóveis e nenhum outro meio de transporte, não consumir bebidas alcoólicas, todas essas impossibilidades trazem consequências às crianças, pois inviabilizam pensá-las a partir da positividade das suas ideias, representações, práticas e ações sociais (SARMENTO, 2005).

Definidas pelos fatores de exclusão e negação, fundamentados num modelo universal, preconizado pela modernidade, as crianças foram caracterizadas como dependentes e necessitadas de proteção (garantir condições de defesa e salvaguardar as crianças) e de disciplina (garantir a ordem social dominante).

Entretanto, como já havia afirmado Marchi (2007), o discurso moderno de infância, assentado numa retórica paternalista, e as medidas de proteção, organização social e de regulação dos cotidianos das crianças não foram capazes de atingir todas elas e salvaguardar os seus direitos. Além disso, sua relação de dependência diante do adulto gerou situações abusivas que reforçam a vulnerabilidade estrutural das crianças, especificamente em cenários de guerra em face de calamidades como a fome ou a doença, ou ainda nas formas trágicas de exploração sexual e do trabalho infantil.

Os discursos produzidos pela modernidade, visando à governabilidade das infâncias, buscou desapossar as crianças dos seus modos de intervenção, colonizá-las pelos modos de expressão e pensamento dos adultos, desqualificar e até mesmo calar suas vozes (DORNELLES, 2008).

Dessa forma, o modelo de infância predominante nos dias atuais pode ser entendido como resultado dessa série de discursos médico-higienistas, pedagógicos, escolares,

familiares, científicos que denotam as relações de poder entre adultos e crianças. “Esses discursos, esses significados atribuídos à infância, não são estáveis nem únicos e as linguagens que usamos, ao mudar constantemente, são indicativas da fluidez e da mutabilidade a que estão sujeitos” (BUJES, 2001, p. 26).

O que podemos apreender atualmente é que as nossas crianças, de formas muito diversas, acabam por não mais se enquadrar dentro desses modelos, tanto nas escolas quanto em suas casas, nas suas brincadeiras, nas suas formas de se vestir, de falar, de consumir e de viver. É nesse ponto que Postman (1999) acredita que a infância está desaparecendo, morrendo, porém uma análise desses vários discursos evidencia que existem crianças e infâncias que não se enquadram dentro dos parâmetros institucionalizados por eles. Para Figueiredo e Tomazetti (2007, p. 5-6, grifos dos autores),

As crianças modelos, aquelas idealizadas, pré-definidas, estão desaparecendo sim, e com isso dá-se lugar para o aparecimento daquelas crianças espontâneas, criativas, questionadoras, exigentes, crianças sem pai, sem mãe, sem nada, crianças abandonadas em sacos plásticos com apenas meses de vida, crianças mortas por pais e mães sem quaisquer condições de serem pais e mães, crianças de e em guerra, crianças-bandidas, crianças-rebeldes, crianças consumidoras, crianças hiperativas. Crianças que desafiam a todo momento pais, professores, autoridades, crianças das *lan-houses*, crianças das favelas, do hip-hop, crianças das gerações Xuxa, É o Tchan, da Tati Quebra Barraco, do Latino, e também das músicas ainda infantis, crianças informatizadas e sem informação, enfim, crianças, diversas, diferentes.

Portanto, não seria necessário refletir como devemos pensar, agir e falar com as crianças contemporâneas que tanto nos surpreendem, que nos intrigam, que nos deixam em muitos momentos sem mais respostas antes previstas nos livros das mais diversas áreas dos saberes humanos? Podemos compará-las às crianças preconizadas no início da modernidade – um modelo idealizado, romântico, de um ser angelical, idílico, ou vivemos no tempo de outras crianças, das suas diferentes expressões culturais que nos surpreendem a cada dia em diversas situações de: fome, maus tratos, abandono, violência, consumismo, pobreza, trabalho, guerra, ou de agendas repletas de atividades e compromissos, escola, inglês, música, tênis, natação, dança?

São essas questões que nos levam a discutir e problematizar a situação das crianças na sociedade atual e evidenciar outros modos de ser criança e de viver a infância, que foram historicamente silenciados e negados por se desviarem de um padrão universal idealizado pela modernidade.

## 1.1 Uma criança, muitas imagens ou múltiplas imagens de muitas crianças?

Compreender o contexto histórico-social de exclusão e silenciamento das diversas crianças e infâncias no Brasil remete inicialmente a indagar: o que significa infância(s) nos dias de hoje? O que são as crianças? Como vivem as crianças? O que produzem? Como produzem?

As perguntas apresentadas são aparentemente simples de responder. Afinal, as crianças estão em toda parte, todos foram crianças um dia, todos têm, desejam, ou não, ter crianças. No entanto, essas perguntas podem esconder armadilhas, pois, ao se recolher informações sobre as infâncias e as crianças, verifica-se que uma diversidade de respostas se apresenta:

A criança pode ser a tábua rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais seremos de novo. Ela pode ser a inocência (por isso a nostalgia de um tempo que já passou) ou um demoniozinho a ser domesticado (quantas vezes não ouvimos dizer que “as crianças são cruéis”?). **Ela também pode ser ator-social, sujeito de direito, (re) produtora de culturas** (COHN, 2009, p. 7, grifos nossos).

A literatura nos oferece textos de autores famosos que nos contam sobre sua infância; poetas românticos falam com nostalgia de seu tempo de criança; compositores revelam em suas letras musicais infâncias e crianças reais; a cinematografia apresenta crianças que vivenciam a infância de formas diversas e adversas; e as imagens fotográficas de propagandas, jornais e de todos os meios de comunicação permitem vislumbrar diversos cenários, poses, vestimentas de meninas e meninos, mostrando-se como elementos indicadores da posição social e econômica de quem foi fotografado, ou mesmo sobre o imaginário social predominante, constituindo bons elementos para discutirmos sobre os processos de transformações sociais, históricas e culturais da infância. Tudo isso revela aquilo que também oculta: a infância como categoria geracional não é vivenciada pelas crianças da mesma forma, sendo, pois, marcada por questões sociais, políticas e culturais.

Veja-se o poema de Casimiro de Abreu (1837-1860), “Meus oito anos”, publicado no livro I da coletânea “As Primaveras” em 1859:

Oh! Que saudades que tenho  
 Da aurora da minha vida,  
 Da minha infância querida  
 Que os anos não trazem mais!  
 Que amor, que sonhos, que flores,  
 Naquelas tardes fagueiras  
 À sombra das bananeiras,  
 Debaixo dos laranjais!  
 Como são belos os dias  
 Do despontar da existência!  
 – Respira a alma inocência  
 Como perfumes a flor;  
 O mar é – lago sereno,  
 O céu – um manto azulado,  
 O mundo – um sonho dourado,  
 A vida – um hino d'amor!  
 Que aurora, que sol, que vida,  
 Que noites de melodia  
 Naquela doce alegria,  
 Naquele ingênuo folgar!  
 O céu bordado d'estrelas,  
 A terra de aromas cheia  
 As ondas beijando a areia  
 E a lua beijando o mar!  
 Oh! dias da minha infância!  
 Oh! meu céu de primavera!  
 Que doce a vida não era  
 Nessa risonha manhã!

Em vez das mágoas de agora,  
 Eu tinha nessas delícias  
 De minha mãe as carícias  
 E beijos de minha irmã!  
 Livre filho das montanhas,  
 Eu ia bem satisfeito,  
 Da camisa aberta o peito,  
 – Pés descalços, braços nus.  
 – Correndo pelas campinas  
 A roda das cachoeiras,  
 Atrás das asas ligeiras  
 Das borboletas azuis!  
 Naqueles tempos ditosos  
 Ia colher as pitangas,  
 Trepava a tirar as mangas,  
 Brincava à beira do mar;  
 Rezava às Ave-Marias,  
 Achava o céu sempre lindo.  
 Adormecia sorrindo  
 E despertava a cantar!  
 Oh! que saudades que tenho  
 Da aurora da minha vida,  
 Da minha infância querida  
 Que os anos não trazem mais!  
 – Que amor, que sonhos, que flores,  
 Naquelas tardes fagueiras  
 À sombra das bananeiras  
 Debaixo dos laranjais!

A infância apresentada por Casimiro de Abreu, repleta de alegrias, aromas, delícias, carícias, brincadeiras, laranjeiras e borboletas, remete ao saudosismo de uma infância querida que não volta mais. Porém, essa infância saudosa, repleta de lembranças maravilhosas, não é a infância de todas as crianças.

Outra é a realidade retratada no poema de Ascenso Ferreira, “Minha Escola”, publicado no livro “Catimbó”, em 1927:

A escola que eu frequentava era cheia de grades como as prisões.  
 O meu mestre carrancudo como um dicionário,  
 Complicado como os matemáticos,  
 Incessível como Os Lusíadas de Camões  
 À sua porta eu estacava sempre hesitante,  
 De um lado a vida... a minha adorável vida de criança:  
 Piões... papagaios... carreiras ao sol...  
 Voos de trapézio à sombra da mangueira...  
 Do outro lado, aquela tortura

- As armas e os barões assinalados – quantas orações?  
 - Qual é o maior rio da China?  
 -  $A^2+ab=$  a quanto?  
 - Que é curvilíneo? Convexo? [...]  
 - Hoje temos sa-ba-ti-na!  
 - Qual é a distância da Terra ao Sol?  
 -?!  
 - Não sabe? Passe à mão a palmatória.  
 - Bem, amanhã quero isto de cor.  
 Felizmente, à boca da noite eu tinha uma velha que me contava histórias...  
 Lindas histórias do reino da mãe d'água...  
 E me ensinava a tomar a benção à lua nova.

A infância apresentada por Ascenso Ferreira revela o duplo conflito vivido entre uma adorável vida de criança e a tortura da escola, repleta de perguntas sem sentido, palmatória e cumprimento de tarefas. A ideia da criança que não tem problemas, não vive conflitos, que é “zero preocupação”<sup>8</sup> e que é só alegria, é questionável, por exemplo, a partir do citado poema.

Uma análise comparativa das personagens infantis no conto para adultos “Negrinha” (1920) e na obra para crianças “Narizinho Arrebitado” (1920), de Monteiro Lobato, revelam uma realidade vivida na época, mas silenciada pelos discursos universais de criança e infância e que, ainda hoje, insiste em negar a existência de infâncias e crianças diferentes, que são discriminadas não apenas por questões de classe social, mas também de preconceito racial. Realidade tão presente na sociedade e nas escolas brasileiras. Nas duas obras em questão, tem-se o seguinte:

- Narizinho, uma menina encantadora, é neta da dona do sítio. Negrinha, uma peste é filha de escrava da dona da fazenda;
- Uma menina é apresentada como Lúcia, e depois como Narizinho. A outra é apresentada como Negrinha e se tem nome, não é dito no conto;
- O apelido Narizinho tem origem em uma característica física, o nariz arrebitado. A menina “*tem sete anos, é morena como jambo, gosta muito de pipoca e já sabe fazer uns biscoitos de polvilho bem gostoso*” (LOBATO, 1994, p. 2);

---

<sup>8</sup> Fala da professora do Centro de Educação Infantil, ao ser perguntada sobre o que é infância, na entrevista realizada no dia 12 de agosto de 2012.

- Negrinha tem sete anos, e seu apelido também tem origem em uma característica física: *“Preta? Não, fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, seus primeiros anos vivera-os pelos cantos da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças”* (LOBATO, 1996, p. 1).



**Figura 1** - Capa do livro Negrinha de Monteiro Lobato

**Fonte:** <http://vendavaldasletras.wordpress.com/2011/07/08/monteiro-lobato-negrinha/>

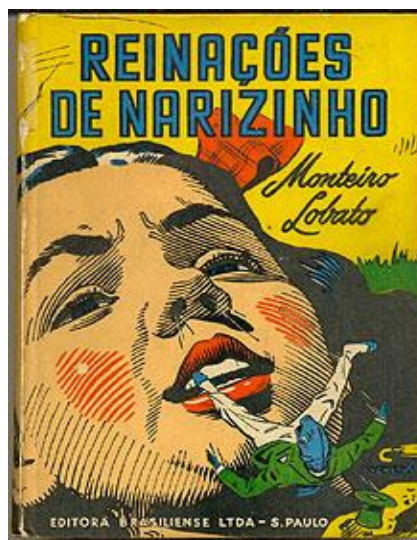


**Figura 2** - Capa do livro Reinações de Narizinho de Monteiro Lobato

**Fonte:** <http://ceucaindo.blogspot.com.br/2011/04/eu-vivi-no-sitio-do-pica-pau-amarelo.html>

A diferença de tratamento entre Narizinho e Negrinha se expressa inclusive nas capas originais das duas obras. Na obra “Negrinha”, produzida em preto, branco e marrom, o que se vê é uma senhora que puxa a orelha de uma menina negra, representação de Negrinha, “a peste”; a outra, “Reinações de Narizinho”, produzida em cores, vemos ocupando quase toda capa o rosto de uma menina branca, com bochechas rosadas e feição imaginativa.

Os poemas de Casimiro de Abreu e Ascenso Ferreira, bem como os trechos retirados das obras de Monteiro Lobato, revelam que a infância não envolve apenas uma determinação biológica pela qual toda criança passará indistintamente, “uma etapa pré-fixada de amadurecimento que toda criança apenas repete” (ARROYO, 2009, p. 121), mas se trata de uma construção social que varia de acordo com as gerações, o contexto histórico-cultural e por isso apresenta características identitárias distintas.

Dessa maneira, é evidente que infância vai se modificando de acordo com o momento histórico e o contexto político, econômico e cultural da sociedade. Assim, é importante destacar que a compreensão da condição social e da natureza histórica da infância apresentada

por Ariès (1981) foi significativa para o campo da Educação. No entanto, a ideia da infância moderna apresentada por esse historiador foi universalizada, tomando como referência o padrão de criança da classe hegemônica.

E as crianças negras? As crianças escravizadas? Os filhos dos camponeses? Dos artesãos? As crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas? Ficaram à margem das fontes históricas, com poucos registros da sua infância, devido à precariedade das condições econômicas e até mesmo de registro (KUHLMANN JR., 1998).

Percebe-se que a história apontada por Ariès (1981) é uma história de meninas e meninos ricos, confirmando uma educação diferenciada às crianças ricas e brancas, deixando de lado as crianças negras, pobres e camponesas, entre outras.

Se por um lado, temos a crianças ricas, enclausurada num espaço íntimo com sua família, ocupados com aprendizagens para a vida social, com regras de etiqueta e de moralidade que deveriam saber e seguir, bem como a aprendizagem de música, dança, leitura e a utilização de roupas adequadas às características da criança. Por outro lado, é possível inferir a existência da infância pobre percebida nas crianças do povo, filhos de camponeses e artesãos, vivendo em espaços compartilhados com todos, participando das conversas com os adultos, nas praças com seus folguedos infantis, nas reuniões noturnas, sem “modos” e talvez vestidas como adultos. Todavia, isso não quer dizer que o sentimento ou a educação, mesmo informal, das crianças pobres não existisse (ROCHA, 2002, p. 58).

É possível compreender que a ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças burguesas, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto. Para compreender como se construiu historicamente a representação da criança no Brasil, precisamos nos deparar com categorias diversas de infância e considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos vivenciados pelas crianças em determinados períodos da nossa história.

Assim, pensar a história das infâncias do Brasil é pensar antes mesmo da colonização, pois já havia diferentes práticas culturais relativas ao período anterior à puberdade entre as nações indígenas existentes. Assim, Dourado (2009, p.11) afirma que

Existia uma pluralidade de línguas, costumes, organizações sociais entre as várias nações indígenas e essas diferentes práticas influenciaram a inserção das crianças no mundo dos adultos. Entre os tupinambás, por exemplo, os meninos, desde muito pequenos, caçavam e pescavam com os pais, chegando às vezes a participar nas guerras tribais. Já as meninas começavam a fiar algodão antes dos sete anos de idade, além de tecer redes, trabalhar nas roças, fabricar farinha e cozinhar.

No entanto, os hábitos e as rotinas dos povos indígenas foram totalmente alterados no processo de colonização a partir de 1500. Crianças indígenas foram escravizadas, acompanhadas ou não de suas famílias. Ao longo da história colonial brasileira, mesmo quando a legislação indigenista proibiu o trabalho escravo, a venda de crianças indígenas por seus próprios pais tornou-se uma prática corrente no país, iniciando no século XVI e mantendo-se até meados do século XIX (CUNHA, 2003).

Dentro das caravelas que saíam de Portugal, os colonizadores também exploravam crianças, pois embora não representassem um número elevado em relação aos demais tripulantes, as crianças embarcadas nas caravelas se fizeram presentes na história da colonização brasileira desde seu início.

Segundo Ramos (2008), as crianças subiam a bordo na condição de grumetes ou pajens, como órfãos do rei enviados ao Brasil para se casarem com súditos da coroa ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente. Em qualquer condição, eram os “miúdos” quem mais sofriam com o difícil dia a dia em alto-mar. Grumetes e pajens eram forçados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente para não serem molestadas, pelo menos, até que chegassem à Colônia.

Já nos navios negreiros que traziam escravos da África, as crianças embarcadas viveram condições de vida muito piores. No século XVIII, cerca de 4% dos escravos que desembarcavam no porto do Valongo, no Rio de Janeiro, eram crianças de menos de 10 anos de idade. Apesar de terem priorizado os adultos do sexo masculino, os mercenários e comerciantes que atuavam no tráfico negreiro capturavam crianças na sua passagem por várias tribos africanas. Depois de um trajeto quase sempre realizado dentro dos porões dos navios, as crianças eram expostas nos mercados públicos para serem vendidas aos senhores de engenho ou a pessoas de poder aquisitivos suficientes para manter um escravo (RAMOS, 2008).

Muitas vezes, as crianças escravas eram separadas de seus pais e, segundo censos realizados no Brasil nos séculos XVIII e XIX, já desde os três anos de idade, apareciam como destinadas ao trabalho doméstico ou a atividades agrícolas. É o que nos revela outro trecho do artigo “Crianças Escravas, Crianças dos Escravos”:

O pequeno Gastão, por exemplo, aos quatro anos já desempenhava tarefas domésticas leves na fazenda de José de Araújo Rangel. Gastão nem bem se pusera de pé e já tinha um senhor. Manoel, aos oito anos, já pastoreava o gado da fazenda de Guaxindiba, pertencente à baronesa de Macaé. Rosa, escrava de Josefa Maria Viana, aos 11 anos de idade dizia-se ser costureira. Aos 14 anos, trabalhava-se como

um adulto. O aprendizado da criança escrava se refletia no preço que alcançava. Por volta dos quatro anos, o mercado ainda pagava uma aposta contra a altíssima mortalidade infantil. Mas ao iniciar-se no servir, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear e mesmo em tarefas próprias do eito, o preço crescia (GÓES; FLORENTINO, 2008, p. 184-185).

Góes e Florentino (2008, p. 184) ainda afirmam que, por volta dos doze anos, o adestramento que tornava as crianças escravas adultas estava se concluindo: “Nesta idade, os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama. Alguns haviam começado muito cedo”. Dessa forma, “enquanto pequeninos, os filhos de senhores e escravos compartilhavam os mesmos espaços privados: a sala e os camarins. A partir de sete anos, os primeiros iam estudar e os segundos trabalhar” (PRIORI, 2008, p. 101).

Vivendo na mesma época, mas em condições radicalmente diferentes, as crianças e adolescentes das famílias ricas se habituaram desde cedo, no Brasil, a reproduzir comportamentos autoritários e por vezes tirânicos face aos escravos adultos ou crianças que trabalhavam em suas residências. A ilustração do texto “Xixi na Cama”, de Drumond Amorim, feita por Helder Augusto Waldolato, presente nos estudos de Lima (2005, p. 14), revela a humilhação e o martírio do menino negro, sendo um dos casos mais violentos como construção simbólica da infância de crianças negras.



**Figura 3** - Ilustração do texto “Xixi na Cama” de Drumond Amorim.

**Fonte:** LIMA, 2005, p. 114.

Nesse sentido, é pertinente mencionar um excerto destacado por Kuhlmann Jr. (1998), a fala do médico Dr. K. Vinelli em uma revista importante da época, chamada “Mãe de Família”, voltada para as senhoras da elite:

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova, que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las convertidas em inimigos de nossa tranquilidade, e quiçá mesmo da nossa honra (VINELLI, 1881 apud KUHLMANN JR., 1998, p. 19).

A separação de mundos, marcada por concepções de infâncias e vivências tão destoantes, vai moldando e demarcando na sociedade o lugar da criança branca e da criança negra, da criança pobre e da criança rica, da criança do campo e da criança urbana. Assumir tarefas domésticas, preparar-se para trabalhos ou ofícios agrícolas, ou que exigissem esforço físico, participar diretamente da produção fabril, nada disso fazia parte da formação de uma criança brasileira originária da elite. O trabalho como atividade intelectual se contrapõe na escola e na família da elite ao trabalho mecânico e fatigante, este sempre destinado, desde muito cedo, às crianças pobres, quase sempre escravas e camponesas.

A condição das crianças negras evidencia essa realidade, pois, mesmo com a lei de libertação dos escravos em 1888, pouco se alteraram suas vidas, já que o profundo preconceito da sociedade escravocrata perduraria. A maioria da população infantil negra, por causa de sua cor e pobreza, ficaria fora das escolas e continuaria a realizar tarefas semelhantes às que fazia durante o período escravocrata, tanto no espaço doméstico, como nas propriedades rurais.

Costumes seculares não são abolidos por leis. A instrução – entre outras reparações e preparações que poderiam realmente conferir às crianças filhas dos escravos libertos o *status* de cidadãos no novo Brasil que a República proclamara – não foi concedida pela classe dirigente que mudou o regime do país. As gerações que se seguiram sentiram – e sentem ainda – o peso da omissão daquela elite.

O período de transição da Monarquia para a República e do trabalho escravo para o “livre”, trouxe para o país, que até então tinha sua estrutura social baseada no meio rural e sua estrutura econômica dependente da mão de obra escrava, inúmeras transformações, principalmente a industrialização, um grande fluxo de imigrantes não ibéricos e a urbanização.

Segundo Lajolo e Zilberman (2009),

Imposta de cima para baixo, a modernização brasileira, não levou em conta as peculiaridades de uma sociedade que queria abafar, num projeto de renovação aparente, a realidade social de um país que recentemente abolira a escravidão e cuja economia não apenas se fundava na estrutura arcaica do latifúndio, da monocultura e da exportação de matérias-primas, como não tinha o menor interesse em modificar essa situação (LAJOLO ; ZILBERMAN, 2009, p. 27).

Diante da afirmação das autoras, fica evidente que as transformações vivenciadas naquele período, o republicano, foram vividas de modos distintos pelos diversos grupos sociais brasileiros. Esses ritmos e tempos diferentes estão ligados aos diferentes modos de vida e de formação cultural do povo brasileiro.

Assim como no período do Brasil Colônia e Império, os diferentes modos de vida, as diferenças de classe e a formação étnico-cultural do povo brasileiro do período republicano marcam também as infâncias, pois diferentes extratos sociais possuíam diferentes noções de infância, muitas vezes contrastantes. Para os grupos sociais intermediários entre a aristocracia rural e a alta burguesia, que começava a se firmar nos crescentes cenários urbanos,

[...] a criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo de atenção e interesse dos adultos [...] (LAJOLO ; ZILBERMAN, 2009, p. 28).

A natureza simbólica da infância que adultos desses grupos sociais pretendiam preservar, parece ter assumido contornos de inocência e felicidade inerentes, quase míticos, talvez provocados por qualidades atribuídas às crianças, tais como a fragilidade, a inocência e a dependência.

Entretanto, a mesma elite que aclamava a doçura do mundo infantil, proporcionava a seus filhos práticas culturais e escolares, nas quais crianças eram tratadas como ser imperfeito e incompleto, que necessitava da “moralização” e da educação administrada por adultos e fundamentadas nos mesmos princípios da educação que receberam: cara amarrada, palmatória dura, estudo forçado e escravização prematura à estupidez das fórmulas, das regras e das hipocrisias; uma educação que, segundo Sodré (1981, p.25), associava a “ideia de instrução à ideia de castigo” e tendia a ser, nas poucas escolas existentes, “universalista e enciclopédica”. Assim, a tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, era a de adestrar crianças, preparando-as para assumir responsabilidades.

Percebemos, portanto, que o modo de educar as crianças não mudou muito nos primeiros anos logo após a proclamação da República até o final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX. As crianças brasileiras, negras, brancas, pobres, ricas, do contexto urbano ou do campo, continuaram a ser vistas e tratadas, cada uma delas, de uma maneira condizente ao seu status social, como um “projeto de adulto”.

Essa infância, pensada e praticada por uma elite, apresentava uma educação que associava a “*ideia de instrução à ideia de castigo*”, permeada por palmatórias e escravização prematura. Já as crianças descendentes de escravos, filhas de camponeses, eram submetidas logo cedo ao trabalho, restando aos meninos ajudar os pais e às meninas trabalhar nos afazeres domésticos das casas das patroas.

Assim, crianças provenientes de extratos sociais populares eram privadas do acesso à educação escolar, enquanto a elite tinha uma educação tradicional e enciclopédica. Podemos retratar essa infância adultocêntrica, no contexto da elite e da classe popular, por meio de três imagens específicas. A primeira se refere ao escritor Monteiro Lobato, que, fazendo parte da elite brasileira, aos 12 anos, já era fotografado de terno (Figura 4)<sup>9</sup>.



**Figura 4** - Foto de Monteiro Lobato, aos 12 anos.  
**Fonte:** CAVALHEIRO, 1955, p. 45.

A segunda revela outra infância, crianças do campo trabalhando nos canaviais: Josino (Figura 5), oito anos, começa o trabalho às cinco da manhã, para ajudar o pai a ganhar um salário-mínimo; José Ilton (Figura 6), três anos, acompanha seu pai no canavial.

---

<sup>9</sup> CAVALHEIRO, Edgar. **Monteiro Lobato: Vida e Obra**. 2 vol. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1955, p. 53.

Para muitas crianças, as necessidades de sobrevivência e de complementação da renda familiar ditavam sua inserção direta na produção canavieira. Essa era uma das razões de os empregadores utilizarem crianças no corte da cana-de-açúcar. Assim, famílias trabalhavam “nas empresas canavieiras por falta de absoluta opção, sobretudo pelo monopólio da terra que os grandes proprietários sempre detiveram” (DOURADO; DABAT; ARAÚJO 2008, p. 409).



**Figura 5** - Crianças nos canaviais  
**Fonte:** DOURADO, DABAT e ARAÚJO 2008, p. 409.



**Figura 6** - Crianças nos canaviais  
**Fonte:** DOURADO, DABAT e ARAÚJO 2008, p. 417.

A terceira imagem mostra, mais uma vez a criança adultizada, por meio do trabalho precoce nas indústrias e fábricas, para complementar a renda da família, como mostra a Figura 7, o “Menino Operário da Marcenaria Filippo Celli em Petrópolis (RJ)”. Suas pequenas mãos manejam a máquina que mede quase a sua altura.



**Figura 7** – Foto do Menino operário da Marcenaria Filippo Celli em Petrópolis (RJ)  
**Fonte:** PRIORE, 2008, p. 267.

O trabalho precoce e degradante vivenciado por muitas crianças brasileiras no século XIX, no processo da Revolução Industrial, é retratado também pelo poeta Victor Hugo (1802-1885) em seu poema “Melancolia”. Infelizmente, as palavras do poeta fazem jus à realidade que vivenciamos neste início do século XXI: a infância não escapa ao contexto neoliberal de nosso tempo e seu profundo processo de barbárie e desumanização.

Aonde vão essas crianças entristecidas?  
 Tão frágeis e tão sérias, tão emagrecidas?  
 Meninas de oito anos sozinhas andando?  
 Quinze horas na máquina estarão trabalhando;  
 Da manhã à noite, sem parar um momento;  
 Farão na mesma prisão o mesmo movimento,  
 Sob os dentes de uma máquina ferina,  
 Qual monstro hediondo que no escuro rumina.  
 Inocentes na reclusão, anjos no inferno,  
 Trabalham. Tudo é de bronze, tudo é de ferro.  
 Nunca ali se para, e não se brinca jamais;  
 Pálidas de cinzas, as faces não coram mais.  
 Apenas amanhece e elas já estão cansadas.  
 Nada compreendem se seu destino, coitadas!  
 Parecem dizer a Deus: “Somos tão pequenas”,  
 Pai nosso, vede o que nos fizeram os terrenos!”  
 Ó servidão infame imposta ao inocente!  
 Raquitismo! Trabalho que desfaz, cruelmente,  
 Aquilo que Deus fez; que mata, obra insensata.  
 O pensamento mais puro e a beleza inata;  
 Que faria – e seria seu fruto mais vil –  
 De Apolo um aleijão, de Voltaire um imbecil!  
 Trabalho cruel que aprisiona a criança indefesa,  
 Que cria a miséria produzindo a riqueza,  
 Que da tenra criança uma ferramenta faz!  
 Para onde vai esse progresso voraz,  
 Que destrói a juventude ainda em flor,  
 Que dá alma à máquina e aos homens, dor?  
 Maldito seja esse trabalho horrível!  
 Maldito como é o vício mais desprezível,  
 Como o opróbrio ou a blasfêmia, seja maldito!  
 Ó Deus! Em nome do trabalho bom, bendito,  
 Do trabalho honesto, fecundo e humanizado,  
 Que torna o povo livre e o homem realizado!

As contradições sociais, vivenciadas pelas crianças na contemporaneidade, são históricas e socialmente constituídas, razão pela qual não se estabelecem como horizonte temporal do desaparecimento da infância (POSTMAN, 1999). Bem pelo contrário, pois as contradições da infância contemporânea só fazem realçar a sua diferença como categoria

geracional distinta, nos planos estrutural e simbólico. É essa diferença que a Sociologia da Infância busca explicar. Assim, torna-se necessário esclarecer que, dentro de um modelo comum da infância, é essencial considerar a diversidade das condições de existência das crianças, seus efeitos e consequências sociais.

Segundo Sarmiento (2005, p. 370, grifos do autor),

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são *indivíduos* com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

A diversidade de coletivos de origem e as diferenças nas formas de reconhecimento, classificação, interiorização a que foram submetidas as crianças, como coletivos diferentes-desiguais em nossa história, marcam profundamente as possibilidades de vivência da infância dignas ou indignas, justas ou injustas (ARROYO, 2011).

Nesse contexto, fica evidente que “a condição social da infância é simultaneamente homogênea enquanto categoria do tipo geracional própria, em relação às outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada com outras categorias sociais” (SARMENTO, 2009, p. 23).

Os poemas, obras literárias e imagens retradas evidenciam que a infância é constituída por sujeitos ativos com características diferentes dos adultos. Assim,

As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam-no e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele (NASCIMENTO, 2011, p. 41).

Corroborando com as reflexões apresentadas por Nascimento (2011), Sarmiento (2009) afirma que “as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para compreensão da realidade social”. E a “infância enquanto categoria social do tipo geracional revela as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. Assim, para esse autor, o desafio, a que se propõem os estudos da Sociologia da Infância, envolve

[...] interrogar o modo como construtos teóricos como “geração” e “alteridade” se constituem como portas de entrada para o desvelamento dos jardins ocultos em que

as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais sobre a infância e de como esse conhecimento se pode instituir em novos modos de construção de uma reflexividade sobre a condição de existência e os trajetos de vida na atual situação da modernidade (SARMENTO, 2009, p. 19).

Ao falarmos de geração, é comum ouvir falas como: “Esta música marcou a minha geração”; “Eu sou da geração Coca-Cola”; “A geração dos anos 60 ficou na história”; “As crianças de hoje não têm infância e só querem saber de computador e internet”.

As falas remetem a um conceito clássico de geração, definido por Karl Mannheim (1893-1947), que consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveram os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento, e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. Essa definição foi criticada por pesquisadores, pois afirmavam que Mannheim atribui à geração uma forte identidade histórica que acaba por desconsiderar os fatores de estratificação social (especialmente as desigualdades de classe).

Outra definição também criticada foi a apresentada por Jens Qvortrup (1991 apud Sarmento, 2005, p. 364) que assume a “geração como uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e econômicos da sociedade”. Essa definição é criticada por utilizar em demasiado as dimensões estruturais desse conceito, o que leva a sua des-historicização, e por privilegiar, na análise, as relações intergeracionais e secundarizar as relações intrageracionais e os aspectos culturais e simbólicos da infância.

Assim, a partir das críticas à abordagem de Mannheim e de Qvortrup, Sarmento (2005) reconstrói o conceito de geração, considerando, para além das suas dimensões históricas e estruturais, os elementos sincrônicos e diacrônicos presentes na respectiva construção social. Seu objetivo é resgatar as relações intrageracionais e os aspectos culturais e simbólicos da infância presentes na construção social dessa estrutura.

A “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico<sup>10</sup>, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e, no plano

---

<sup>10</sup> “No plano diacrônico, as diferenças e contradições ocorrem a propósito das várias e sucessivas imagens sociais construídas sobre a infância e aos vários papéis sociais que lhes são atribuídos” (SARMENTO, 2009, p. 23).

diacrônico<sup>11</sup>, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (SARMENTO, 2005, p. 366-367, grifos do autor).

O conceito de geração não só nos permite distinguir o que separa e o que une, no plano estrutural e simbólico, as crianças e os adultos, como as variações dinâmicas que, nas relações entre crianças, e entre crianças e adultos, vão sendo historicamente produzidas e elaboradas. Compreender geração com as lentes da Sociologia da Infância, possibilita evidenciar a infância real e, quando a infância real passa a ser o foco, os coletivos são levados a não ignorar a diversidade e conhecer a condições da alteridade infantil.

Dessa forma, o próximo passo neste estudo consiste em abordar e aprofundar as discussões em torno do sujeito-criança como *Outro*, trazendo à tona a alteridade da infância.

## 1.2 Criança e alteridade: o outro em evidência

Com base nas reflexões construídas até o momento, pode-se afirmar que as crianças integram uma categoria social geracional infância e vivenciam experiências diferenciadas,

percorrem diversos subgrupos etários e variam a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia e de ação. Também como seres sociais distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia, o gênero, a região onde vivem (SARMENTO, 2005, p. 370).

Assim, a infância vivida pelo pai não é a mesma vivida pelo filho, bem como a infância vivida pelos professores não é a mesma vivida pelas crianças, pois cada geração é exposta a um conjunto específico de acontecimentos históricos, sociais e culturais que contribuem para determinar seu modo de ser e viver.

O fato de adultos e crianças se constituírem em contextos geracionais diversos e adversos revela o abismo entre as gerações e a solidão cultivada na insensibilidade com que facilmente descartamos o outro. A questão do olhar se torna fundamental para retomarmos o tema da alteridade: O olhar convoca nossa dimensão ética na relação com o outro. E entender

---

<sup>11</sup> “No plano sincrônico, as diferenças e contradições operam por efeito da pertença a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural) ao universo linguístico ou religioso de pertença” (SARMENTO, 2009, p. 23).

o outro, exige mais, quando o outro é uma criança (ITURRA, 1990 apud GUSMÃO, 1999) , como se pode evidenciar no texto “Perguntas Cretinas”, da autora Dilea Frate:

Toda vez que ouvia um pergunta cretina do tipo: “De quem você gosta mais: do papai ou da mamãe?” Rô respondia com outra pergunta cretina: “E você, do que gosta mais, da mão ou do pé?”. E as pessoas riam da gracinha, mas continuavam perguntando as mesmas besteiras. Um dia depois de ouvir essas perguntas estúpidas que todo adulto faz: “Quantos aninhos você têm?”; “Você sabia que é a cara da mamãe?”; “Você já está na escola?”; “Quem é melhor no jogo: você ou seu irmão?”; “Já têm namorada?”, e o mais clássico: “O que você vai ser quando crescer?”, Rô pensou bem e respondeu sem vacilar: “Vou ser mudo” (FRATE, 1996, p. 7).

O texto revela os abismos que normalmente distanciam gerações, mas também a origem de um diálogo que se apresenta na capacidade da criança em se tornar tradutora, para o adulto, de linguagens e compreensões que ele próprio construiu. Nesse diálogo feito em desvio, existe a possibilidade de um encontro (um tanto desconstruído) das diferentes temporalidades e linguagens que constituem a criança e o adulto, bem como a de uma construção ética de um conhecimento pautado no princípio da alteridade (PEREIRA; SOUZA, 1998), pois a noção de alteridade possibilita pensar sobre o estatuto dos saberes sobre a criança e como estes se efetivaram (e ainda se efetivam) como *tradutores* da infância.

A excessiva tradução da infância acabou por expulsar da relação adulto/criança o acontecimento e a estranheiridade, o convívio com as diferenças, essencial na constituição dos sujeitos como alter, o outro que nós lançamos para além de nós mesmos, como muito bem expõe Souza (2000, p. 97, grifos do autor):

A criança precisa do adulto enquanto um ‘alter’, como um ‘outro’ diferente, para se constituir como sujeito e se lançar continuamente para além de si mesma em busca de seus projetos e utopias. Por outro lado, a criança também encarna um ‘alter’ para o adulto. Sendo a infância a humanidade incompleta e inacabada do homem, talvez ela ainda possa nos indicar o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a sua incompletude, mas, também, toda a criação que se prenuncia, ou melhor, a invenção do possível. Por mais paradoxal que possa parecer e a despeito de todo o desencontro atual entre adultos e crianças, ainda assim é possível enxergar a infância alegoricamente como elemento capaz de desencantar o feitiço da cultura do consumo. Ora, a incapacidade infantil de entender certas palavras e manusear os objetos dando-lhes usos e significações ainda não fixados pela cultura do consumo nos faz lembrar que tanto os objetos como as palavras estão no mundo para serem permanentemente ressignificados através de nossas ações. A criança, na sua fragilidade, aponta ao adulto verdades que ele não consegue mais ouvir ou enxergar [...].

Existe, portanto, uma relação de alteridade entre o adulto e a criança que nunca é superável pela memória da criança que o adulto foi. Há, por decorrência, um trabalho de tradução intergeracional, que só pode realizar na auscultação das crianças e na mobilização da

sua participação ativa, pois a elas nos revelam verdades sobre a vida e nossa condição de ser humano.

Para Larrosa (2010, p. 185), a alteridade da infância significa “nada mais nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença”. Ao reconhecer a diferença no “outro”, recuperamos a dignidade de nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente, enfim, em tudo isso que é essencial e verdadeiramente humano e, ao mesmo tempo, inefável (PEREIRA; SOUZA, 1998).

Nessa perspectiva, apreender a infância, nas pistas de Larrosa (2010), implica reconhecer na infância esse “Outro” que está entre nós. Não um “Outro” como uma mera tela de projeções dos nossos fracassos ou incapacidades de dizer sobre o que a infância é, mas um “outro” que justamente remete à dissolução de nossas certezas, tanto as certezas de mundo como as de nós próprios.

Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido, mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida de nosso saber, com uma demanda de iniciativa, que não aceita a medida de nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceite a medida de nossa casa. [...] Trata-se aqui, então de devolver à infância a sua presença enigmática e de encontrar a medida de nossa responsabilidade pela resposta que esse enigma leva consigo (LARROSA, 2010, p. 186).

Dessa maneira, Gobi e Leite (1999) corroboram com Larrosa (2010), pois acreditam que a percepção das crianças como “Outros” pode produzir o reconhecimento delas como sujeitos singulares que são; completos em si mesmos; pertencentes a um tempo/espço geográfico, histórico, social, cultural, que consolidam uma sociedade específica, na qual meninos e meninas de pouca idade são simultaneamente detentores e criadores de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto.

Assim, na condição de atores sociais, as crianças são sujeitos que expressam, por meio de seus gestos, movimentos, histórias fantásticas, desenhos, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de agir, a sua condição social de sujeito histórico-cultural, “participantes do processo de formação e transformação das regras, da vida social” (PRADO, 2005, p. 683) e produtores de cultura.

Tais constatações redirecionam nosso olhar e rompe com as perspectivas pelas quais culturalmente aprendemos a enxergá-las: incompletas, sem fala, um vir a ser, seres assexuados, inocentes.

Nesse contexto, para Sarmiento (2005, p. 373),

A alteridade da infância constitui um elemento de referência do real que se centra numa análise concreta das crianças como atores sociais: elas não somente reproduzem a cultura adulta, bem como em sua competência e capacidade formulam interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, e o fazem de modo distinto para lidar com tudo que as rodeia.

Para Sarmiento, a porta de entrada para o estudo da alteridade da infância é a ação das crianças e as “culturas da infância”. Mas em que consiste essa cultura infantil? Em que momentos e em quais locais ela é produzida?

### **1.3 Culturas Infantis: alteridade da infância**

Para iniciar a discussão do tema das culturas infantis, é necessário contextualizar o conceito de cultura que a Sociologia da Infância tem se apropriado. Segundo Cohn (2009), a partir da década de 1960, os antropólogos se engajaram em um grande esforço de avaliar e rever seus conceitos. Quanto à revisão do conceito de cultura, em vez de tomá-la como algo empiricamente observável e delimitado, os antropólogos abdicam, cada vez mais, de falar em costumes, valores ou crenças, para frisar aquilo que os conforma.

E o que os conforma é a lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências. [...] é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, porque eles são formados a partir de um mesmo sistema simbólico (COHN, 2009, p. 19).

Portanto, a cultura não está apenas nos artefatos e nem apenas nas frases proferidas, mas na simbologia em que esses nascem e se alimentam. Noutras palavras, a cultura se produz nas relações sociais e nas experiências que as conformam e lhes dão sentido.

Gusmão (2003) aponta para a relação intrínseca entre cultura e experiência. Sob essa perspectiva, o processo educativo e as relações sociais que as crianças estabelecem na diversidade não podem ser compreendidos apenas em termos linguísticos ou de cognição, mas

também em torno das experiências de classe social, de gênero, de idade, de etnia e das culturas em que crianças e adultos estão produzindo, pois,

a questão, para a antropologia, não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados [...] os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes dos adultos, sem por isso serem menos elaborados ou errôneos e parciais (COHN, 2009, p. 33-34).

Portanto, “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outras coisas” (COHN, 2009, p. 34-35). As crianças não são apenas produzidas pelas culturas, assim como produtoras de culturas. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura.

Os sentidos produzidos pelas crianças têm particularidades e não se confundem, nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos. As crianças têm autonomia que devem ser reconhecidas, assim como relativizadas. Dessa forma, pode-se dizer que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos; negar tal relacionamento com adultos seria ir de um extremo ao outro, deixando de lado uma visão extrema de que as crianças são seres incompletos. Afirmar a particularidade da experiência infantil, sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez irreduzível, provoca uma cisão entre os mundos, tornando esses mundos incomunicáveis (PRADO, 2006).

Deixando de lado os extremos mencionados anteriormente, pode-se compreender, então que crianças infletem o mundo social em que vivem de maneira singular, pois elas produzem culturas infantis que são constituídas a partir de um movimento de produção e reprodução da cultura. Corsaro (2011) denomina tal movimento como “reprodução interpretativa”, pois as crianças fazem uma interpretação singular do mundo adulto (social), sendo tal interpretação um elemento distintivo da categoria geracional (SARMENTO, 2003).

A imersão das crianças no universo simbólico e a reprodução interpretativa desse universo se realizam por meio da influência de vários planos que, segundo Sarmento (2007), são estes:

- O ambiente familiar, associado às condições de classe, raça e etnia, entre outras;
- A cultura local, transmitida pelas tradições, instituições locais e relações de vizinhança;
- A cultura nacional, comunicada por meio das instituições sociais;
- A cultura escolar parcialmente aberta à cultura local e nacional, mas distinta em sua forma escolar;

- A cultura global, difundida pelos meios de comunicação (mídia) e pela indústria cultural.

Diante o exposto, fica evidente que as culturas infantis não são produto exclusivo do mundo simbólico da infância, não se trata de um universo fechado e autônomo. Essas culturas são permeáveis por influências dos modos de vida dos adultos, dos processos de institucionalização, da mídia, do consumo e da indústria cultural com seus brinquedos eletrônicos e também a utilização de computadores e da internet, entre outros produtos.

Pinto (1997, p. 65-66) destaca os seguintes espaços de expressão da cultura infantil:

- Rede de amigos; grupos de pertença, incluindo as relações internas e a respectiva organização; fenômenos de liderança, de pertença e exclusão;
- Expressões culturais infantis, incluindo tipos de brincadeiras, de canções e de jogos, modos e tempos em que são realizadas, a definição das regras e a sua transmissão no tempo e no espaço;
- Novos papéis de criança na vida doméstica, nomeadamente os decorrentes do trabalho fora quer do pai quer da mãe: tempos que elas podem gerir por sua conta; tempos passados sozinhas em casa e formas de os gerir e significar; com participação nas tarefas domésticas e no cuidado de irmãos mais novos;
- Relações na vida familiar: relações entre irmãos: alianças, hostilidades e táticas, entre si relativamente entre aos pais; capacidade de iniciativa; acesso a espaços próprios e respectiva manutenção e gestão;
- Linguagem: formas específicas de comunicação oral e corporal; criação e uso de vocabulário;
- Influências sobre os adultos: táticas e estratégias; conflitos e negociações práticas de consumo;
- Condições de vida das crianças, tendo nomeadamente como referencial o quadro de direitos que a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, veio consagrar;
- Modos diferenciados como as crianças usam, se apropriam e atribuem sentido aos espaços, tempos, serviços e lógicas das instituições criadas pela sociedade adulta para socialização dos mais pequenos.

Os autores Sarmento (2007) e Pinto (1997) apresentam pressupostos teóricos de que as crianças estabelecem intensa relação com o mundo que as cercam, atribuindo significados próprios aos acontecimentos cotidianos. Nesse sentido, pode-se afirmar que as crianças não recebem passivamente a cultura. Ao contrário, elas interferem, reproduzem e produzem cultura por meio de relações sociais intergeracionais e intrageracionais.

Corsaro (2011) utiliza o termo reprodução interpretativa para explicar que as crianças não apenas se apropriam da cultura, mas também participam das mudanças culturais. Assim, ressalta que as crianças criam e participam da cultura por meio da interação com o mundo adulto. Dessa forma, a cultura de pares, por exemplo, não se resume à mera imitação, posto que as crianças se apropriam, de forma singular, das características do mundo adulto para

ressignificá-lo na cultura de pares, que é entendida como um conjunto de rotinas, atividades, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem na relação com seus pares.

Prado (2005) colabora também com as reflexões sobre a cultura infantil ao afirmar que esta é expressa por pensamentos e sentimentos não apenas verbalizados, assim como por meio de imagens e impressões, frutos da dinâmica social, identificada nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto. Consiste na capacidade das crianças de transformarem a natureza e, no interior das relações sociais, estabelecerem múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, criando e recriando novas brincadeiras e novos significados para tudo aquilo que as cercam.

Nesse sentido, compreender as crianças na condição de atores sociais implica superar uma visão adultocêntrica sobre crianças, valorizar a produção infantil e dar lugar à alteridade da infância, movimento que implica respeitar os modos de ser das crianças o que vai além de apenas garantir condições para sua sobrevivência; implica em ouvir e buscar compreender as crianças a partir dos modos como elas veem e existem no mundo (OLIVEIRA, 2001). Tal como propõe Faria (1999), implica também em conhecer as crianças e suas culturas, observá-las, conhecer suas famílias, aprender com elas, reconstruir incessantemente nosso conhecimento sobre as infâncias em diversos contextos sociais, em especial na escola. Conhecer as culturas infantis produzidas e atuantes nas tramas da escola, demanda compreender como fios da infância foram entretecidos aos fios da escola (QUINTEIRO, 2000, p. 11). Afinal, as crianças, ao serem questionadas, sabem dizer como é a escola que querem e que pode atender às condições de uma escola para a infância.

## 2 CULTURAS INFANTIS: ENTRELAÇANDO FIOS DAS INFÂNCIAS E FIOS DA ESCOLA

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
 Minha mãe ficava sentada cosendo.  
 Meu irmão pequeno dormia.  
 Eu sozinho e menino entre mangueiras.  
 Lia a história de Robinson Crusoé,  
 Comprida história que não acaba mais.  
 No meio-dia branco de luz uma voz que aprende a  
 ninar nos longes da senzala – nunca se esqueceu  
 chamava para o café.  
 Café preto que nem a preta velha  
 Café gostoso  
 Café bom.  
 Minha mãe ficava sentada cosendo olhando para  
 mim:- Psiu... Não acorde o menino.  
 Para o berço onde pousou o mosquito.  
 E dava um suspiro que fundo!  
 Lá longe meu pai campeava  
 no mato sem fim da fazenda  
 E eu não sabia que minha história  
 Era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

**Infância – Carlos Drummond de Andrade**

A educação da criança durante muito tempo foi considerada uma responsabilidade da família ou do grupo social no qual estava inserida. Era junto aos adultos e a outras crianças com as quais convivia que aprendia a se tornar membro desse grupo, a participar das tradições que eram importantes para ela e a dominar os conhecimentos necessários para enfrentar as exigências da vida adulta.

Por um bom período da nossa história, não houve instituições que se responsabilizassem ou compartilhassem da educação das crianças pequenas com seus pais e comunidade da qual faziam parte. Porém, com as mudanças econômicas, políticas e sociais, e com pressão de movimentos sociais, religiosos e comunitários, surgem no final do século XIX, mais precisamente no início do século XX, as *Creches, Escolas Maternais, Salas de Asilo, Escola de Tricô, Jardim de Infância, Pré-escola e Educação Infantil*. Estes foram alguns nomes dados, ao longo da história, às instituições voltadas para as crianças pequenas, crianças estas com experiências diferentes de ser criança e viver a infância no Brasil, marcadas pela existência de diferenças éticas, de classe, de raça e gênero, construções culturais, sociais e econômicas que variam conforme a história e a geografia.

Apesar da experiência de ser criança e viver a infância, assumiram diferentes perspectivas as instituições de Educação Infantil que surgiram no Brasil na segunda metade

do século XIX, fundamentadas num ideal de infância, não levaram em consideração as infâncias plurais existentes no país.

Pode-se considerar que as instituições de Educação Infantil também colaboram para a formação e manutenção de uma concepção idealizada sobre a infância. Elas atuam sobre a criança no sentido de construir a infância pactuada pelas sociedades em seus contextos de tempo e espaço, colaborando, ainda, para a difusão de uma determinada compreensão sobre as crianças. Em outras palavras, as escolas de Educação Infantil “institucionalizam” a criança na direção da infância confirmando socialmente a concepção adotada.

Segundo Sarmiento (2004, p. 3),

a institucionalização da infância no início da modernidade realizou-se na conjugação de vários fatores, dentre eles, a criação de instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola pública e da sua expansão como escola de massas.

Juntamente com a criação da escola, houve o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, e a promoção da administração simbólica da infância envolvendo conjuntos de discursos sobre a criança que partiam de duas representações centrais: a “criança-anjo, natural, inocente, pura e bela e a criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada” (SARMENTO, 2004, p. 5).

Esses discursos afirmam, entre muitas medidas de proteção e controle, a partir dessas concepções, a diferença radical entre a criança e o adulto. Diferença essa expressa por uma desigualdade: as crianças seriam incapazes de participação plena no mundo social em razão de déficits diversos: imaturidade, fragilidade e dependência. Essas duas representações se desdobram em uma convicção de que as crianças seriam seres incompletos, que precisam passar pelos processos de socialização, tendo a escola, nos séculos seguintes, ocupado um lugar privilegiado nessa tarefa para se tornarem membros ativos do mundo social.

Para refletir sobre a escolarização das crianças brasileiras na contemporaneidade, suas infâncias e produções culturais, é preciso repensar e compreender os modos convencionais de socialização da escola, pressupondo uma multiplicidade de canais de socializações e um entrelaçamento entre culturas.

## 2.1 Processos de socialização das crianças no cotidiano da Educação Infantil

As teorias tradicionais de socialização, como as de Durkheim (1858-1917) e Parsons (1930), enfatizaram a “via de mão única” desse processo. Assim, a geração mais velha ofereceria, por meio das instituições, modelos culturais de socialização a serem imitados. A socialização produziria a interiorização pelos novos membros de normas, valores, estruturas cognitivas, conhecimentos e práticas que garantiriam a reprodução social. Nessa perspectiva, as crianças sempre foram compreendidas como “menores” que precisariam ser tuteladas e normatizadas, para futuramente se transformarem em adultos adaptados (CASTRO, 2001).

Assim, as teorias tradicionais de socialização veem as crianças como consumidoras da cultura estabelecida pelos adultos. A socialização é vista como um processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade. “Em outras palavras, a criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional” (CORSARO, 2011, p. 19).

Utilizarei os estudos de Corsaro (2011) para ampliar as reflexões sobre os modelos tradicionais de socialização, definidos como: o **modelo determinista** (funcionalista e reprodutivista) e **modelo construtivista**.

Para o **modelo determinista**, “a criança desempenha basicamente um papel passivo”. (CORSARO, 2011, p. 19). Dentro desse modelo, o autor define duas abordagens auxiliares diferenciadas, especialmente por conta de suas concepções de sociedade: o *modelo funcionalista* e o *modelo de reprodução*.

O *modelo funcionalista* propõe a ordem e o equilíbrio da sociedade e destaca a importância de formar e preparar as crianças para se enquadrarem e contribuírem com essa ordem. Esse tem raízes na obra de Emile Durkheim (1858-1917), o qual remeteu as crianças para a condição de seres pré-sociais, assim tematizadas como objetos de um processo de inculcação de valores, normas de comportamento e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas sociais pertinentes (CORSARO, 2011).

O *modelo reprodutivista*, por outro lado, enfocava conflitos e desigualdades sociais e argumenta que algumas crianças têm acesso diferenciado a certos tipos de treinamento e outros recursos sociais. Esse modelo incorpora a produção teórica sociológica de autores como Passeron (1930) e Bourdieu (1930-2002), que compreendem as crianças como objetos manipuláveis, vítimas passivas ou joguetes culturalmente neutros, subordinadas a modos de

dominação ou de controle social que levam à reprodução social ou manutenção das desigualdades sociais.

As teorias funcionalistas e reprodutivistas confirmam os efeitos do conflito social e das desigualdades sociais na socialização das crianças, porém subestimam as capacidades ativas e inovadoras de todos os membros da sociedade e ignoram a natureza histórica da reprodução e da ação social.

Outro modelo evidenciado por Corsaro (2011, p. 19) é o **modelo construtivista**, no qual “a criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele”. Assim, esse modelo busca superar as teorias dominantes da psicologia do desenvolvimento e comportamento, que são universais e unilaterais, com a criança sendo formada e moldada por reforços e punições do adulto. Portanto,

neste modelo muitos psicólogos do desenvolvimento passaram a ver a criança como mais ativa do que passiva, envolvida na apropriação de informações de seu ambiente para usar na organização, construindo sua própria interpretação do mundo (CORSARO, 2011, p. 22).

Inicia-se na Psicologia, na Pedagogia e nas Ciências Sociais – Sociologia da Infância e Antropologia – uma busca para tirar as crianças do anonimato social e cultural em que essas áreas do conhecimento as colocaram. Para Corsaro (2011), a mobilização teórica e as pesquisas realizadas pela psicologia do desenvolvimento foram na direção certa, porém seu foco principal continua a ser o desenvolvimento individual.

Pode-se ver isso nas repetidas referências à atividade da criança, ao desenvolvimento da criança, ao processo da criança de se tornar adulta, bem evidentes na teoria de Piaget, que apresenta uma visão de criança ativa, mas solitária, isolada em seus próprios termos, pois o foco permanece sobre os efeitos das diferentes experiências interpessoais no desenvolvimento individual.

Outra limitação apontada por Corsaro (2011) à psicologia construtivista do desenvolvimento é a preocupação exagerada com o ponto de chegada do desenvolvimento, com o percurso da criança que iria da imaturidade à competência adulta.

O autor destaca que recentes debates teóricos e pesquisas realizadas por seguidores de Piaget e teóricos socioculturais influenciados por Vigotski, expandiram a teoria construtivista, reconhecendo a importância para o desenvolvimento infantil da atividade coletiva e conjunta: como as crianças negociam, compartilham e criam cultura entre si e com adultos.

No entanto, para Corsaro (2011), dizer que uma perspectiva sociológica de socialização destaca a importância de processos coletivos e conjuntos não é suficiente para construção de uma nova sociologia da infância. Segundo o autor, o problema está no termo socialização, pois ele traz uma conotação individualista e progressista que é incontornável.

Essa conotação é visível quando pais e professores da Educação Infantil falam sobre a importância desse nível de ensino para as crianças. Normalmente, afirmam que a Educação Infantil é importante para a socialização das crianças, pois estas aprenderão regras de convivência e se prepararão para a escola.

Assim, concordamos com Corsaro (2011, p. 31) que “qualquer pessoa que ouça a palavra, socialização, imediatamente pensa em formação e preparação da criança para o futuro”. É por conta dessa constatação que o autor propõe o conceito de **reprodução interpretativa**:

O termo *interpretativo* abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade, pois as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam o se apropriam criticamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem para a produção e mudanças culturais. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estruturação social existente e pela produção social. Ou seja, as crianças e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (CORSARO, 2011, p. 31-32)

Sarmiento (2009) compartilha os pressupostos teóricos apresentados por Corsaro (2011), quando apresenta o conceito da reprodução interpretativa em alternativa à concepção que identifica nas crianças e em seus comportamentos; uma dinâmica passiva de reprodução da realidade. Dessa maneira, acredita que

as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem a partir das suas próprias práticas (SARMENTO, 2009, p. 29).

Nesse sentido, as crianças não incorporam passivamente os valores, crenças e conhecimentos socializados a partir da sua interação com os adultos, mas transforma-os, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformações sociais.

Os estudos de Corsaro (2011) e Sarmiento (2009) assinalam e priorizam a dimensão da ação das crianças na construção dos seus modos de vida, pois apresentam a criança como ator social e a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente constituída.

Portanto, a passagem da compreensão da criança de simples objeto ou produto da ação adulta para a de um ator (ou parceiro) de sua própria socialização é a grande mudança que se estabeleceu por meio dos estudos da nova Sociologia da Infância: a criança não é receptáculo passivo de socialização numa ordem social adulta. Essa releitura crítica do conceito de socialização no quadro estrutural-funcionalista, que leva a considerar a criança como um ator social, também questiona a visão moderna de infância (PINTO, 1997), e isso, por sua vez, permite compreender o caráter essencialmente *político* das visões de infância e criança nas sociedades, porque estão relacionadas à constituição e manutenção de determinada ordem social.

Ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a Sociologia da Infância se ocupa, mas com a totalidade da realidade social, pois as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade, seja no aspecto educacional, político ou econômico.

Dessa forma, utilizaremos os estudos das infâncias, das crianças e de suas produções culturais para adentrar os espaços da escola e compreender como os fios da(s) infância(s) foram e são tecidos nas tramas da escola, a partir de um olhar sobre/com o cotidiano escolar, em que uma multiplicidade de socialização pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre culturas das crianças e culturas dos adultos.

## **2.2 Culturas Infantis e cotidiano da Educação Infantil: um diálogo necessário**

Compreender como os fios das infâncias foram e são entretecidos às tramas escolares, de acordo com um olhar sobre/com o cotidiano da/na Educação Infantil, possibilita entender que a infância e a escola se cruzam como fios num tear e mostram diferentes configurações/desenhos, formas de linguagem e imagens que traduzem formas de viver, elaboradas e reelaboradas, histórias revistas, paisagens de um espaço de vida, de trabalho, de aprendizagem, de troca, de diálogo, de movimento e complexidade.

Assim, o cotidiano escolar a ser estudado, buscando entender o entrelaçar dos fios das infâncias, não é compreendido como trivial, prosaico, comum, corriqueiro. Ele não é

entendido como “lugar/tempo do desprezível, do sem importância, do irrelevante, do episódico, do fragmentado do repetitivo [...]” (ESTEBAN, 2003, p. 200-201).

Reportando-se à música “Cotidiano” (Todo dia ela faz tudo sempre igual:/ Me sacode às seis horas da manhã/ Me sorri um sorriso pontual/ E me beija com a boca de hortelã”, de Chico Buarque, verifica-se que o compositor ratifica a ideia de cotidiano relacionada ao rotineiro, em que tudo é feito sempre igual, todos os dias. Esse cotidiano, poeticamente revelado na música, nos remete a pensá-lo como espaço do repetitivo e enfadonho, porém o cotidiano também é multiforme e dinâmico, pois, até mesmo na música em questão, apresenta atos diários praticados por um casal e revelam possibilidades de realização da história dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o cotidiano que iremos investigar é aquele em que tudo acontece e que, segundo Garcia (2010, p. 9),

É nele que se dá a luta de classes; o processo de exclusão de tantos e inclusão de tão poucos ou mesmo da inclusão excludente; o processo de colonialidade do poder, do saber, e do ser e o processo de des-colonialidade; o complexo processo de ensinoaprendizagem, o currículo praticado pelo de baixo e mesmo o currículo oficial que vem de cima para baixo e, pelo de baixo se atualiza; acontecem as lutas pelo poder em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas, seja de que nível for.

Dessa forma, entende-se que o cotidiano escolar das instituições de Educação Infantil, embora aparente ausência de mudança, constitui-se como uma trama que está em constante construção e movimento, visto que envolve a história e as relações intergeracionais, intrageracionais e culturais estabelecidas entre crianças e adultos, sujeitos, atores sociais e autores de produções culturais.

Portanto, compreende-se o cotidiano fundamentado nos estudos de Certeau (1994), cuja proposta é a de uma inversão de perspectiva, de um deslocamento da atenção: dos produtos recebidos para a criação anônima. Encontrar sentidos nas artes de fazer de educadores e educandos e considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam práticas do cotidiano escolar se faz necessário, pois, como afirma Junior Deusdedith (2010, p. 3),

O cotidiano fica lá embaixo, na raiz, e sustenta tudo o que se lhe sobrepõe. O cotidiano é assim a percepção do “comum”, daquilo que se tornou habitual, mas sem o qual não viveríamos humanamente, não reconheceríamos os outros, o mundo e nem a nós mesmos.

Esse autor ainda afirma que é no cotidiano que se registra a cultura como um sistema de saberes (dos saberes complexos ao senso comum), espaço onde tudo pode ser reconhecido como desejável ou não para as realizações da vida diária. A confirmação de uma visão ideológica da realidade, o gosto artístico, a crença religiosa, os hábitos do dia a dia, as possibilidades das relações familiares, com amigos ou com estranhos, em tudo os saberes prévios do cotidiano nos orientam sobre como agir, o que evitar, aceitar e questionar (JUNIOR DEUSDEDITH, 2010).

Para o autor, o cotidiano é também território do contraditório, do relativo e do confuso. O território do cotidiano é multiforme e dinâmico, pois não se inscrevem os acontecimentos diários em uma rotina que não contenha o erro, o contraditório e a falha.

Pesquisar o cotidiano escolar significa um caminho de investigação pela sondagem das “vias da lucidez e da ação”; uma sondagem que permite recuperar os aspectos contraditórios e as diversas perspectivas presentes, os múltiplos aspectos e características sociais e políticas que formam o contexto mais amplo. Assim, as invenções cotidianas que ocorrem na escola representam diferentes formas de crianças e professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de “caça não autorizada” que vai reorganizando as práticas cotidianas.

Dessa forma, acreditamos que os acontecimentos vivenciados pelas crianças no cotidiano da Educação Infantil são importantes para compreender as culturas infantis, as infâncias e o seu lugar na escola. Para Cunha (2000, p. 58),

Os acontecimentos cotidianos constituem indícios de movimentos importantes que ocorrem na escola e nos possibilitam compreendê-la em termos mais reais. Estamos falando de movimentos particulares, aparentemente sem consequências, que são produzidos nas dobras da instituição e que a todo o momento colocam em xeque padrões conservadores vigentes, não somente para negá-los, mas também para construir a partir deles. No dia a dia da escola, apesar de sua aparente banalidade, estes acontecimentos produzem consequências.

Pode-se afirmar, então, que a construção da vida escolar cotidiana é marcada e se circunscreve pelas estruturas sociais, mas as ações dos sujeitos, porque são plurais e diferenciadas, demonstram que o cotidiano não é só repetição, reprodução, assim como (re)construção e transformação de práticas culturais.

Dessa maneira, acreditamos que a pesquisa do/no cotidiano da instituição de Educação Infantil permitirá pensar a constituição da criança, da infância e suas práticas culturais, concebendo educadores e educandos como possuidores de uma condição histórico-cultural, pois em cada momento histórico as relações sociais e as formas de produzir conhecimentos e

sentidos para a vida se modificam, uma vez que a ação dos sujeitos se encontra em constante movimento.

Portanto, ao mergulharmos nas tramas do cotidiano, nas suas redes de ações, representações e saberes, destacamos a nossa opção por centralizar nosso olhar nas crianças e reconhecê-las como sujeitos histórico-culturais do/no cotidiano da Educação Infantil.

Quando nos propomos a entender as culturas infantis, consideramos que as instituições de Educação Infantil têm importante papel nesse percurso. Assim, voltamos o olhar investigativo para as relações cotidianas na escola, iniciando um processo de desvelamento de questões e práticas culturais pouco conhecidas ou desvalorizadas. Nessa perspectiva, Viana e Cortelazzo (2009, p. 49, grifos das autoras) afirmam que

não é suficiente estudá-la[s] apenas a partir da análise da sua *externalidade*, por meio das políticas e legislações produzidas num *lugar próprio*, do ponto de vista daqueles que detêm um poder e saber pan-ópticos. Muito mais que isso, é necessário deslocar o olhar investigativo para o *lugar praticado*, revelar as práticas cotidianas dos atores escolares – as crianças, os professores, os gestores e os familiares –, tentar saber como estes sujeitos atuam, reagem, se comunicam, negociam, resistem, transformam as imposições externas e produzem criativamente saberes e práticas no ambiente escolar.

Assim, ao buscarmos compreender a relação “cotidiano escolar e culturas infantis”, temos, como pretensão, entender a riqueza, diversidade e complexidade que integram tal relação. Ferreira (2004) adverte que só faz sentido falar em cultura infantil se considerar a existência de uma cultura adulta e dominante de referência. Segundo a autora, ambas as culturas, adultas e infantis, não existem isoladamente no cotidiano, fechadas sobre si mesmas, nem são em si homogêneas. Pelo contrário, elas não só estão em permanente comunicação, mas também dentro das mesmas contingências, pois partilham alguns códigos e valores e estão atravessadas por heterogeneidade de caráter estrutural, como gênero, idades, posição social. “Para ultrapassar perspectivas polarizadas das culturas das crianças advoga-se a sua consideração como uma forma de ação social, um modo de ser crianças, estilo cultural particular ressonante com tempos e espaços particulares” (FERREIRA, 2004, p. 185).

A fim de evitar o risco de uma visão dicotômica entre cultura adulta e cultura infantil, os autores da sociologia da infância (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2003; FERREIRA, 2004; DELGADO e MULLER, 2000; BORBA, 2004, entre outros) alertam para que, ao se realizar pesquisas com crianças, centradas no âmbito micro das experiências cotidianas e dos modos de ação das crianças, não se perca de vista o nível macro, isto é, o contexto social e a

sociedade da qual as crianças fazem parte, e também as concepções e normas que estruturam as relações sociais.

Segundo Delalande (2011, p. 71) “as expressões cultura infantil e sociedade infantil são, portanto, usadas para conceitualizar as práticas infantis sem apagar ao mesmo tempo a sua heterogeneidade e as suas interações com o mundo dos adultos”. Nessa esteira, a Antropologia, que vem se dedicando a entender o ponto de vista das crianças, também deixa claro que a cultura infantil não está dissociada da cultura dos adultos.

Conforme Cohn (2009), as crianças elaboram sentidos para o mundo e vivenciam experiências, compartilhando de um sistema simbólico, uma cultura já existente. Dessa forma, a autora compreende a cultura não como valores ou crenças, mas como aquilo que conforma crenças e valores, uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido às suas experiências. Corroborando o argumento anterior, Ferreira (2004, p. 80) também concebe a cultura “[...] como um conjunto associado de saberes, fazeres e sentires que são ou podem ser transformados em meios de interação social de pares num determinado local [...]”.

Uma vez apresentados os pontos de partida da presente pesquisa, que mostram os primeiros movimentos diante do tema de estudo, bem como as concepções gerais desta investigação, abre-se espaço, nos próximos capítulos, para a promoção de outros encontros. Encontros que identificam as crianças (foco desta investigação), o Centro de Educação Infantil (campo desta investigação) e, ainda, a metodologia de pesquisa utilizada.

### 3 CULTURAS INFANTIS E COTIDIANO ESCOLAR: AS TRILHAS DE UM CAMINHO

A presença das crianças em pesquisa científica não é nova, pois há muito tempo elas têm feito parte das investigações de teóricos da Educação, Saúde, Psicologia e muitas outras áreas. Porém, sua presença nesses estudos esteve sempre associada à condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado.

Para compreender a condição das crianças e das infâncias nos estudos científicos, utilizo as quatro formas de ver as crianças na pesquisa, identificadas por Christensen e Prout (2002): 1- a criança como objeto; 2- a criança como sujeito; 3- a criança como participante; 4- uma abordagem emergente da criança como participante e copesquisadora. Vejamos como os autores as definem.

A abordagem da criança como objeto se baseia no pressuposto de que as crianças, comparadas com os adultos, são incompetentes, incompletas, dependentes e vulneráveis. Desse modo, a veracidade de suas informações e sua competência para dar e receber informações são questionadas por pesquisadores. As crianças, assim percebidas, são focalizadas a partir da perspectiva dos adultos, obtendo-se informações sobre elas por meio do acesso aos adultos, pais, professores e outros envolvidos nos cuidados e na educação das crianças.

A segunda perspectiva questiona a visão da criança como objeto da pesquisa e propõe o seu posicionamento como sujeito dotado de subjetividade. Embora seja tomada como o centro e ponto de partida da pesquisa, o seu envolvimento na pesquisa é condicionado por julgamentos acerca das suas capacidades cognitivas e competências socioafetivas de acordo com o critério de idade, sinônimo de um dado desenvolvimento e maturidade.

Nessa perspectiva, as crianças tendem a ser estudadas de um modo restrito, porque apenas são referenciadas aos objetivos predefinidos dos adultos-investigadores (FERREIRA, 2009), que acreditam que muito pode ser aprendido nos estudos *sobre* as crianças pela simples observação e avaliação de suas ações e reações em situações particulares.

A terceira reconhece as crianças como atores sociais, protagonistas competentes de suas próprias experiências, sujeitos que agem, participam, transformam e são transformadas pelo mundo social e cultural em que vivem. Nesse sentido, suas perspectivas, visões, sentimentos, ações e produções culturais são aceitos e incluídos como válidas para a pesquisa, que são realizadas *com* as crianças.

O quarto modo de conceitualizar as crianças na pesquisa as posiciona como participantes ativos no processo de pesquisa. As crianças são envolvidas, ouvidas, informadas e consultadas em relação aos propósitos e procedimentos da investigação, e são assumidas como copesquisadoras do trabalho investigado. Os estudos construídos no âmbito da Sociologia da Infância vêm adotando as duas últimas perspectivas, posicionando as crianças como participantes e coprodutoras da investigação.

Assim, foi a partir dos estudos realizados por teóricos da Sociologia da Infância, tais como Abramowicz (2011), Corsaro (2007, 2009, 2011), Delgado e Muller (2005, 2008), Ferreira (2004), Pinto (1997), Sarmiento (2004, 2005, 2009), entre outros, que a criança é inserida na pesquisa na condição de ator social, sujeito histórico-cultural. Na condição de sujeitos-atores, as crianças têm ocupado um lugar privilegiado nas pesquisas, o que tem dado destaque para suas vozes e culturas, revelando seus saberes, sentimentos, preferências e experiências.

Ir ao encontro da criança na condição de sujeito-ator, possibilitar que falem de si, de suas experiências vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil, escutá-las, (re)conhecer e analisar seu ponto de vista, consiste em um dos grandes desafios das pesquisas com as crianças, as quais também requerem que se reflita sobre quais caminhos seguir para que, ao longo da pesquisa, não se acabe por transformar protagonistas em coadjuvantes ou objetos.

Lendo os trabalhos de outros pesquisadores que igualmente se lançaram ao desafio de compreender as crianças e/ou a infância, nosso olhar foi ajustando o foco na construção de uma metodologia, que não tinha como pretensão, somente realizar uma investigação, mas um encontro com o Outro (as crianças), com a alteridade da infância, pois acreditamos, assim como Sarmiento (2005, p. 373), que “a porta de entrada para o estudo da alteridade da infância é a ação das crianças e as culturas infantis”.

Larrosa (2010), do campo da Filosofia, corrobora a fala de Sarmiento (2005), ao alertar para que estejamos atentos à presença enigmática da infância, conhecendo-a na sua alteridade. Esse é o foco desta pesquisa: olhar para as crianças pequenas como "o Outro de nossos saberes" (LARROSA, 2010, p. 186), perante o qual devemos nos colocar em posição de escuta, pois as crianças como sujeitos conscientes de seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas são capazes de expressá-los "desde que haja quem os queira escutar e ter em conta" (PINTO, 1997, p. 65). E ainda mais, continua o autor dizendo, existem realidades sociais que só sob o ponto de vista das crianças e de seus universos específicos podem ser descortinadas, compreendidas e analisadas.

Para Abramowicz (2011, p. 24) “a fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político [...]”. É importante evidenciar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de casualmente até haver!), mas a criança ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aqueles cujas falas não são levadas em conta e nem são consideradas.

Um olhar superficial e normalizador sobre a ausência de fala da criança poderia supor: - “Mas as crianças falam a todo momento, estão perguntando e respondendo...”. Porém, cabe questionar: Quem as ouve? Quem responde suas perguntas? O que sempre lhes perguntam? “Você está em que série?”; “É bom aluno?”; “O que vai ser quando crescer?” Como conseguir romper com a grande, ostensiva, normalizadora e poderosa abordagem daqueles que falam e cujas falas são consideradas e todas as outras não? Como fazer ecoar as vozes que não ressoam, ou como diz Benjamim (1994), as vidas que não deixam rastros? Como compreender as vozes e as ações das crianças se o nosso olhar, via de regra, é adultocêntrico e etnocêntrico?<sup>12</sup>

Pensar as crianças – para além da visão adultocêntrica e dos paradigmas teóricos hegemônicos, prescritivos, normalizadores e moralizantes da infância, difundidos pela Biologia, Medicina Pediátrica, Psicologia do desenvolvimento e do comportamento – constitui-se o centro das preocupações nesta pesquisa, que se refere à necessidade de ampliação do conceito de infância, ultrapassando as concepções teóricas desenvolvimentistas, não de forma a ignorá-las ou rejeitá-las, mas no sentido de colocá-las sob perspectiva, reconhecendo suas possibilidades e limitações, questionando suas concepções e generalizações<sup>13</sup>, inclusive no campo do conhecimento das Ciências Sociais, em especial, da Sociologia e Antropologia.

Assim, foi com o intuito de melhor conhecer as infâncias que optamos por pesquisar com as crianças suas experiências sociais e culturais, vivenciadas no pátio do Centro de Educação Infantil de Itabuna/BA, nos momentos do recreio, das atividades de brincadeiras livres, dos encontros festivos, vivenciadas em contextos de interações e troca de experiências intergeracionais e intrageracionais.

---

<sup>12</sup> “Refere-se à centralização em uma cultura vista como superior às demais, por exemplo, a cultura ocidental considerada um modelo a ser seguido, como uma norma” (OLIVEIRA e TEBET, 2010, p. 11).

<sup>13</sup> Referentes ao domínio dos Estados Unidos e da psicologia do desenvolvimento no campo da primeira infância (CORSARO, 2010).

As experiências focadas neste estudo não são aquelas utilizadas pelo adulto como máscara, “inexpressível, impenetrável, sempre a mesma” (BENJAMIN, 2002, p. 21), e que muitas vezes utilizamos para diferenciar adultos e crianças como mais e menos experientes. As experiências que vivenciamos com as crianças e sobre as quais debruçamos nesta pesquisa, são entendidas como maneiras de viver e construir o mundo, maneiras mais amplas de viver do que as formas impostas de socialização e incorporação do mundo, são experiências consideradas como “[...] atividade que estrutura o caráter fluido de vida” (DUBET, 1996, p. 10), ou como “[...] a vida vivida, a vida que se tem, inscrita na memória cultural dos indivíduos e de grupos, entre estes, pais, filhos, professores, educadores [...]” (GUSMÃO, 2003, p. 199).

Nesse sentido, Gusmão (2003) evidencia a relação intrínseca entre cultura e experiência. Sob essa perspectiva, o processo educativo e as relações sociais que as crianças estabelecem na diversidade não podem ser entendidos apenas em termos linguísticos ou de cognição, assim como em torno das experiências de classe social, de gênero, de idade, de etnia e das culturas que crianças e adultos estão produzindo, pois

A questão, para a antropologia, não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados [...] os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes dos adultos, sem por isso serem menos elaborados ou errôneos e parciais (COHN, 2009, p. 33-34).

Segundo Benjamim (2002), na experiência, o que é vivido é pensado, narrado; a ação é contada a outro, partilhada, tornando-se infinita. Esse caráter histórico de ir além do tempo vivido, de ser coletivo, constitui as experiências humanas. Larrosa (2002) também se junta a esse debate ao afirmar que a experiência indica outras relações com o conhecimento, assinalando a dimensão transformadora por qual se passa quando se deixa *encontrar-se com* e não só *saber sobre*.

Assim, do ponto de vista metodológico, as pesquisas com crianças passam a exigir que se dê mais atenção às duas dimensões da experiência social, aquela que permite captar o entorno sociocultural das crianças e considerar as experiências das crianças como sujeitos-atores que se constituem em contextos de relações intergeracionais e intrageracionais, de reprodução e produção culturais.

Ao pesquisar as relações e interações intergeracionais e intrageracionais, torna-se fundamental ver e ouvir, posto que

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (SILVA, BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 86).

Nessa perspectiva, ressalta-se nesta investigação a importância de escutar e enxergar o que as crianças querem revelar, desenvolvendo, assim, uma pesquisa com e não apenas sobre as crianças, buscando ultrapassar um modelo investigativo somente descritivo, ultrapassando concepções de hereditariedade cultural, no sentido de compreender as atuais formas de produção cultural e a participação ativa dos sujeitos e das sociedades neste processo (PRADO, 2006).

Portanto, procuramos estar atentas e perceptíveis a uma captação acurada das diversas linguagens das crianças (palavras, gestos, olhares, balbucios, desenhos, entre outras manifestações e expressões), não apenas escutar suas vozes, mas também compreendê-las, dando visibilidade às suas ações e culturas infantis.

Segundo Sarmiento (2004), existem quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Pinto (2004) destaca os seguintes contextos de expressão da cultura infantil: rede de amigos, brincadeiras, situações de comunicação oral e corporal, casos de conflitos e negociações, papéis na vida fora da escola, etc. Assim, esta investigação se centra nos quatro eixos apresentados por Sarmiento (2004) e no contexto de expressão das culturas infantis apresentados por Pinto (1997), para revelar alguns dos enigmas que as crianças participantes apresentaram.

Buscamos captar as dinâmicas socioculturais das ações e interações das crianças do Centro de Educação Infantil de Itabuna/BA, que atende crianças de 1 ano e meio a 6 anos de idade. O período de observação se deu entre os meses de março a dezembro de 2012, com idas ao Centro de Educação Infantil de três a cinco vezes por semana, no turno da manhã, e, quando necessário, nos dois turnos. Para inserção no campo, foram elencadas as seguintes questões norteadoras: Como as infâncias se constituem no cotidiano escolar, nos momentos do recreio, nas atividades e brincadeiras livres, nos encontros festivos vivenciados pelas crianças no pátio do Centro de Educação Infantil? Como criam suas culturais no cotidiano escolar? O que revelam por meio das suas produções culturais sobre sua condição como crianças? O que se pode aprender sobre as crianças para a construção de uma escola da infância?

Logo, tomamos como referência para geração dos dados as interações que ocorriam entre as crianças no seu cotidiano, com destaque para as experiências vivenciadas no pátio do Centro de Educação Infantil, tais como: as aproximações entre crianças, a busca pelo outro, as formas de comunicação desenvolvidas por elas, os diálogos entre criança-criança, criança-educadores e criança-pesquisadora; o desenvolvimento de ações comuns; as relações de amizade; os conflitos; e as transgressões. Quando observadas essas interações, foram realizados registros no diário de campo e também registros em fotografias e em vídeos. Em algumas situações, mesmo julgando que as crianças não estavam interagindo entre si, foram também realizados alguns registros, a fim de compreender o que acontecia de forma geral.

Para compreender esses fenômenos em seu contexto, o campo da Antropologia oferece uma metodologia de geração de dados, a etnografia, na qual o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social de quem estuda (COHN, 2009). A implicação dessa metodologia é que abordamos na primeira seção deste capítulo. Após apresentar orientações metodológicas adotadas neste estudo, discorreremos sobre as primeiras aproximações com o campo de pesquisa. Em seguida, apresentamos os instrumentos que foram utilizados para a produção dos dados nesta investigação: a observação participante, o diário de campo, os registros fotográficos, a gravação em vídeo e a entrevista. Antes de passar às análises dos dados, apresentamos uma breve caracterização do contexto de investigação e dos sujeitos da pesquisa.

### **3.1 Situando o contexto de investigação, o universo e os sujeitos da pesquisa**

Nesta seção, expomos o contexto em que foi realizada a presente investigação. Discorreremos acerca do bairro, da escola, da equipe de trabalho, das famílias, das crianças e sobre a forma que o Centro Municipal de Educação Infantil está organizado com relação ao seu espaço físico e a rotina escolar. Julgamos pertinente tratar sobre esse contexto, pois percebemos o quanto ele influencia, direta e indiretamente, as relações que são estabelecidas entre as crianças, e entre as crianças e os adultos nas suas formas de ser e estar no espaço-tempo da escola.

### 3.1.1 O bairro e a escola

O Centro Municipal de Educação Infantil, escolhido para a realização da presente pesquisa, localiza-se na cidade de Itabuna, no sul do estado da Bahia, com uma população de 204.667 (duzentos e quatro mil, seiscentos e sessenta e sete) habitantes, conforme contagem populacional de 2010, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Ao longo de décadas, o município se desenvolveu alimentado pela monocultura do cacau, fruto cujas sementes são utilizadas na fabricação do chocolate. A riqueza do município era oriunda do campo e a renda do comércio girava em torno dos valores agregados pela agricultura. Com o surgimento da vassoura de bruxa, doença que afetou as plantações de cacau nos anos de 1980, o município enfrentou diversas crises, sendo obrigado a reestruturar sua economia ao longo das últimas décadas. “A recuperação deve-se, dentre outros tantos fatores, às forças de atração que o município exerce sobre os demais municípios circunvizinhos do Litoral Sul do Estado” (PME, 2008, p. 1), como Ilhéus e Itacaré. A seguir, apresento uma imagem da cidade nos dias de hoje.



**Fotografia 1** – Cidade de Itabuna, vista panorâmica.

**Fonte:** <http://prefeituradeitabuna.com.br/>

Nesta cidade, que foi considerada terra do cacau e onde nasceu o escritor Jorge Amado, fica localizado o CEMEI, construído há dois anos por meio do PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil –, que tem como objetivo financiar a construção de instituições de Educação Infantil

nos municípios que aderiram ao Compromisso Todos pela Educação<sup>14</sup> e elaboraram o Plano de Ações Articuladas<sup>15</sup>. Este programa surge com a necessidade de implementação de metas governamentais, no que tange à Educação Infantil, definidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009).

“O recurso financeiro utilizado pelo Programa tem caráter de despesa de investimento do Governo Federal para a implementação da ação de construção de escolas e fornecimento de mobiliário e equipamento” (BRASIL, 2009, p. 1-2), com objetivo de atender crianças de 0 meses a 6 anos que utilizam instalações físicas precárias ou ofertar novas vagas por meio da construção de unidades escolares.

O PROINFÂNCIA busca padronizar alguns aspectos essenciais para o funcionamento de um Centro de Educação Infantil, tais como:

- A relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar), qualidade sanitária dos ambientes e segurança;
- O emprego adequado de técnicas e de materiais de construção, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade e obedecendo ao padrão mínimo construtivo adotado pelo MEC/FNDE;
- A adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas (de acordo com a faixa etária), a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos (BRASIL, 2009, p. 6).

Sendo assim, os Centros de Educação Infantil que foram construídos e que ainda serão, seguem o mesmo padrão de arquitetura e infraestrutura, tal como se pode ver nas imagens abaixo:

---

<sup>14</sup> “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 1). Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso, seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes, de acordo com Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2012).

<sup>15</sup> O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 14, de 08 de junho de 2012 (BRASIL, 2012).



**Figura 8** - Imagem projetada como modelo para todos os Centros de Educação Infantil construídos a partir do PROINFÂNCIA.

**Fonte:** BRASIL, 2009.

Seguindo os padrões de arquitetura e infraestrutura definido pelo PROINFÂNCIA, o primeiro Centro Municipal de Educação Infantil de Itabuna/BA<sup>16</sup>, projetado para atender crianças de 0 a 6 anos, foi construído no bairro Jorge Amado, cujo nome é uma homenagem ao escritor baiano que descreve, em algumas de suas obras<sup>17</sup> como Gabriela, Cravo e Canela, Terras do Sem Fim, a cidade de Itabuna e retrata as particularidades da Bahia e do povo que compõe esse belo estado brasileiro.

O bairro Jorge Amado, na década de 80, pertencia à zona rural, porém hoje, apesar de continuar distante do centro da cidade, pertence à zona urbana de Itabuna. A formação do bairro, em que a escola está localizada, caracteriza-se por uma diversidade econômica, étnica e cultural, com 80% de residências de padrão popular e 20% de padrão médio; 100% das ruas não são asfaltadas e grande parte delas não possui saneamento básico. Há pequenos pontos de comércio improvisados nas próprias residências dos moradores, onde funcionam estabelecimentos tais como: loja de roupas, mercearia e salão de beleza. Há também duas escolas particulares, duas escolas públicas, que atendem crianças, jovens e adultos da comunidade, e um posto de saúde.

As escolas públicas existentes no bairro atendiam de forma precária as crianças de 4 e 6 anos, educandos da pré-escola e não atendiam crianças de 0 a 3 anos, educandos da creche. Assim, o Centro Municipal de Educação Infantil, inaugurado no dia 24 de julho de 2010, foi muito esperado pelas crianças, jovens e adultos da comunidade, pois, além de garantir às crianças de 0 a 6 o direito à Educação Infantil, possibilita às famílias o conforto de saber que

<sup>16</sup> Já foram aprovados os projetos para a construção de mais dois Centros de Educação Infantil na cidade.

<sup>17</sup> As histórias literárias de Jorge Amado ganharam cor, rosto e vozes na TV e no cinema, em adaptações que tornaram suas obras conhecidas no Brasil e exterior.

poderiam deixar seus filhos (as) numa instituição de Educação Infantil, projetada e construída numa integração entre pedagogia e arquitetura para atender adequadamente cerca de 250 crianças pequenas. As imagens apresentadas, a seguir, mostram a estrutura física do CEMEI.



**Fotografia 2** - Centro Municipal de Educação Infantil – Itabuna, Bahia. 2012

**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora

A entrada das crianças, funcionários e responsáveis se faz por um grande portão de ferro. Ao adentrar esse portão, apresenta-se uma área destinada a estacionamento de veículos e uma área verde, bem como o segundo portão de acesso às dependências do CEMEI e a porta de acesso ao módulo central.



**Fotografia 3** - Área de estacionamento do CEMEI.

**Fonte:** Arquivo pesquisadora



**Fotografia 4** - Área de estacionamento do CEMEI.

**Fonte:** Arquivo pesquisadora



**Fotografia 5** - Área verde do CEMEI.

**Fonte:** Arquivo pesquisadora.



**Fotografia 6** - Segundo portão de acesso às dependências do CEMEI.

**Fonte:** Arquivo pesquisadora.



**Fotografia 7** - Porta de acesso ao módulo central do CEMEI.

**Fonte:** Arquivo pesquisadora.

O prédio do CEMEI é constituído por um módulo central e dois laterais, um à direita e outro à esquerda. O módulo central é composto pela sala da direção, sala administrativa, sala dos professores, dois sanitários de adultos e despensa. O módulo do lado direito é composto por uma cozinha, um lactário (utilizado como cozinha para os funcionários), dois banheiros, quatro salas de aula destinadas às crianças de 1 ano e meio a 3 anos, com um solário que une duas salas de aula. Todas as salas possuem banheiro, porém apenas duas delas tem chuveiro. O módulo do lado esquerdo, por sua vez, possui uma sala que será destinada para informática, mas no momento funciona como depósito de material e objetos da escola, uma sala de multimídia com televisão, DVD e aparelho de som, quatro salas de aula destinadas às crianças de 4 a 6 anos, com solário que também une duas salas. Pode-se ter uma melhor visualização do espaço físico da escola por meio da planta baixa apresentada a seguir:

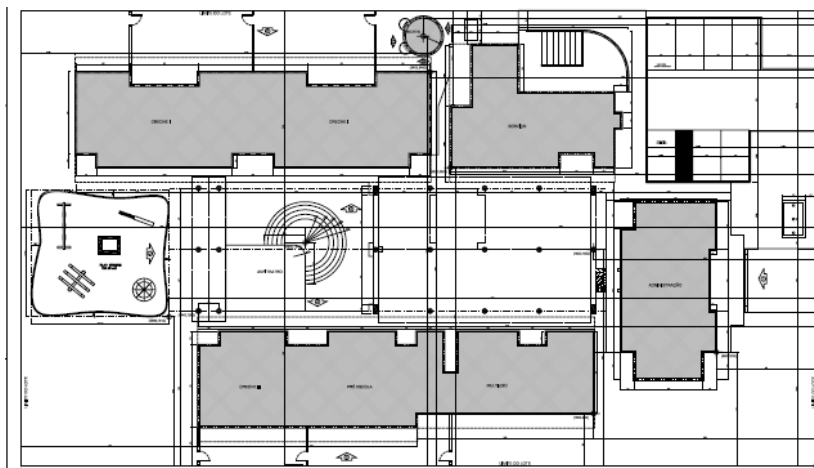


**Figura 9 - Planta baixa do Centro Municipal de Educação Infantil**

**Fonte:** Secretaria do Centro Municipal de Educação Infantil

A área externa ou pátio da escola conta também com um teatro ao ar livre, estruturado de forma circular; uma área coberta, onde ficam o refeitório e brinquedos e alguns bancos de cimento; parque com brinquedos de ferro (gangorra e escorregador); e outra área verde, próxima ao parque, características que podem ser melhor visualizadas nas fotografias apresentadas abaixo:



**Fotografias 8 - Teatro ao ar livre do Centro Municipal de Educação Infantil.**

**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografias 9 - Refeitório na área coberta do Centro Municipal de Educação Infantil.**

**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografias 10** - Brinquedos na área coberta do Centro Municipal de Educação Infantil.

**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora.



**Fotografias 11** - Parque do Centro Municipal de Educação Infantil.

**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora.

Battini (1982 apud ZABALZA, 1998) apresenta uma visão vitalista do espaço da escola, isto é, visão que se ajusta bem à forma com que as crianças têm de abordar e vivenciar o espaço, pois “para as crianças pequenas o espaço é o que sente, o que vê e o que faz nele. É sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar” (ZABALZA, 1998, p. 231)

Diante de tais definições, é importante esclarecer o significado de dois termos que foram usados, muitas vezes, de forma equivalente quando nos referimos às salas de aula: espaço e ambiente. Apesar de estarem intimamente ligados, é importante defini-los.

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais, as crenças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto) (ZABALZA, 1998, p. 232).

O diálogo com quatro meninas, no momento em que lanchavam, registrado no Diário de Campo, conforme abaixo, revela a relação das crianças com o ambiente escolar, pois “o

ambiente fala, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes” (ZABALZA, 1998, p. 232):

Enquanto as meninas, Ana, Glenda, Mariana e Luana lanchavam, aproximei-me do grupo para conversarmos, entre uma conversa e outra, faço o seguinte comentário: Essa escola é muito boa não é mesmo? As crianças confirmaram minha afirmação. Então perguntei:  
 O que você mais gosta na escola?  
 Ana: Eu gosto da merenda.  
 Pesquisadora: Por quê?  
 Ana: Porque é gostosa.  
 Pesquisadora: E você, Glenda?  
 Glenda: Eu gosto da diretoria.  
 Pesquisadora: Por quê?  
 Glenda: Pra ficar lá brincando com as bonecas  
 Ana: Porque você não teima, aí você vai.  
 Glenda: Porque não quero.

*(Diário de Campo, 16/05/2012)*



**Fotografia 12** - Área da recepção do módulo central do CEMEI, onde fica a diretoria.  
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora.



**Fotografia 13** - Bonecas confeccionadas por mães das crianças do CEMEI.  
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora.

Assim, compreender ambiente da Educação Infantil como estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagens e de significados é essencial, pois é possível, por meio da leitura das paredes e da organização do ambiente escolar, inferir que concepção os educadores e a instituição de criança e de educação, pois o espaço nunca é neutro e carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam, podendo refletir a cultura em que está inserido por meio de ritos sociais, de organização, de uso dos objetos e de relações interpessoais (HORN, 2004), revelados na rotina diária das instituições de Educação Infantil.

Dessa forma, pensar no ambiente de educação é pensar nos sujeitos que o compõem, as crianças e os adultos que organizam o ambiente, criam ritos, regras e também as transgridem e subvertem, criando novas versões e alternativas para as situações vivenciadas no cotidiano escolar.

A equipe de profissionais da instituição é composta por 33 profissionais. Todos reconhecem a relevância da estrutura física do CEMEI para as crianças e para o trabalho que realizam, mas também chamam a atenção para a necessidade de ampliação do quadro de profissionais, que atualmente está organizado conforme tabela apresentada abaixo:

**Tabela 1** - Profissionais que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil e carga horária de trabalho.

| Funcionários                                      | Número de profissionais com 40h | Número de profissionais com 20h ou 30h |
|---------------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------------|
| <b>Diretora</b>                                   | 01                              | 00                                     |
| <b>Vice-diretora</b>                              | 01                              | 00                                     |
| <b>Coordenadoras pedagógicas</b>                  | 02                              | 00                                     |
| <b>Professores</b>                                | 07                              | 01                                     |
| <b>Auxiliar do desenvolvimento infantil - ADI</b> | 00                              | 11                                     |
| <b>Secretária</b>                                 | 01                              | 01                                     |
| <b>Equipe de limpeza</b>                          | 02                              | 00                                     |
| <b>Cozinha</b>                                    | 03                              | 01                                     |
| <b>Lavanderia</b>                                 | 02                              | 00                                     |
| <b>Total por carga horária</b>                    | 19                              | 14                                     |
| <b>Total geral</b>                                | <b>33</b>                       |                                        |

**Fonte:** Secretaria do Centro Municipal de Educação Infantil

A maior parte dos funcionários trabalha 40 horas semanais; para as 8 professoras<sup>18</sup>, a carga horária é distribuída da seguinte forma: 38h de atividades com as crianças e 2h para planejamento na escola. Assim, uma vez por semana, às sextas-feiras, as crianças saem mais cedo, pois esse é o dia reservado ao planejamento das professoras, instituído pela rede municipal de educação de Itabuna/BA, em todas as escolas.

As ADIs<sup>19</sup> - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil – trabalham 30h semanais, apenas nas turmas de creche (0 - 3 anos). Sendo assim, seis delas trabalham no período da manhã e cinco no período da tarde. É relevante evidenciar que o quadro de Auxiliares é bastante instável, pois, como são estagiárias (estudantes de Pedagogia e do Ensino Médio), ocorre a substituição assim que têm seus contratos vencidos.

<sup>18</sup> Vale evidenciar que as condições de trabalho dos professores, como a elevada carga horária (40 horas semanais), o som ou barulho intenso, resultado do movimento das crianças, a responsabilidade ininterrupta, a falta de intervalo e de local apropriado para que os professores pudessem relaxar, trocar experiências, geram cansaço e impaciência nos profissionais, o que tem culminado na solicitação de transferência para outro segmento de ensino e também em práticas pedagógicas que tendem a homogeneizar o grupo para obter controle.

<sup>19</sup> Vale salientar a desvalorização dessas profissionais: baixa remuneração, atraso da bolsa, ausência de formação específica para trabalhar com as crianças pequenas.

Quanto à formação das professoras e das profissionais que fazem parte da equipe gestora<sup>20</sup>, evidencia-se que, num total de 12 profissionais, 100% possui curso de graduação e especialização na área de educação, como se pode observar na tabela apresentada:

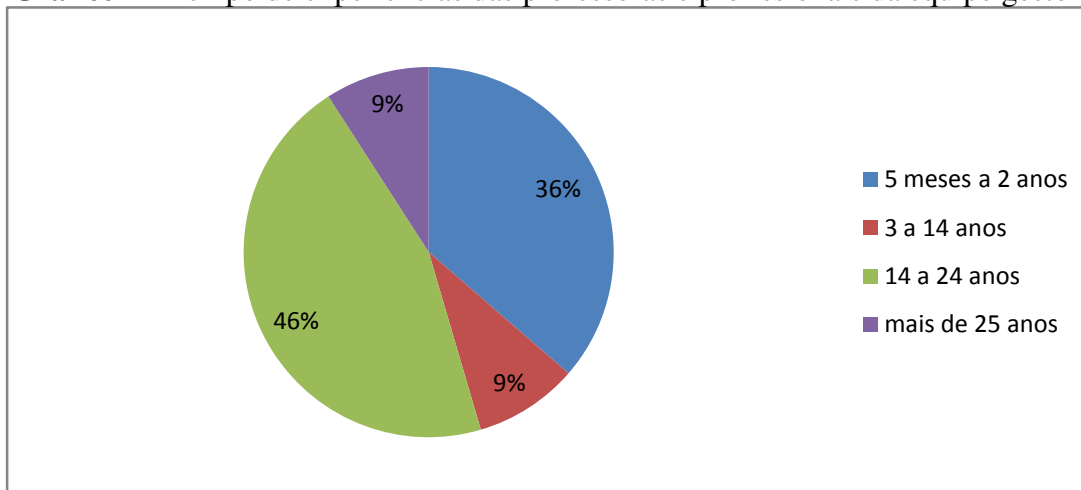
**Tabela 2** - Formação das professoras e equipe gestora do CEMEI

| Profissionais        | Graduadas em Pedagogia | Graduadas em outra área da educação | Pós-graduadas em Educação Infantil | Pós-graduadas em outra área da educação |
|----------------------|------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|
| <b>Professoras</b>   | 07                     | 01                                  | 04                                 | 04                                      |
| <b>Coordenadoras</b> | 02                     | ----                                | 01                                 | 01                                      |
| <b>Vice-diretora</b> | 01                     | ----                                | ----                               | 01                                      |
| <b>Diretora</b>      | 01                     | ----                                | 01                                 | ----                                    |
| <b>Total</b>         | 11                     | 01                                  | 06                                 | 06                                      |

**Fonte:** Entrevista realizada com as profissionais.

Dentro desse grupo de profissionais, 50% são casadas e 50% solteiras, sendo que 75% possuem filhos. A maioria das profissionais, 58%, possui média de idade entre 30 e 40 anos; 25% possuem mais de 40 anos e apenas 17% têm entre 20 e 30 anos. Com relação ao tempo de experiência profissional na Educação, observa-se que é bem diversificado, tal como mostra o gráfico abaixo:

**Gráfico 1** - Tempo de experiências das professoras e profissionais da equipe gestora.



**Fonte:** Entrevista realizada com as profissionais.

Observa-se, ainda, que um número significativo de profissionais, 36%, tem menos de três anos de experiências na Educação e, segundo informações obtidas, atuar no Centro Municipal de Educação Infantil está sendo a primeira experiência profissional desse grupo.

<sup>20</sup> Definida como equipe gestora: a diretora, a vice-diretora e as duas coordenadoras pedagógicas.

A equipe de profissionais apresentada atua para atender 218 crianças com idade entre 1 ano e meio a 6 anos. As crianças de 1 a 3 anos ficam na instituição em tempo integral, das 7h30 às 17h; as crianças de 4 e 5 anos, em tempo parcial, nos turnos matutino, das 7h30 às 11h30, e vespertino, das 13h às 17h. A tabela abaixo informa o número de crianças que frequentam o CEMEI.

**Tabela 3** - Número de crianças do Centro Municipal de Educação Infantil, distribuídas por período.

| Segmento          | Turmas | Período Integral | Período Parcial |            |
|-------------------|--------|------------------|-----------------|------------|
|                   |        |                  | Matutino        | Vespertino |
| Creche            | 1 Ano  | 14               | ---             | ---        |
|                   | 2 Anos | 22               | ---             | ---        |
|                   | 3 Anos | 22               | ---             | ---        |
|                   | 3 Anos | 21               | ---             | ---        |
| Pré-Escola        | 4 Anos | ---              | 16              | 14         |
|                   | 4 Anos | ---              | 19              | 16         |
|                   | 5 Anos | ---              | 16              | 19         |
|                   | 5 Anos | ---              | 18              | 21         |
| Total por Período |        | 79               | 69              | 70         |
| Total Geral       |        |                  | 218             |            |

**Fonte:** Secretaria do Centro Municipal de Educação Infantil

Conforme os dados apresentados, o CEMEI funciona em dois tempos (integral e parcial), com quatro turmas de creche em tempo integral e oito turmas de pré-escola em tempo parcial, quatro pela manhã e quatro à tarde. Assim, como as crianças frequentam as instituições em dois tempos diferentes (integral e parcial), constata-se, a partir das observações e informações obtidas pelas professoras, diferentes organizações de rotina para as crianças da creche e da pré-escola. O primeiro grupo, da creche, fica na instituição em tempo integral e vivência a rotina exposta no quadro abaixo:

**Quadro 1** - Rotina das crianças que frequentam o CEMEI em tempo integral.

| HORÁRIOS      | ATIVIDADES             |
|---------------|------------------------|
| 7h30 – 8h     | Chegada                |
| 8h – 8h20     | Troca de roupas        |
| 8h20 – 9h     | Café da manhã          |
| 9h – 10h      | Atividades dirigidas   |
| 10h – 11h     | Banho                  |
| 11h – 11h30   | Almoço                 |
| 11h30 – 13h   | Sono                   |
| 13h – 13h30   | Colação                |
| 13h30 – 14h30 | Atividade dirigida     |
| 14h30 – 15h30 | Banho                  |
| 15h30 – 16h   | Jantar                 |
| 16h – 17h     | Organização para saída |

**Fonte:** Entrevistas com as professoras.

A rotina vivenciada pelas crianças de 0 a 3 anos (creche) e pelos profissionais que atuam nessas turmas é bastante intensa e, muitas vezes, é constituída por um controle excessivo do tempo, espaço e também do comportamento das crianças nos momentos das refeições, higiene, sono, atividades dirigidas e outras atividades do cotidiano.

No entanto, é importante destacar que a rotina não é composta apenas por uma simples sucessão diária de movimentos ou acontecimentos repetitivos, de normas e regras a serem cumpridas, pois, dentro dessa rotina (chegada das crianças, hora do café, troca de roupas, atividades dirigidas, parque, banho, almoço, sono, sopa, cuscuz<sup>21</sup>, outras atividades, momento da saída), percebemos existir um universo infantil rico, marcado pela diversidade e espontaneidade de movimentos e gestos compartilhados (ou não) pelos adultos, “[...] numa relação estreita, que se opunham, contrapunham-se e complementavam-se, apontando para a existência de um campo de tensão e de confrontos presentes na vida dos próprios sujeitos” (PRADO, 2005, p. 95).

Assim, além de ser um instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais, com função de padronizar e regular a vida dos adultos e das crianças, tal como afirma Barbosa (2000), a rotina possibilita ação, movimento, interação, transgressão, subversão e criação.

O segundo grupo de crianças, da pré-escola, em tempo parcial, apresenta uma rotina com um número menor de atividades, tal como podemos observar nos quadros apresentados abaixo:

**Quadro 2** - Rotina das crianças que frequentam o CEMEI em tempo parcial no turno matutino

| HORÁRIOS    | ATIVIDADES           |
|-------------|----------------------|
| 7h30 – 8h   | Chegada / Acolhida   |
| 8h – 9h30   | Atividades dirigidas |
| 9h30 – 10h  | Recreio              |
| 10h – 11h   | Atividades dirigidas |
| 11h – 11h30 | Saída                |

**Fonte:** Entrevistas com as professoras

**Quadro 3** - Rotina das crianças que frequentam o CEMEI em tempo parcial no turno vespertino

| HORÁRIOS      | ATIVIDADES           |
|---------------|----------------------|
| 13h – 13h30   | Chegada / Acolhida   |
| 13h30 – 14h30 | Atividades dirigidas |
| 14h30 – 15h   | Recreio              |
| 15h – 16h30   | Atividades dirigidas |
| 16h30 – 17h   | Saída                |

**Fonte:** Entrevista com as professoras

<sup>21</sup> Comida típica da Região Nordeste feita de farinha de milho e cozida a vapor.

Dessa forma, apesar do número reduzido de atividades, há os mesmos elementos de controle do comportamento, ações e interações das crianças que estudam em tempo parcial, bem como há ações e movimento das crianças numa relação estreita com a construção social dos espaços do CEMEI e com a construção cultural de sentidos e significados do mundo infantil e do mundo adulto (PRADO, 2005).

Portanto, foi possível perceber que as crianças nos espaços-tempos da rotina proposta pelos adultos, deles também fazem outros usos, diferentes daqueles planejados ou propostos, criam e/ou transformam, ainda que temporariamente, elementos, disposições e configurações do espaço-tempo em que convivem; por exemplo, utilizam da mureta para realizar saltos e ver quem pula mais alto, utilizam os degraus do teatro para brincar de “sobe e desce”, gangorras como motocicletas, escorregadores como o trampolim.

Entre tantas outras situações em que as crianças foram observadas, especialmente no pátio da escola, entendemos esse espaço como principal ambiente de produção de culturas infantis, de ação e interação das crianças no espaço escolar. O pátio do Centro Municipal de Educação Infantil consistiu, assim, no principal foco espacial e temporal da presente investigação, pois consiste em um convite às crianças para vivenciarem experiências culturais próprias.

### **3.1.2 As crianças**

Localizar as crianças e as infâncias num tempo e num espaço significa dizer que nem crianças e nem infâncias são categorias universais e únicas. Assim, estudar as crianças, a partir da história e da cultura de cada lugar em que a criança vive e/ou viveu, é fundamental para compreendê-las na condição de atores sociais multiculturais e plurais.

A criança brasileira é diferente da criança africana, da criança chinesa, da indiana, etc. Sua família é outra, suas brincadeiras, seus trabalhos, seus pensamentos e corpos também são diferentes. Mesmo no interior de um país, há diversas crianças e infâncias, a criança da aldeia guarani, em São Paulo, é diferente da criança de Uberlândia em Minas Gerais, que é diferente da criança do Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro, e da criança de Itabuna, na Bahia. A criança negra é diferente da criança branca, assim como a menina negra é diferente da menina branca, etc. Ser negro ou ser branco, no Brasil, traz diferenças importantes em relação às expectativas sociais e aos percursos que cada grupo precisa fazer para conseguir alcançar

direitos sociais. Ser do sul, do norte ou nordeste do Brasil, traz também possibilidades ou limitações educacionais, culturais e econômicas. Fazer parte da elite, burguesia ou da classe popular, também evidencia tais questões.

São muitas as crianças, o que faz serem referidas como uma categoria sempre plural, tal como chamam a atenção Pinto e Sarmiento (1997). As crianças pequenas são percebidas como uma categoria estudada exclusivamente a partir de suas similaridades. No entanto, é essencial que essa concepção seja ampliada, levando em conta as diferenças sociais existentes entre as crianças.

Assim, pensar a infância plural e o plural da infância, remete a pensar as crianças e as infâncias numa perspectiva histórica, cultural, social e geográfica, que ultrapassa concepções e conceitos únicos e universais de criança e infância. Dessa forma, faz-se necessário localizá-las num tempo, num espaço e num contexto geográfico e sociocultural, que possibilita e dá viabilidade às diferentes crianças e infâncias, valorizar e positivar tais diferenças.

É com esse objetivo que buscamos contextualizar e situar as crianças, sujeitos desta pesquisa. Para tanto, convido os leitores a fazer uma viagem em direção ao país em que essas crianças residem. Definido como 6ª potência econômica mundial, mas com elevados índices de desigualdade social que afetam diretamente 80% da população, o Brasil é o país dessas crianças. Apesar de pouco entenderem sobre questões econômicas e sociais, sentem na pele e no seu cotidiano as adversidades e as desigualdades sociais de um sistema econômico capitalista que

dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças (GALEANO, 1999, p. 1).

Segundo dados do IBGE (2010), no Brasil, as crianças representam 34% da população brasileira, correspondente a 543 mil crianças num total de 190 milhões de habitantes, sendo que 80% dessa população vivem em situação de extrema pobreza.

Assim, o direito à infância das crianças brasileiras sofre a ameaça direta das diferenças sociais e econômicas que se acirram com o desenvolvimento desenfreado do capitalismo, no qual o mercado está ocupando cada vez mais o lugar dos sujeitos humanos.

A infância não fica imune a estas evidências. Esses avanços dos direitos chegam de maneira muito desigual para as diversas infâncias. Para a infância pobre, negra, dos campos e periferias está muito distante seu reconhecimento como sujeitos de direito (ARROYO, 2011, p. 181).

Essa desigualdade nacional da infância brasileira é vivenciada também de formas diferentes em cada região do nosso país, pois, de norte a sul, são diversas as crianças, as infâncias e suas experiências culturais. Diferenças sociais e econômicas é o que se pode observar nas infâncias das crianças nordestinas, região na qual estão localizadas os sujeitos desta pesquisa.

Definida como região economicamente mais pobre do Brasil, apesar de possuir grandes riquezas naturais e culturais, o Nordeste hoje é habitado por pouco mais de 53 milhões de pessoas, sendo a segunda região mais populosa, perdendo apenas para região Sudeste. Do total de habitantes que a região possui, 5.021.909 são crianças entre 0 e 6 anos e apenas 2.039.008 frequentam creches e pré-escolas. Cerca de 80% das crianças do Nordeste vivem com famílias que têm renda igual ou inferior a um salário mínimo (IBGE, 2010).

Apesar de morarem na região mais pobre do Brasil, as 210 crianças desta pesquisa moram no maior estado da região Nordeste em extensão territorial, e também o quarto em número populacional. Em 2010, segundo dados do IBGE, a Bahia tinha 14.016.906 habitantes; destes, 1.520.932 são crianças de 0 a 6 anos e apenas 456.930 frequentam creches e pré-escolas. Cerca de 75% das crianças vivem com famílias que têm renda mensal igual ou inferior a um salário mínimo.

Essa realidade se estende para o município onde as crianças moram, a cidade de Itabuna, quinta maior da Bahia, com 204.667 habitantes, sendo 17.352 crianças de 0 a 5 anos e apenas 8.746 frequentam creches e pré-escolas, como podemos verificar na tabela apresentada:

**Tabela 4** - População Infantil residencial de Itabuna que frequentam escola. **Fonte:** IBGE (2010)

| População Infantil residencial de Itabuna | Número de Crianças da cidade | Número de crianças que frequentam a escola |
|-------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------|
| Criança de 0 – 3 anos                     | 11.034                       | 2.546                                      |
| Crianças de 4 e 5 anos                    | 6.318                        | 6.210                                      |
| Total                                     | 17.352                       | 8.756                                      |

**Fonte:** Dados do IBGE (2010)

É necessário destacar que das 6.210 crianças de 4 e 5 anos que frequentam a pré-escola, 2.522 estão na pré-escola pública. E que das 2.546 crianças de 0-3 anos, 1.133 estão nas creches e centros de educação infantil públicos, segundo dados da Secretaria de Educação de Itabuna, de 2013.

A situação socioeconômica das crianças do município não difere das demais crianças da região e do estado, pois cerca de 70% das crianças vivem com famílias que têm renda mensal igual ou inferior a um salário mínimo.

As crianças são o grupo etário que está mais sujeito à opressão e às situações de risco social, além de pertencer ao extrato com maiores indicadores de pobreza. A UNICEF (2012) evidencia essa realidade ao afirmar que 29% da população brasileira vivem em famílias pobres, mas, entre as crianças, esse número chega a 45,6%. As crianças negras, por exemplo, têm quase 70% mais chance de viver na pobreza do que as brancas; o mesmo pode ser observado para as crianças que vivem em áreas rurais. Na região do Semiárido, onde vivem 13 milhões de crianças, mais de 70% das crianças e dos adolescentes são classificados como pobres.

Os dados anteriormente apresentados confirmam que a sociedade pós-moderna ou da modernidade tardia, tal como afirma Sarmiento (2005), vive o paradoxo da condição da infância contemporânea: “Nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento” (SARMENTO, 2009, p. 18-19).

Sociólogo da infância, que pode ser considerado o maior defensor da sua abordagem estrutural, Qvortrup (1995) coloca, na forma de nove paradoxos, atuais “desajustes” existentes entre a sociedade infantil e a adulta (ou seja, desajustes entre os níveis individuais – neste caso, as famílias – e estruturais, relativo à sociedade). Esses paradoxos sugerem “a enorme ambivalência das atitudes sociais dos adultos perante a infância no que diz respeito à relação entre o que queremos para as nossas crianças e as condições em que algumas vivem” (QVORTRUP, 1995, p. 3 apud MARCHI, 2007, p. 91).

- 1) Os adultos querem e gostam de crianças, mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona menos tempo e espaço.
- 2) Os adultos acreditam ser benéfico, quer para as crianças, quer para os pais, passarem tempo juntos, mas vivem cada vez mais vidas separadas.
- 3) Os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas veem as suas vidas ser cada vez mais organizadas.
- 4) Os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais são tomadas decisões a nível económico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta.
- 5) A maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças que os pais assumam sobre elas maior responsabilidade, mas, do ponto de vista estrutural, as condições que estes têm para assumir este papel deteriora-se rapidamente.
- 6) Os

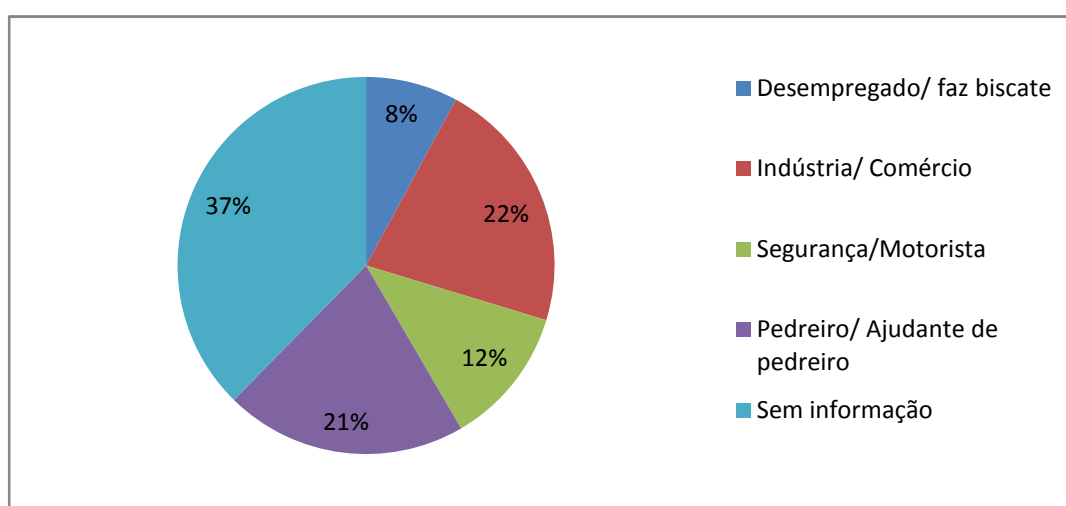
adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, mas estas pertencem a um dos grupos menos privilegiados da sociedade. 7) Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controle, disciplina e administração. 8) Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos. 9) Em termos materiais, a infância não importa aos próprios pais, mas à sociedade. No entanto, a sociedade deixa os custos a cargo dos pais e das crianças (QVORTRUP, 1995, p. 3 apud MARCHI, 2007, p. 91).

Esses paradoxos, bem como muitos outros que acompanham a história da infância e criança, revelam as diferenças e contradições que atravessam a condição social da infância no Brasil, destacando a real necessidade de pensar e construir uma educação que contemple as crianças como sujeitos plurais e multiculturais.

Os dados apresentados, a seguir, expressam as condições sociais em que vivem as crianças do Centro Municipal de Educação Infantil em seus contextos familiares, os dados apresentados foram coletados por meio das fichas de anamnese da escola.

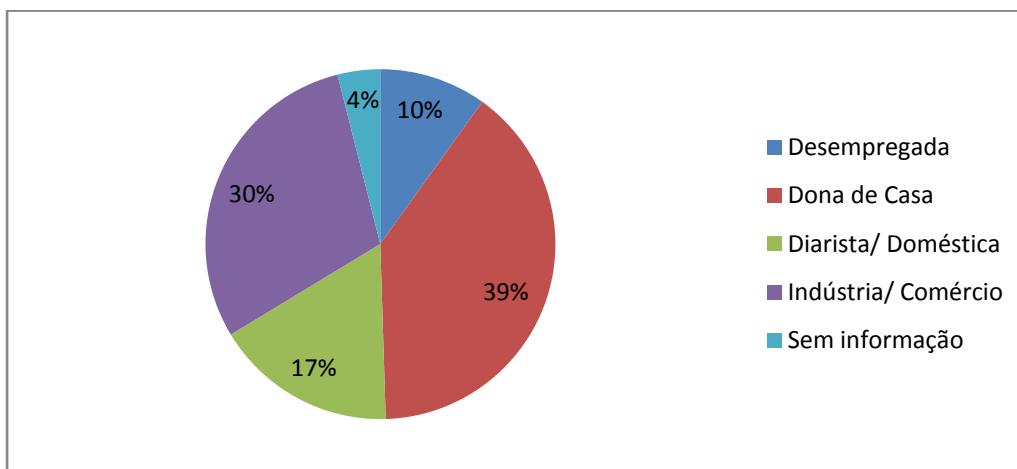
O CEMEI é composto por 100% de crianças oriundas das classes populares, filhos de pais e mães desempregados(as)<sup>22</sup>, subempregados(as), operários(as), lavradores(as), domésticas, pedreiros e também trabalhadores do setor de serviços (funcionários públicos auxiliares de serviços gerais), como verificamos nos gráficos abaixo:

**Gráfico 2 - Profissão e função dos pais das crianças do CEMEI**



**Fonte:** Registro da pesquisadora.

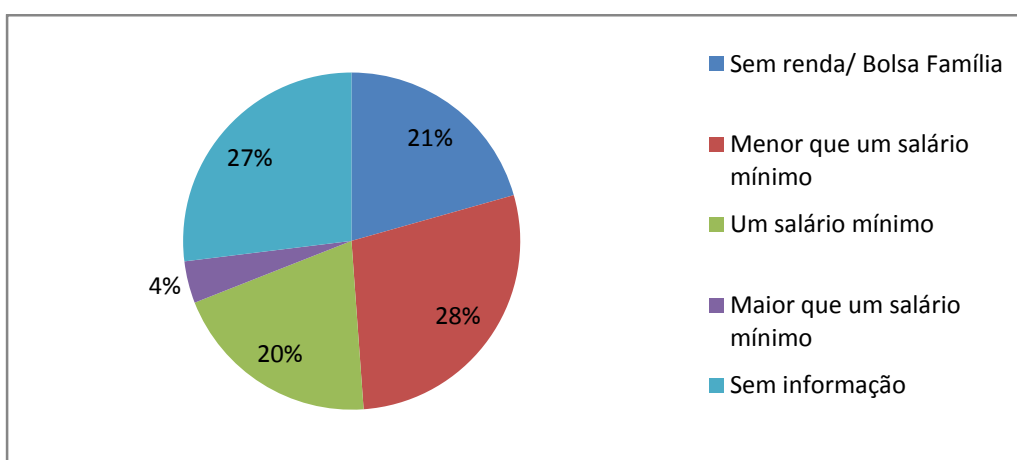
<sup>22</sup> A maioria das famílias não possui renda mensal ou tem renda inferior ou de até um salário mínimo (Anamnese do CEMEI – 2012).

**Gráfico 3 - Profissão e função das mães das crianças do CEMEI**

**Fonte:** Registro da pesquisadora

A maioria das famílias compunha a força prestadora de serviços aos bairros ricos, de padrão alto e/ou médio da própria cidade e da região, seja como domésticas, em sua maioria, seja como jardineiros, vigias, pedreiros, garçons, balconistas, secretárias e auxiliar de serviços gerais.

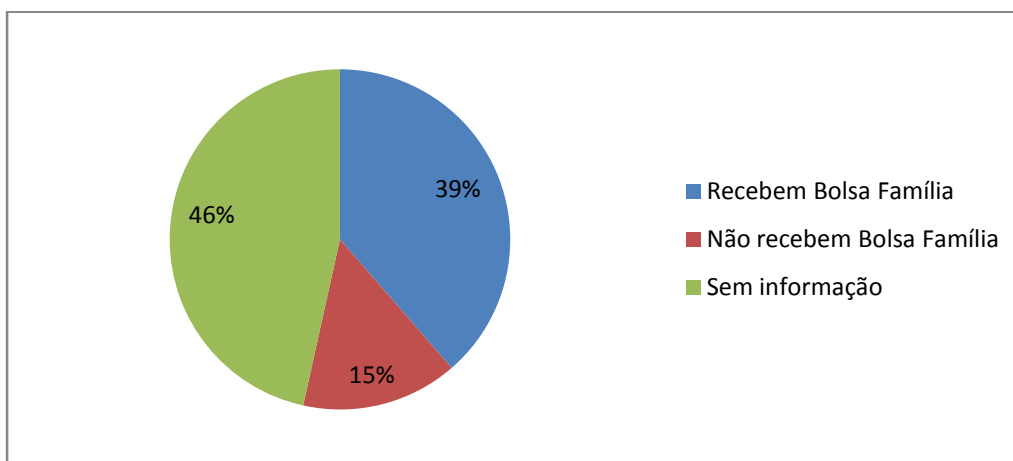
Diante das condições de subemprego e desemprego apresentada pelas famílias das crianças, constata-se que a renda familiar fica, em sua maioria, inferior a um salário mínimo, sendo a Bolsa Família, muitas vezes, a única renda que possuem, como apresenta o gráfico abaixo:

**Gráfico 4 - Renda das famílias das crianças do CEMEI.**

**Fonte:** Registro da pesquisadora.

Analisando o número de famílias que recebem Bolsa Família, verifica-se que, diante da quantidade de informantes, 39% recebe o benefício do Governo Federal, como demonstra o gráfico a seguir:

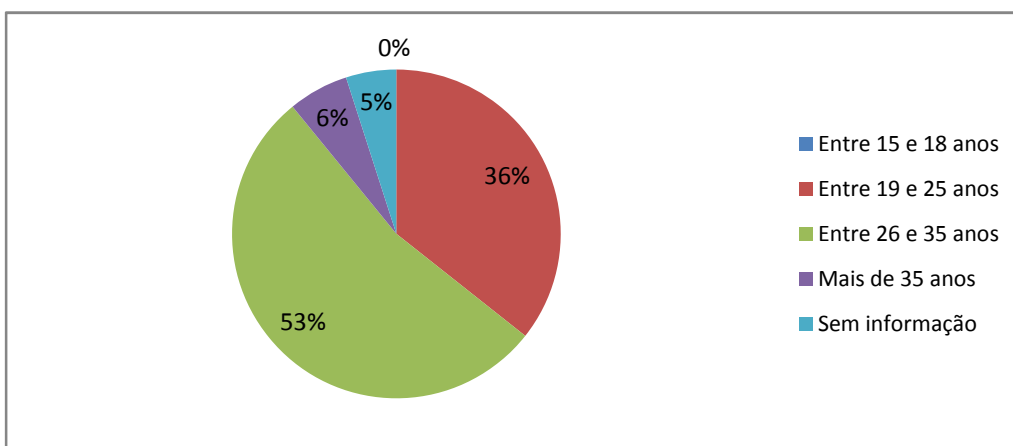
**Gráfico 5** - Número de famílias que recebem Bolsa Família.



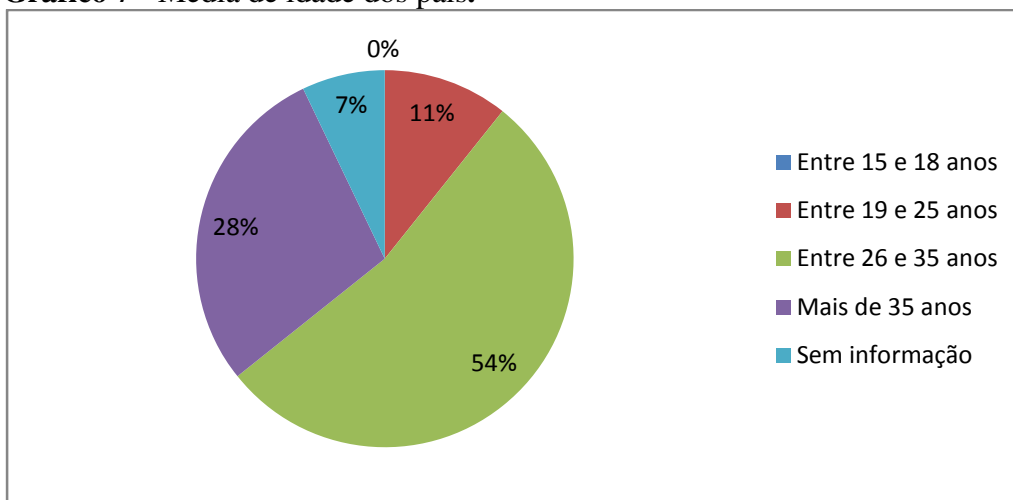
**Fonte:** Ficha de anamnese da escola

Por meio das fichas de anamnese das crianças pesquisadas, também foi possível atentar para o fato de que suas famílias possuíam diversas configurações: famílias chefiadas por mulheres, famílias nucleares e famílias alargadas. Cerca de 49% das crianças convivem com pais separados. A maioria das crianças possui irmãos mais novos ou mais velhos; poucas são filhas (os) únicas (os), e apenas 10% delas eram criadas pelas avós, já que a grande maioria é criada por pais e mães jovens, em sua maioria com média de idade entre 26 e 35 anos, como apresentam os gráficos abaixo:

**Gráfico 6** - Média de idade das mães.

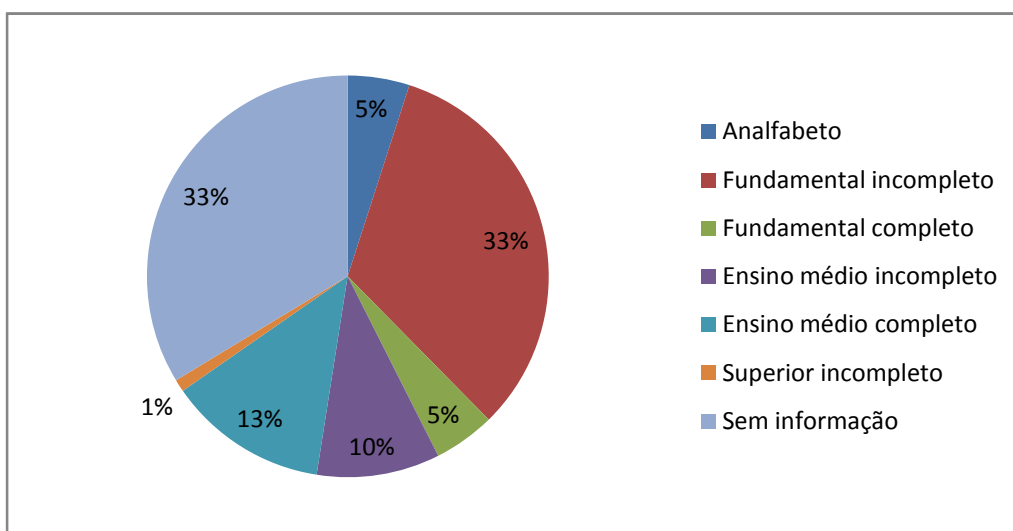


**Fonte:** Ficha de anamnese da escola.

**Gráfico 7 - Média de idade dos pais.**

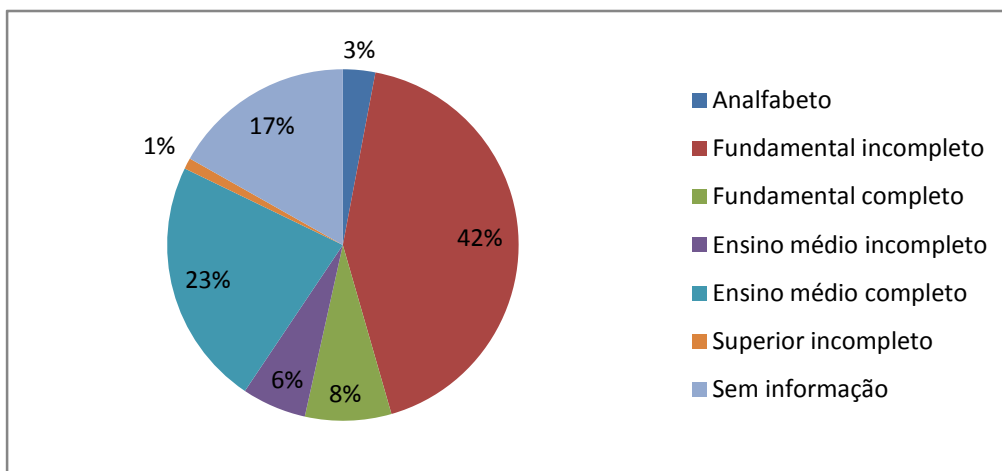
**Fonte:** Ficha de anamnese da escola.

As famílias também declararam, em sua maioria (43%), serem de religião católica, 29% evangélica, 5% sem religião e 23% não informaram. Quanto ao nível de escolaridade dos pais e mães das crianças pesquisadas, a maioria dos pais possui o ensino fundamental ou o médio incompletos; as mães, em sua maioria, possuem o ensino fundamental incompleto, e cerca de 23% possuem o ensino médio completo, como apresentam os gráficos a seguir:

**Gráfico 8 - Nível de escolaridade dos pais das crianças do CEMEI.**

**Fonte:** Ficha de anamnese da escola.

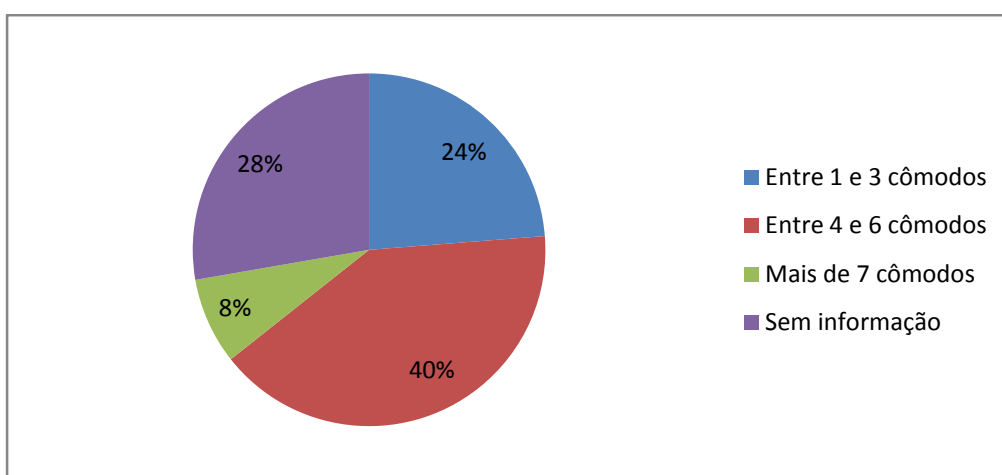
**Gráfico 9** - Nível de escolaridade das mães das crianças do CEMEI.



**Fonte:** Ficha de anamnese da escola.

Quanto às condições de moradia das crianças, constatamos que 57% delas moram em casas próprias, 19% em casas alugadas, 9% em casa cedida e 15% não informaram. Com relação à estrutura das casas 90% são de bloco, 6% em de tábua e 4% não informaram; as casas possuem de um a mais de sete cômodos, sendo que 40% das crianças residem em casas que possuem entre quatro e seis cômodos, como vemos nos gráfico abaixo:

**Gráfico 10** - Condições de moradia das crianças do CEMEI.



**Fonte:** Fichas de anamnese da escola

Conhecer quem são as crianças – sujeitos da pesquisa –, sua classe social, etnia, gênero, crença, condições de moradia, de estrutura familiar, é essencial para empreender esta investigação, que tem como pretensão dar visibilidade à infância, às crianças e às culturas infantis.

### 3.2 Encontros a partir de uma metodologia

Para realizar o estudo aqui proposto, empreendemos uma investigação de caráter qualitativo. Tal abordagem “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Nesse contexto, o processo de investigação requer do pesquisador um olhar inédito e uma atitude indagativa, com afirmações e interrogações que possibilitem “adentrar o mundo dos sujeitos da pesquisa, não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 194).

A pesquisa qualitativa, primando pela leitura, pela interpretação, pela aproximação das possíveis e diferentes configurações que um problema de investigação assume, rejeita abordagens redutoras e reducionistas, privilegiando aportes teórico-metodológicos que permitam investigações a partir da multirreferencialidade dos fenômenos, dos fatos sociais e dos problemas a serem estudados (OLIVEIRA, 2003).

Dessa forma, considerando as características acima mencionadas, a presente investigação se desenvolveu a partir da pesquisa de tipo etnográfico, que é marcada pela tentativa de compreender a maneira de viver e os meios pelos quais essa maneira de viver se manifesta. Assim, segundo Ghedin e Franco (2008, p. 182, grifos do autor),

O processo de abordagem etnográfica move-se entre uma compreensão do que é o outro em seu próprio espaço e a possibilidade de inferir ou de agir em seu universo experimental e conceitual. De acordo com Castro, 1994 apud Ghedin Franco, (2008, p. 82), os *insights*, emoções, intuições, tudo é reconhecido e incorporado de forma sistemática no processo de pesquisa, pois o pesquisador se encontra inteiro nela e se modifica em seu decurso.

Portanto, mais do que descrever o universo das crianças, de suas culturas e relações, foi necessário explicá-lo para poder compreender os significados contidos nos gestos e ações realizados pelas crianças em interação com outras crianças e com os adultos, em situações particulares e/ou coletivas vivenciadas no pátio em momentos diversos.

Assim, o referencial teórico-metodológico que apresentamos está fundamentado em uma metodologia interpretativa com elementos da perspectiva etnográfica. A metodologia

interpretativa é assim denominada em função de se centrar na interpretação de um contexto específico, com um grupo também específico, sendo esse contexto acompanhado da forma mais apropriada possível (GRAUE e WALSH, 2003).

Já a etnografia, de acordo com Corsaro (2009), possibilita uma base de dados empíricos, obtidos através da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo, buscando compreender as ações e os conhecimentos culturais que determinados grupos utilizam, no sentido de “apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação” (SARMENTO, 2003a, p. 153).

O contexto, segundo Graue e Walsh (2003), não contém apenas a criança e suas ações, mas forma os indivíduos, e por eles é formado em integral reconstrução constante. Assim, ao evidenciar as interações entre as crianças, no contexto do cotidiano escolar, em momentos individuais e coletivos, de troca de experiências, diálogos verbais e gestuais, de brincadeiras, conflitos e amizades, buscou-se compreender e interpretar os seus conceitos, suas redes de significados e as conexões de sentidos partilhados entre pares, nos fazeres, saberes e sentimentos que tornam suas ações e culturas inteligíveis e relevantes.

No entanto, esses sentidos e ações das crianças, passíveis de serem lidos, interpretados e reconhecidos como produções culturais, não se encontram evidentes, pois exigem compreender toda teia de significados produzidos pelas crianças. Por isso, utilizar a metodologia interpretativa, fundamentada em elementos da etnografia, possibilitou vivenciar a pesquisa *com* as crianças e evidenciar a sua condição de atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos contextos sociais e culturais em que vivem.

Dessa maneira, viabilizou compreender as ações, os significados e os conhecimentos culturais que as crianças utilizam para produzir e interpretar as suas atividades cotidianas, nos diferentes momentos de interação e troca de experiências vivenciadas no Centro de Educação Infantil.

O princípio metodológico da reflexividade, considerada por alguns autores (CORSARO, 2009; SARMENTO e PINTO, 1997) como relevante na pesquisa do tipo etnográfica, também foi essencial neste estudo, pois possibilitou “compreender como adultos e crianças, adultocentrismo e processos interpretativos, se influenciam, constroem, jogam e controlam no terreno das relações e interações sociais ocorridas.” (FERREIRA, 2009, p. 152). Assim, por meio do presente estudo, realiza-se

um duplo exercício de familiarização e distanciamento que é, no mínimo, instigante. Este jogo tenso de estabelecer relações entre o que é estranho e ao mesmo tempo tão próximo e íntimo é o que consideramos um desafio na produção nos estudos com crianças (DELGADO; MULLER, 2008, p. 9).

Diante do exposto, fica evidente que fazer pesquisa com crianças pequenas é um trabalho complexo, pois requer muita perspicácia por parte do pesquisador para compreender seus mundos, captar suas vozes, seus sentimentos, olhares, silêncios contradições, enfim, as “cem linguagens”<sup>23</sup> das crianças.

Assim, se há cem modos de ser criança, optamos não por uma única forma de aproximação e registro das experiências das crianças no Centro de Educação Infantil, pois, como afirma Oliveira (2001, p. 42),

A utilização de múltiplos procedimentos de pesquisa pode auxiliar os adultos – ainda em processo de alfabetização – na leitura dos cem modos de ser das crianças. Isto porque, pelo olhar dos adultos, há informações que podem ficar invisíveis dentro de uma abordagem, mas visíveis em outra.

Portanto, utilizamos a observação participante, o registro escrito no Diário de Campo (depois transformado em Notas de Campo), os registros fotográfico e audiovisual (vídeo), as entrevistas realizadas com as professoras e crianças e os diálogos estabelecidos com as crianças em situações diversas. A opção por estar e conversar com as crianças em determinados momentos escolares não significou que estes diálogos não tivessem objetivos. A convivência com as crianças propiciou colher, no grupo, as suas formas próprias de se expressar, de entender o mundo que as cerca, numa lógica diferente do adulto.

Fizemos as entrevistas na tentativa de, em vez de falar da criança, sobre ela ou por elas, falar com elas. Sabemos que suas falas são tão limitadas e polissêmicas quanto às dos adultos. As crianças não são as detentoras de verdades absolutas ou dotadas de um conhecimento puro, inovador e irrepreensível. Não se trata de tomar as suas falas como verdades ou mentiras, ou mesmo enaltecer um suposto saber infantil, mas sim entendê-las enquanto enunciados que supõem singularidades.

Os dados provenientes das entrevistas foram importantes para compor uma cartografia sobre os sentidos que as crianças atribuem à escola e às atividades que desenvolvem nesse ambiente, mas mostraram também que as crianças têm um jeito de falar que as diferenciam da fala de outras pessoas, em outras idades, uma maneira singular de falar. Elas não falam

---

<sup>23</sup> A expressão *cem linguagens* é uma alusão à poesia *Ao contrário, as cem existem*, de Loris Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

linearmente, é uma fala descontínua, mudam de assunto com muita facilidade, dão novas respostas em continuidade a um tema que foi tratado anteriormente, começam falando sobre um determinado assunto e dão continuidade inventando alguma história, etc.

Ainda no que tange aos procedimentos metodológicos, no percurso da pesquisa, já diante das falas das crianças, houve a necessidade de obter informações sobre a vida delas fora da creche e sobre suas famílias, no intuito de melhor compreender e analisar a relação da escola com as famílias e os jeitos de vivenciar a infância por elas vivida. Isso porque as crianças trazem, para o dia a dia no CEMEI, muitos dos elementos que compõem o seu viver fora desse espaço.

Assim, mesmo tendo a infância no CEMEI como centro da investigação, ela não pode ser vista isoladamente em relação aos elementos culturais, familiares e outros que constituem a sua vida para além dos limites territoriais da instituição, pois, na composição do sujeito-criança e de sua infância, há uma complexa rede de significados que existem independentemente de estarem ou não no espaço/tempo onde se originam.

Optamos por colher algumas informações da escola sobre as crianças que seriam essenciais à investigação. O veículo para a obtenção dessas informações foi a ficha de anamnese<sup>24</sup> das crianças, que já estavam preenchidas em entrevistas realizadas pelas professoras com pais e responsáveis, no início do ano letivo. Porém, como poucas anamneses estavam prontas, organizamos com a equipe gestora, para que continuássemos a realizar essa conversa com pais e responsáveis.

Dessa maneira, os pais receberam um comunicado para que comparecessem à instituição, a fim de conversar sobre aspectos extra e intraescolares da vida da criança. Para isso, além do roteiro da anamnese, elaboramos uma entrevista<sup>25</sup> com algumas questões sobre as crianças. Uma vez apresentados os procedimentos metodológicos utilizados, pode-se apresentar os primeiros passos da investigação e, assim, as primeiras aproximações do local e dos sujeitos da pesquisa.

---

<sup>24</sup> A ficha de anamnese se encontra no Anexo1.

<sup>25</sup> O modelo da entrevista para o pais ou responsáveis se encontra no Apêndice 3.

### **3.3 Primeiras aproximações: expectativas e inquietações do encontro com as crianças na escola**

Em nossa vida, as mudanças, sejam de ordem pessoal ou profissional, não raro, trazem consigo resistência, desconforto e inquietação, provocando, geralmente, uma série de desajustes e conflitos, tanto de ordem cognitiva quanto emocional, pois se começa a lidar com algo, por vezes, pouco conhecido, levando a desestabilização de percepções já consolidadas e provocando outras.

Essa premissa vale igualmente quando se refere a questões educacionais, particularmente se considerar a pesquisa em educação, que é um processo dinâmico, com idas e voltas, aberturas e fechamentos, desvelamentos e ocultamentos, e, acima de tudo, um processo de construção de conhecimento.

Foi num processo de idas e vindas, decisões e indecisões que começamos a realizar as primeiras aproximações da escola pesquisada. A pretensão inicial era realizar o estudo das culturas infantis com crianças da Educação Infantil e do I Ciclo da Infância, correspondente ao 1º ano do Ensino Fundamental, no contexto escolar e comunitário. Nesse sentido, elegemos uma escola pública para realizar o primeiro contato.

Assim, no mês de fevereiro de 2012, na primeira semana, destinada para planejamento do ano letivo, foi feito o primeiro contato com a escola, porém ela estava fechada. Numa segunda tentativa, no dia 23 de fevereiro, também encontramos os portões fechados. Diante dessa situação, decidimos entrar em contato com a diretora do primeiro Centro Municipal de Educação Infantil, construído especialmente para atender crianças de 0 a 6 anos, e no qual atuaria como coordenadora pedagógica, caso não estivesse saído para cursar o mestrado em 2011.

Nessa ocasião, o Centro de Educação Infantil estava em funcionamento há um ano e meio. Decidimos, no dia 24 de fevereiro, fazer o primeiro contato por telefone com a diretora e foi marcado, para o dia seguinte, um encontro na escola onde conversaríamos sobre a possibilidade de realizarmos a pesquisa na instituição.

Esse primeiro contato possibilitou sentir a energia única que faz parte do cotidiano da educação infantil, e apesar de já conhecer a escola, ainda não havia sido possível vê-la cheia de crianças, professores, pais, mães, auxiliares do desenvolvimento infantil, diretores, coordenadores que nos acolheram e abriram as portas para que a pesquisa fosse realizada na

instituição. Instituição esta que apresenta uma excelente estrutura física e também profissionais comprometidos e desejosos em aprender.

Diante da receptividade e do acolhimento da equipe gestora e também dos professores, alguns já conhecidos, colegas da rede de ensino, começamos a pensar sobre a possibilidade de realizar a pesquisa nessa instituição. No entanto, como tínhamos por objetivo também pesquisar as culturas infantis das crianças do primeiro ano do Ciclo da Infância (1º ano do Ensino Fundamental), pensamos na possibilidade de trabalhar com uma escola situada na mesma comunidade, na qual as crianças eram encaminhadas após saírem do Centro de Educação Infantil.

Chegamos a fazer o primeiro contato com a instituição, que também se colocou à disposição para que a pesquisa fosse realizada, porém, ao reestruturar os objetivos, decidimos focar o estudo apenas no segmento da Educação Infantil, pois possibilitaria um tempo maior com uma realidade específica, sentidos e significados vivenciados pelos sujeitos da pesquisa, característica fundamental da pesquisa do tipo etnográfica.

Assim, foi após essa incursão entre algumas escolas públicas da rede municipal de Itabuna que decidimos realizar a pesquisa no Centro de Educação Infantil. Dessa forma, no dia 9 de março, no turno da tarde, no momento da Atividade Completar (AC), destinada para estudo e planejamento na escola, participamos de uma homenagem ao dia das mulheres, com música e entrega de bombons feitos para todas as funcionárias da escola. Após alguns informes, a diretora permitiu que fosse comunicado os objetivos de pesquisa e as estratégias iniciais de investigação. Em seguida, colocamo-nos à disposição para as perguntas dos sujeitos presentes nesse primeiro encontro, as quais foram respondidas de forma ainda limitada, pois sabíamos que o contato com o cotidiano escolar permitiria definir melhor várias questões que até então eram tidas como possibilidades de ação investigativa.

As ações e objetivos da pesquisa também foram informados aos pais em uma reunião realizada com eles no mês de abril. Nesse dia, a diretora também disponibilizou um tempo para socializar o tema e objetivos da pesquisa. Aproveitamos a oportunidade para informar que seria solicitada a autorização dos pais para divulgar as imagens e falas das crianças coletadas durante o estudo.

Nos primeiros dias de observação na escola, ficamos aturridas pelo número e pela complexidade de acontecimentos interativos que ocorria diante de nossos olhos, como não tínhamos uma ideia clara do que escrever nas notas de campo, apenas observamos e tentamos dar um sentido geral às coisas. Nos dias seguintes, começamos a focalizar o que ocorria,

quando e onde na escola, e descobrimos uma rotina geral. Também começamos a fazer um inventário das várias atividades de que as crianças participavam, tanto as dirigidas pelos professores como as que elas próprias criavam. Aos poucos aprendemos os nomes das crianças e, até certo ponto, conhecemos seus jeitos de ser.

Verificamos que no primeiro dia de contato com as crianças e professores do Centro Municipal de Educação Infantil, alguns profissionais se sentiam desconfortáveis com a presença da pesquisadora. Carvalho (2003, p. 209, grifos nossos), ao falar do lugar do pesquisador no cotidiano da escola, diz que,

[...] nesse cotidiano estruturado, não há lugar previsto para o sociólogo, para um adulto – frequentemente uma adulta – que não é professora, funcionária nem mãe de alunos. Uma adulta que não se responsabiliza pela manutenção da disciplina, não pode – estranham os estudantes. Ao mesmo tempo uma colega que não se dispõe a substituir a professora ausente, ou a ajudar a imprimir o material da prova, **dar banho nas crianças, acompanhá-las ao banheiro, cuidar, ajudar nas atividades** – incomodam-se os professores.

Na tentativa de amenizar esse desconforto e incômodo causado em algumas professoras, pela presença da pesquisadora nas salas de aula, achamos necessário elaborar um cronograma de observação das turmas, para que elas pudessem saber em que dia as observações seriam realizadas nas suas turmas. Assim, distribuímos o seguinte quadro para a equipe gestora e equipe de professores<sup>26</sup>.

**Quadro 4** - Distribuição das turmas a serem observadas pela pesquisadora.

| DIAS DA SEMANA | TURMAS OBSERVADAS          |                           |                              |                           |                              |
|----------------|----------------------------|---------------------------|------------------------------|---------------------------|------------------------------|
|                | 1ª semana                  | 2ª semana                 | 3ª semana                    | 4ª semana                 | 5ª semana                    |
| <b>Segunda</b> | Apresentação do cronograma | 3 ANOS<br>Prof.ª Vanessa  | 1 ANO<br>Prof.ª Paula        | 3 ANOS<br>Prof.ª Vanessa  | 2 ANOS<br>Prof.ª Sônia       |
| <b>Terça</b>   | FERIADO                    | 4 ANOS<br>Prof.ª Lívia    | 2 ANOS<br>Prof.ª Sônia       | 4 ANOS<br>Prof.ª Priscila | 3 ANOS<br>Prof.ª Kátia       |
| <b>Quarta</b>  | 1 ANO<br>Prof.ª Paula      | 4 ANOS<br>Prof.ª Ellen    | 3 ANOS<br>Prof.ª Kátia       | 4 ANOS<br>Prof.ª Ellen    | 4 ANOS<br>Prof.ª Priscila    |
| <b>Quinta</b>  | 2 ANOS<br>Prof.ª Sonia     | 5 ANOS<br>Prof.ª Gabriela | Coletar dados da instituição | 5 ANOS<br>Prof.ª Alana    | 5 ANOS<br>Prof.ª Gabriela    |
| <b>Sexta</b>   | 3 ANOS<br>Prof.ª Kátia     | 5 ANOS<br>Prof.ª Alana    | Coletar dados da instituição | 5 ANOS<br>Prof.ª Alana    | Coletar dados da instituição |

**Fonte:** Arquivos da pesquisadora.

Com os dias de observação definidos, acompanhamos as turmas da creche e da pré-escola nos diversos momentos em que ocupavam os espaços a elas destinados: sala de aula,

<sup>26</sup> Os nomes de pessoas aqui utilizados, sejam crianças ou adultas, são pseudônimos. Adotamos tal procedimento para proteger as identidades e evitar qualquer exposição dos sujeitos que participaram desta investigação

recreio, parque, refeitório, todos estes se revelaram momentos imprescindíveis para o conhecimento do dia a dia da instituição e das crianças, bem como a riqueza e dinamismo do cotidiano escolar. As observações eram realizadas sempre no turno da manhã e permanecia em cada turma cerca de 3 à 4h.

Ficou evidente que é no cotidiano da educação infantil que o vivido ganha significado, pois aos poucos fomos percebendo que algumas crianças passaram a chamar a pesquisadora pelo nome, chamar para participar de suas brincadeiras, mostrar objetos/brinquedos, oferecer coisas, nos puxar pelo braço, levando em alguns lugares da escola. Coisas que os educadores raramente estavam disponíveis, pois geralmente estavam envolvidos com a higiene, alimentação, organização da sala, com a organização das agendas, com o atendimento às crianças que as solicitavam, e com a organização das rotinas diárias, como os momentos de cantar, ouvir histórias, propor alguma atividade às crianças e fazer a chamadinha, que é como se referem à verificação oral de presença feita com as crianças.

Devido à interação com as crianças, era comum elas disputarem a atenção e presença da pesquisadora, seja na sala, no refeitório ou no recreio. Algumas situações foram registradas no diário de campo e apresentamos, a seguir, para ilustrar o que vivenciamos na escola.

*Maria de três anos diz:*

*- Senta aqui na nossa mesa.*

*Luana fala:*

*- Não tia, senta aqui, porque eu quero te falar uma coisa.*

*Para tentar resolver o conflito digo:*

*- Vou sentar aqui perto das duas, e coloco uma cadeira entre as duas mesas.*

*Então Luana senta no meu colo, me abraça e me dá um beijo.*

*(Diário de Campo - 14 de maio de 2012)*

Em outra situação:

*No pátio quando as crianças da pré-escola estavam no momento do recreio, Natália de 4 anos aproxima-se de mim e diz:*

*- Hoje você vai para minha sala, viu? Você só fica na sala daquela chata.*

*Apontou para uma colega da turma de 5 anos com quem teve um conflito, relatado para mim em outro contexto.*

*(Diário de Campo – 16 de maio de 2012)*

Em determinadas situações, principalmente na sala, sentíamos que a atenção disputada da pesquisadora pelas crianças, algumas vezes, interferia no trabalho das professoras. Nesse sentido, percebemos que, mesmo sem essa intenção, o pesquisador interfere nas relações e na dinâmica da sala de aula. Logo, Fonseca (1999, p. 65, grifos nossos) alerta que não há pesquisa neutra, pois somos parte da realidade que pesquisamos,

a reação do ‘nativo’ diante de nossa pessoa seja ela de dissimulação, adulação, hostilidade, fraqueza, **disputa pela atenção e presença** ou a indiferença – é um dado da análise que diz muito sobre relações de desigualdade e dominação.

No dizer de Certeau (2002), tais relações são repletas de “táticas” e “estratégias” dos sujeitos. Por sinal, Certeau (1994, p. 99-100) chama de

estratégia o cálculo (ou a manipulação das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolada [...]. Chama de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...]. A tática não tem por lugar senão o do outro. [...] não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão de convocação própria.

Já para Cunha (2000, p. 145),

as estratégias reúnem um conjunto de operações realizadas por um sujeito de poder, no caso a instituição (escola), suas normas. [...] as táticas dizem respeito a uma maneira de fazer do homem comum uma produção especial, inesperada, móvel, pois implicam em jogar com o tempo, para tirar algum proveito de um espaço que não é próprio ou de produtos alheios.

Ademais, essas relações revelam um conjunto de informações que podem ser de grande relevância na compreensão dos sujeitos da pesquisa. Assim, fica evidente que nas pesquisas do/no/sobre/com o cotidiano, são muitas as relações possíveis e não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis. A imprevisibilidade tece o cotidiano, rede em que também se atam previsibilidade e visibilidade (ESTEBAN, 2003).

Foi entre situações imprevisíveis e previsíveis, invisíveis e visíveis, durante o período de observação das turmas, que foi possível compreender mais sobre o cotidiano escolar de crianças e professores, bem como (re)definir o contexto específico das investigações, pois ao acompanhar as turmas, não apenas na sala de aula, assim como nos momentos em que estavam no solário e no pátio, direcionamos o foco de pesquisa para produções culturais das crianças, vivenciadas e produzidas no pátio do Centro de Educação Infantil: experiências socioculturais de amizade, fantasia, interação, reinteração, de conflito e de diálogo, entre outros.

O pátio da escola e os momentos de recreação, muitas vezes, são relegados a uma condição secundária, que os mantém longe de estudos e pesquisas sobre/com os sujeitos que

os frequentam e os caracterizam como espaço de vida, de conhecimento, de trocas e de aprendizagens.

Portanto, ao delinear o espaço do pátio do Centro de Educação Infantil como espaço-tempo de estudo das infâncias, com as crianças, sobre suas culturas, definimos os instrumentos a serem utilizados na presente pesquisa e que possibilitaram escutar e conversar com as crianças.

“Ouvi-las” interessa ao pesquisador e ao educador como forma de conhecer e ampliar sua compreensão sobre as culturas infantis – não só como fonte de orientação para a ação, mas, sobretudo como forma de estabelecer uma permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural – no sentido de uma relação que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais (ROCHA, 2008, p. 47, grifos do autor).

Dessa forma, acreditamos, assim como Rocha (2008), que escutar as crianças exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, por isso é necessário que o pesquisador adote papéis diferentes e use estratégias e métodos diferentes que possibilitem a interpretação densa dos dados.

Denzin (1989, p. 83 apud VASCONCELOS, 2000, p. 42) se refere à descrição densa como a forma mais acertada de fazer etnografia, isto é,

a descrição densa vai além das meras aparências superficiais. Apresenta detalhe, contexto, emoções, e as teias de relações sociais que unem pessoas umas às outras. [...] a descrição densa evoca emocionalidade e sentimentos pessoais, insere a história na experiência, estabelece o significado de uma experiência, ou da sequência de eventos, para a pessoa ou pessoas em questão.

Além da descrição densa, um bom registro de dados deve conter pontos de vistas recolhidos de tantas perspectivas quanto possível. Assim Graue e Walsh (2003) sugerem variações na observação, a fim de adquirir riqueza de detalhes. No caso desta investigação, foram utilizados os seguintes instrumentos metodológicos: a observação participante, com registro em notas de campo, fotografias e vídeo gravações. Foi por meio destes instrumentos metodológicos de cunho etnográfico (mais explicitados posteriormente) que procuramos interpretar as dinâmicas interativas e as culturas das crianças pequenas. Esses recursos permitiram adentrar no universo das crianças e contribuir, assim, para um maior conhecimento das diferentes infâncias.

### 3.4 A observação participante e a relação pesquisadora/crianças

A aceitação pelo grupo de professores, pela equipe gestora, ADIs, equipe da cozinha, da limpeza e da lavanderia, foi particularmente desafiador e necessário, pois ao estudar as infâncias, as crianças e suas culturas vivenciadas no cotidiano escolar não podemos ignorar as falas, as ações e interações intergeracionais que também constituem as culturas infantis, pois estas “não tem sentido absoluto e autônomo ou independente em relação à configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto” (ROCHA, 2008, p. 46)

Não menos desafiador, foi a aceitação no mundo das crianças, pois as diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa, cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico, podem criar barreiras e inviabilizar a entrada no mundo das crianças e na sua cultura de pares. As primeiras tentativas de aproximação das crianças deixaram evidente muitas diferenças entre elas, pois reagiam de formas distintas às tentativas de aproximação, tal como se pode ver nas situações relatadas a seguir:

*No horário do recreio, resolvi me aproximar de duas meninas da pré-escola, Paula e Gleisiane, que passeavam pelo pátio. Achei que era apenas um passeio e que estavam conversando. Ao me aproximar, perguntei:*

*- Estão passeando?*

*- Não, estamos brincando de mamãe e filhinha, respondeu Paula.*

*- Como é a brincadeira? Perguntei para as meninas.*

*- Vem brincar com a gente, você vai ser a filhinha, diz Gleisiane.*

*- Vamos lanchar, diz Paula, que me pega pela mão e me leva para passear pelo pátio.*

*Nesse passeio, comemos pizza, cachorro-quente, pastel e coxinha imaginários.*

*A professora chamou a turma, pois o recreio havia acabado. Então, Gleisiane disse:*

*- Filha, temos que ir trabalhar, já vamos.*

*Perguntei o que faziam no trabalho e as duas responderam:*

*- Limpo o chão, varro, limpo as paredes...*

*Despedimo-nos e elas voltaram para sala.*

*(Diário de Campo – 21 de março de 2012)*

O convite feito pelas meninas para participar da brincadeira foi uma honra, afinal esse era o primeiro dia em que nos víamos. Mas nem tudo é tão fácil assim, pois, ao contrário do que muitos pensam, ser aceito e participar da vida das crianças no cotidiano escolar e dialogar com elas, muitas vezes trazem dificuldades para nós adultos, pois é difícil compreender as respostas mínimas das crianças, tal como aconteceu na segunda tentativa de aproximação das crianças.

*No dia seguinte, também no momento do recreio, aproximei-me de uma criança de quatro anos da pré-escola que estava sentada no banco do pátio e tentei iniciar uma conversa.*

*- O que está fazendo?*

*- Ela diz bem séria:- Bom dia!*

*- Respondi um pouco envergonhada, pois não a cumprimentei antes e senti que ela quis me dar uma lição de bons modos.*

*- Bom dia! Respondi e em seguida perguntei:*

*- Tudo bem?*

*- Tudo. Ela respondeu de forma direta sem acrescentar mais nada e foi conversar com sua colega.*

*(Diário de Campo – 02 de maio de 2012)*

O diálogo estabelecido com as crianças, na tentativa de participar dessas atividades no cotidiano escolar, possibilitou perceber que não existem modelos definidos para serem seguidos ao realizar pesquisas com as crianças. Mesmo com leituras de pesquisas sobre as crianças, de autores como Corsaro (2005, 2010), Prado (2007), Filho (2006), Fernandes (1961), Sarmiento (2009), entre outros, a pergunta persiste: “O que há de fazer um homem/**uma mulher** crescida para ser aceita nos universos das crianças?” (CORSARO, 2005, p. 445, grifos nossos).

Ao optarmos por estar nas turmas da creche (com crianças de 1 ano e meio a 3 anos de idade) e da pré-escola (com crianças de 4 e 5 anos de idade), seguindo o quadro apresentado anteriormente, nos permitiu conhecer a rotina das crianças e dos professores em diversos espaços e momentos do cotidiano escolar, também construir uma postura como “adulto atípico” (CORSARO, 2005), observando a relação de adultos com as crianças e das crianças entre si; a convivência de adultos com crianças, na maioria das vezes, era caracterizada por perguntas associadas aos conteúdos de aprendizagem; pelo monitoramento das brincadeiras; pela ajuda em caso de problemas; enfim, pelo controle sobre o que as crianças podiam e não podiam fazer. Também percebemos que os adultos raramente entravam nas casas de boneca do pátio, chutavam bola com as crianças, faziam bolos de areia ou caçavam grilos, entre outras atividades infantis.

Dessa forma, assumimos a postura de um “adulto atípico” (CORSARO, 2005) e desenvolvemos uma relação com as crianças diferente dos outros adultos, a fim de obter uma relação mais próxima com elas nos processos interativos; postura esta adotada por Corsaro (2005, 2007, 2009) em suas pesquisas etnográficas. Assim, construir o papel de um adulto diferente juntamente com as crianças significou desenvolver atitudes diferentes daquele adulto que possui uma postura convencional diante das crianças, aquela postura que controla suas ações em todos os momentos.

Essa postura do adulto atípico, muitas vezes, é interpretada pelos demais como uma postura irresponsável, desprovida de cuidado e atenção com as crianças. Numa situação recorrente durante a pesquisa, foi possível evidenciar o que os adultos diziam a esse respeito.

*Constantemente as crianças me pediam a máquina fotográfica para tirar fotos dos colegas, dos professores e da pesquisadora. Após algumas orientações de segurança e utilização, lhes entregava a máquina e, algumas vezes ouvia:*

*- Você confia?*

*- Você é corajosa!*

*- Olha! Por isso as crianças gostam dela. Ela deixa as crianças fazer o que quiserem.*

*(Diário de Campo – 7 de maio de 2012)*

Entregar-nos às crianças, às suas brincadeiras, conflitos, choros; confiar, esperar, escutar, participar, refletir, dialogar; “deixá-las fazer o que queriam”, fizeram parte da presente pesquisa e da estratégia de observação participante. Nesse contexto, o diálogo é compreendido como uma comunicação dada não só por meio da fala, mas também por meio das outras linguagens que possuímos, como: sorriso, olhar gestos, expressões faciais. Esse diálogo, explicam as autoras, requer adotar um papel menos adulto, ou como diz Corsaro (2005, 2007, 2009), a postura de um adulto atípico, operando física e metaforicamente ao nível das crianças nos seus mundos sociais.

Ao reviver e escrever sobre as interações que estabelecemos durante os oito meses de pesquisa, sempre temos a sensação de que a entrega poderia ter sido maior, mas nada que tenha inviabilizado nossa aproximação diária com as crianças, seus convites para brincarmos juntas, caçar grilos, comer plantas, maquiar, escovar os cabelos, conversar, desabafar, contar seus medos e compartilhar suas alegrias e superações, tal como se vê no seguinte texto:

*Entrei pela segunda vez na turma de três anos para observar as crianças. Fui acolhida com abraços e beijos e uma delas, Letícia, olhou para mim e com um sorriso no rosto disse:*

*- Tia, tia não estou chorando mais!*

*Fiquei feliz por lembrar-se de mim, pois na primeira vez em que estive na sua turma, fiquei perto dela tentando confortá-la, porque chorava muito e chamava por sua mãe.*

*(Diário de Campo – 19 de maio de 2012)*

Em outro momento:

*Marcos, uma criança de quatro anos se encontra comigo no pátio da escola e me faz um convite:*

*- Vamos conversar?*

*Prontamente digo:*

- *Vamos!*  
*Pergunto onde quer se sentar.*  
 - *No refeitório tá bom, responde ele.*  
 - *Sobre o que quer conversar? Pergunto-lhe.*  
*Marcos pergunta:*  
 - *Você tem pai?*  
 - *Sim.*  
 - *Você mora com ele? Pergunta-me assim que respondo a questão anterior.*  
 - *Não. Moro com meu filho e meu esposo.*  
 - *Então pergunto:*  
 - *E você?*  
 - *Eu moro com minha mãe, meus, irmão e meu avô e minha avó.*  
*Na sequência diz:*  
 - *Não gosto do meu pai.*  
 - *Por quê? Pergunto.*  
 - *Ele não me dá nada, eu gosto do meu avô.*  
 - *Por que gosta do seu avô?*  
 - *Porque ele cuida de mim e me leva para passear.*  
*A nossa conversa é interrompida por alguém que chama Marcos.*

*(Diário de Campo – 23 de maio de 2012)*

Criamos um vínculo afetivo muito bom com Marcos. Certa manhã, a coordenadora comunicou que Marcos havia nos procurado para conversar e afirmou que tínhamos um papo bom. Na verdade o que tínhamos era uma *ausculta*<sup>27</sup> atenta às suas falas, seus conflitos, que foram revelados claramente no diálogo anterior, o que incluiu a recepção e a compreensão.

Auscular as crianças implica em reconsiderar seu espaço social, ou seja, “ouvi-las” interessa ao pesquisador e ao educador como forma de conhecer e ampliar sua compreensão sobre as culturas infantis – não só como fonte de orientação para a ação, mas, sobretudo como forma de estabelecer uma permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural – no sentido de uma relação que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais (ROCHA, 2008, p.47, grifos do autor).

O processo de “auscultação” das crianças se materializava com o registro nas notas de campo, as quais se constituíram em um dos meus maiores desafios, pois conjugar a escuta, a observação e a escrita das notas de campo, era uma missão quase impossível no primeiro mês da investigação. Assim, muitos dos registros feitos eram realizados na sala das professoras, no final da manhã.

Quando passamos a tomar notas no diário de campo, na presença das crianças, elas demonstraram interesse e queriam ficar próximas para observar o que era escrito; pegavam a

---

<sup>27</sup> Ao ampliar a abrangência dos termos ouvir ou escutar, Rocha (2008) amplia o sentido semântico das palavras e indica o termo “ausculta”, que “não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro” (ROCHA, 2008, p. 44-45).

caneta ou lápis e pediam para escrever também. Podermos observar uma dessas situações no excerto de nota de campo apresentado abaixo:

*Retornei para a turma de 4 anos, após o recreio, com o meu diário de campo na mão, pois acreditei que ficando no canto da sala com o diário poderia fazer alguns registros e também incomodaria menos a aula, pois antes do recreio as crianças estavam interagindo bastante comigo e achei que atrapalhou um pouco o trabalho da professora.*

*Porém, ao chegar com o diário, Nicolle aproximou-se de mim e disse:  
- Já sei fazer meu nome, deixa eu escrever para você.*

*(Diário de Campo – 25 de maio de 2012).*

Em outra situação:

*Estava no pátio, no momento do recreio, fazendo registros no diário de campo, quando Ana aproxima-se de mim e diz:*

*- Tia, você está escrevendo o que?*

*- Histórias das crianças da escola, respondi para Ana.*

*- Depois que terminar de escrever, lê para mim?*

*(Diário de Campo – 20 de junho de 2012).*

Em algumas situações, optava-se por deixar de realizar registros e somente ficar com as crianças e, quando éramos convidadas a participar das suas brincadeiras, podíamos participar livremente dessas atividades. Como afirma Malinowisk (1978, p. 31), “[...] nesse tipo de pesquisa, recomenda-se ao etnógrafo que de vez em quando deixe de lado máquina fotográfica, lápis e caderno e participe pessoalmente do que está acontecendo”. Assim, havia momentos em que o diário ficava de lado, em cima da cadeira, da mesa ou no banco do pátio, e as crianças aproveitavam para deixar ali seus registros, tal como podemos observar nas imagens abaixo:



Além de favorecer uma sobreposição dos dados, a utilização de várias estratégias para estar com as crianças e de diferentes instrumentos metodológicos, expandiu nosso olhar e possibilidades na investigação, pois as anotações no diário de campo, *in loco*, muitas vezes, não possibilitavam participar ativamente das ações que as crianças convidavam. O vídeo e a fotografia oportunizaram essa participação, pois permitiu que levássemos a câmera em qualquer situação e, assim, produzir registros instantâneos do que vivenciávamos. As filmagens também acompanharam o movimento das crianças e possibilitaram uma reflexão mais atenta às situações vivenciadas com elas.

Gobi (2011, p. 138) comenta sobre “a importância de considerar as fotografias também como textos imagéticos, que informam sobre as relações estabelecidas entre os meninos e as meninas nos diferentes espaços, com outras crianças e com os adultos”. A imagem contém informações fora de sua mera aparência, passando pela construção de ficções. Desvendar a imagem é estabelecer um processo com o imaginário como fonte de informação para a reconstituição. Lopes (1998, p. 77) corrobora a opinião anterior ao afirmar que

a leitura da imagem se apresenta como um método de aproximação da realidade, ao particular, do fragmento, enfocado por diferentes ângulos e pontos de vista, em que é possível desvendar as leis do todo, do universal, da totalidade. Rever as fotos possibilita o desencadeamento do processo de rememoração e reconstituição da história vivida, pelas imagens e nas imagens.

A utilização das imagens, numa pesquisa como esta, agrega elementos que a observação não capta, ou que dela escapam (PEIXOTO, 1995; SAYÃO, 2005). Assim, a utilização da fotografia teve o objetivo não somente de refinar meu olhar, cada vez que as fotos eram tiradas, observadas, selecionadas e interpretadas, assim como foi possível expor as inúmeras mensagens expressas pelas crianças, que se diluíam entre a observação e as anotações no diário de campo. Os usos das imagens e da escrita se articularam entre si, buscando captar aquilo que era imperceptível à primeira vista (PEIXOTO, 1995).

Dessa forma, muitas sequências de fotografias se interligam, constroem um texto-imagem e possibilitam transformar, em palavras, as histórias experimentadas com as crianças, por meio da leitura do dito e do não dito. Lopes (1998) ainda acrescenta que,

Ao mesmo tempo em que a fotografia induz a pensar as múltiplas possibilidades de leitura da imagem revelada, ela também fala como objeto carregado de história. Remete a um determinado contexto espacial temporal, revelando emoções, sensações, hábitos e significados de uma época (LOPES, 1998, p. 79).

Além de sua relevância como recurso de pesquisa, as fotografias causam um fascínio nas crianças, o que contribui e favorece para uma maior interação com elas, pois fotografar e gravar vídeos causou uma grande sensação entre crianças que pediam para serem fotografadas e filmadas, faziam caretas e piruetas para serem “pegas” pela câmera. E também solicitavam a câmara para tirar, elas mesmas, fotos dos colegas, das professoras e da pesquisadora, tal como as apresentadas a seguir.



**Conjunto de fotografias 1** - Fotografias registradas pelas crianças do CEMEI

**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora

Como a intenção foi a de encontrar formas de registrar a riqueza e a complexidade das dinâmicas interativas de crianças pequenas, as fotografias e as gravações de vídeo foram imprescindíveis no registro das sutilezas das interações verbais e não verbais delas. Porém, “diferentemente da fotografia que é uma imagem estática, o vídeo, assim como o filme de cinema, é essencialmente a imagem em movimento” (KOHATSU 2007, p. 67).

Assim, para a captação das fotografias e vídeos, utilizamos o procedimento de registrar não apenas momentos interativos entre duas ou mais crianças, mas momentos em que elas também desenvolviam ações sozinhas, e algumas outras situações do cotidiano, tais como: a refeição, higiene e algumas atividades dirigidas pelos educadores, como a roda, os momentos de contação de histórias, de cantar músicas, enfim, momentos que julgamos servir para compreender as dinâmicas relacionais entre as crianças e a configuração das culturas infantis. Tal procedimento foi utilizado a partir de 21 de março de 2012 até 13 de dezembro de 2012.

Com relação à alternância na utilização entre máquina fotográfica e vídeo, ela se deu de forma aleatória. Em alguns momentos, quando queria interagir mais com as crianças, nas situações em que era convidada, preferia filmar para registrar a convivência com elas; quando estava sem interagir diretamente com elas, tirava algumas fotografias com o intuito de congelar algumas cenas. O tempo de gravação variava, mas geralmente eram realizados 20 minutos de filmagem por dia, porém não eram todos os dias e o número de fotografias variava.

Tanto as fotografias como os vídeos possibilitaram perceber coisas que poderiam escapar aos nossos olhos, como as conversas das crianças, seus diálogos, suas linguagens, suas ações, permitindo que um mesmo acontecimento fosse observado, muitas vezes, através da segmentação da gravação (transcrição), associado às imagens registradas em fotografia.

As sequências de fotografias extraídas foram constituindo os episódios de análise, momentos ou situações que foram analisados com maior detalhamento e aprofundamento. Após esse processo, combinamos episódios, transcrição e notas de campo, a fim de auxiliar no processo interpretativo de análise. Esse processo de interpretação dos dados não foi algo fácil, pois não é nada evidente tramitar da imersão ao estranhamento e produzir uma análise interpretativa.

Nessa perspectiva, Sarmiento (2003, p. 156-157) afirma que a “[...] triangulação é geralmente considerada como o meio mais poderoso de realização da “confirmação” da informação [...]”. De acordo com esse autor, a triangulação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir, em suma, a exceção que é sempre mais interessante de estudar do que a regra em si mesma. Em síntese, a triangulação recolheu muitas informações, bem como multiplicou as fontes disponíveis, obedecendo ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da informação (SARMENTO, 2003, p. 157).

Para concluir, salientamos que, durante um processo investigativo, também encontramos falhas. Ao longo das observações, alguns problemas e dificuldades foram detectados, tais como um envolvimento demasiado, no início da pesquisa, com as crianças e educadoras; uma dificuldade de distanciamento com as atitudes e posturas adultocêntricas; centramento na observação de alguns grupos que pareciam exercer mais interatividade e excesso de material empírico.

Adentramos, a seguir, no universo das culturas infantis vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar do Centro Municipal de Educação Infantil de Itabuna (BA).

#### 4 CULTURAS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – VERSÕES E SUBVERSÕES

*Não é mais suficiente oferecer  
serviços às crianças,  
é preciso desenvolver-lhes as cidade*  
**Romano Prodi**

*Os adultos nunca compreendem  
por si sós, e as crianças se cansam  
quando precisam explicar-lhes tudo,  
todas as vezes*  
**Antonie de Saint- Exupéry**

*Nós somos as crianças do mundo.  
Somos as crianças das ruas.  
As crianças da guerra.  
As vítimas e os órfãos da Aids.  
Somos as crianças cujas vozes  
não são ouvidas.  
Agora chegou o momento de nos ouvirem.*  
**Gabriela Azurduy Arrieta, 13 anos, Bolívia.**

**(TONUCCI, 2008, p. 7)**

Tendo exposto algumas das coordenadas pelas quais a pesquisa em foco foi construída, iniciamos, neste momento, a incursão ao universo das crianças do Centro Municipal de Educação Infantil, refletindo acerca das culturas infantis que, permeadas pelas culturas dos adultos e culturas das crianças, não se dão somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformarem a natureza e, no interior das relações sociais, tecerem verdadeiras teias de criações e redes de sociabilidades.

O conceito de “culturas da infância” tem se estabelecido consistentemente pela Sociologia da Infância como elemento distintivo da categoria geracional (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2002, 2003). Assim, ao nos apropriarmos dos pressupostos dessa área do conhecimento, buscamos revelar que a criança não é um receptáculo passivo de socialização numa ordem social adulta, mas sujeito-ator, participativo, ativo que reproduz de forma interpretativa o mundo em que vive e, assim, transforma-o e também é transformado.

Não se trata, no entanto, de pensar a infância como fenômeno construído, tout court, por “ela mesma”, mas com a sua indispensável parceria. Ou seja, uma infância construída com e a partir das próprias crianças. Neste sentido, a produção de uma escuta das crianças é mais do que uma metodologia para o seu conhecimento (como costumam assinalar os sociólogos da infância). É, na verdade, também um ato sociopolítico (MARCHI, 2007, p. 100, grifos do autor).

Portanto, como ato sociopolítico, escutar as crianças nas suas diversas formas de manifestação e espaços de expressão de suas culturas, rede de amigos, brincadeiras, canções,

jogos, comunicação oral, gráfica, corporal (PINTO, 1997), possibilita conhecer e compreender as infâncias e evidenciar o lugar das crianças na produção cultural, pois se

antes elas eram atores no sentido de atuar em um papel, agora elas o são no sentido de atuar na sociedade recriando-a a todo momento. São atores não por serem intérpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade (COHN, 2009, p. 20).

Dessa maneira, o lugar da criança em cada momento histórico, inclusive nas vivências diárias, é configurado na sociedade, em suma, o lugar das crianças são as culturas da infância. Portanto, ao pensarmos sobre o lugar da infância na escola, fomos remetidos a pensar sobre o lugar das culturas infantis no cotidiano do Centro de Educação Infantil de Itabuna (BA), lugar este que é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada contexto histórico concreto.

Ao estudar as culturas infantis no cotidiano escolar, tivemos como objetivo evidenciar o caráter plural da infância e da criança como alter, como os “múltiplos-outro, perante os adultos”<sup>28</sup>, ator-social que cria, reproduz, interpreta subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com sociedade.

Segundo Gusmão (2012, p. 168),

[...] em sociedades como a nossa, a alteridade da infância está em relação direta com o mundo adulto; e, em muitos momentos, o mundo de uma e o de outro, ainda que se toquem e se cruzem, permanecem separados, não permitindo compreender a natureza política que os constitui como sujeitos em relação.

Essa invisibilidade ou negação da infância que define as crianças como incompletas, um vir a ser, seres inocentes, pode ser anunciado e denunciado pelas próprias crianças, que se revelam sujeitos socioculturais – sujeito de experiência e cultura próprias – com capacidade de ler o mundo e criar suas culturas para além do que lhes é dado.

No desenvolvimento da pesquisa de campo, buscamos desvelar o caráter plural da infância por meio das práticas culturais de crianças vivenciadas no cotidiano escolar. Entretanto, aprofundamos de forma mais minuciosa e acurada nas relações, ações e experiências culturais vivenciadas no pátio do Centro de Educação Infantil nos momentos do recreio, nas atividades livres e dirigidas e encontros festivos.

Nesse sentido, buscamos compreender a infância e suas culturas sem a definição de um recorte etário, mas sim, em momentos de relações diversas (de idade, de classe, de etnia,

---

<sup>28</sup> SARMENTO, 2005, p. 372.

de gênero, etc.) entre crianças da mesma idade e de idades diferentes, tomando como referência lógica peculiar às “reproduções interpretativas” das culturais infantis e das culturas de pares, conforme apresentam os estudos de Corsaro (2005, 2007, 2011), Ferreira (2002, 2004) e Sarmento (2002, 2004). O termo “pares” (peer) é entendido como o grupo de crianças, no interior do qual estas partilham o mesmo espaço em regime de habitualidade.

Considerando as crianças a partir desse referencial, que as concebe como atores sociais competentes, potentes, críticos e criativos, elencamos as seguintes questões que nortearam as observações em campo:

- Como as crianças e infâncias são apreendidas nos discursos veiculados entre as professoras e crianças da Educação Infantil?
- O que as crianças revelam por meio de suas culturas sobre a experiência de ser criança?
- O que as crianças revelam por meio da socialização com os adultos e outras crianças sobre sua condição de sujeito plural e ator social?
- Como as crianças criam suas culturas no cotidiano escolar nas relações entre seus pares?
- O que podemos aprender com as crianças para construção de uma escola diferente da que temos atualmente?

No caso específico deste estudo, buscamos analisar as culturas produzidas pelas crianças, as relações que estabelecem entre seus pares, os conflitos, as regras, as “transgressões”, as amizades, os conhecimentos, as aprendizagens e interesses próprios das crianças que compartilham nos espaços e tempos do cotidiano escolar, uma vez que a partir de suas ações se organizam em grupos, criam alianças e recriam, no mundo da ordem, uma outra ordem.

Assim, ao ouvir as crianças, observá-las em situações diversas de amizade, troca e conflitos, buscamos evidenciar, neste estudo, três eixos temáticos básicos que irão dialogar entre si e se contrapor a algumas ideias que a escola tem sobre criança, infância e culturas infantis.

- **Eixo 1** - Infância plural, o plural da infância: imagens produzidas sobre as crianças e pelas crianças no cotidiano escolar.
- **Eixo 2** - As crianças como sujeitos culturais e atores-sociais: traços e retratos, ações e reações.
- **Eixo 3** – Culturas infantis: subversão, transgressão ou construção?

Cada eixo temático apresenta subdivisões que possibilitam compreender e explorar os temas elencados, como se verá no decorrer da análise.

#### **4.1 Infância plural, o plural da infância: imagens produzidas sobre as crianças e pelas crianças no cotidiano da Educação Infantil**

Falar em culturas da infância, ainda hoje, é uma construção que provoca acaloradas discussões. O próprio conceito de cultura pode estar arraigado de inúmeras significações. Com já evidenciamos nos capítulos anteriores, neste trabalho o utilizamos com a pretensão de conhecer produções materiais e simbólicas infantis. Assim, compartilhamos a seguinte afirmação de Cohn (2009, p. 20):

[...] a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido. Assim, um texto, uma crença ou o valor da vida em família podem mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se corrompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico. Nesse sentido, está sempre em formação e mudança.

Sarmiento (2005, p. 5) corrobora a definição anterior ao afirmar que é no “vaivém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância”. Desse modo, podemos considerar que a cultura escolar, com os seus códigos próprios, constitui-se em um das formas culturais criadas pelos adultos para as crianças, porém, esta é alterada pelas culturas infantis mediante as relações intergeracionais e intrageracionais estabelecidas no cotidiano escolar. As crianças, contrariamente ao veiculado pelo senso-comum, não são receptoras passivas e acríticas da cultura dos adultos, pelo contrário, a recepção realizada pelas crianças é criativa, interpretativa e frequentemente crítica (SARMENTO, 2002).

Nesse sentido, as culturas infantis podem ser pensadas e compreendidas por meio de duas formas evidenciadas por Sarmiento (2002): análise da produção cultural para a infância, com a recepção efetiva dessas formas pelas crianças; o estudo das formas culturais criadas pelas crianças nas interações que realizam entre si, com os adultos e com o meio natural.

Considerar as crianças como atores sociais e não como sujeitos incompletos ou como componentes acessórios de uma sociedade dos adultos, implica olhá-las e indagá-las para

além dos discursos produzidos sobre elas; é dar-se conta que o outro é alguém essencial na existência de cada pessoa e de seu agir. O outro se torna alguém necessário, imprescindível para o próprio discernimento de cada um de nós.

Ademais, o educador só tem consciência de ser um educador, porque o educando – seu outro – o determina no momento da relação. Como afirma Kramer (1999), o processo pelo qual as pessoas se tornam individuais e singulares se dá, exatamente, nesse reconhecimento do outro e de suas diferenças, numa experiência crítica de formação humana.

Para trilhar os primeiros passos em direção à compreensão de como as crianças produzem suas culturas e vivem suas infâncias no cotidiano escolar, vamos analisar como as educadoras do Centro de Educação Infantil reconhecem as crianças. Dessa maneira, foi por meio de um processo de interpretação dos discursos das professoras e equipe gestora da escola, colhidos por meio de entrevistas, que evidenciamos o que pensam sobre: O que é a criança? O que é infância? Como são as crianças do Centro de Educação Infantil?

#### **4.1.1 O olhar do adulto sobre as crianças e as infâncias.**

Ao ouvir o que os professores e equipe gestora do Centro de Educação Infantil revelam sobre as crianças e suas infâncias, foi possível identificar basicamente duas formas de reconhecimento. A primeira integra aspectos em que as crianças são compreendidas como um vir a ser e/ou como seres possuidores de uma natureza boa e inocente, associado a adjetivos relacionados com docilidade e acalanto. E a segunda que evidencia a infância como uma fase, um período temporário da vida repleto de alegrias, inocência, isenta de problemas e preocupações. Tais posicionamentos podem ser constatados nos excertos de falas das docentes, apresentadas a seguir:

*Criança é surpresa, é espontaneidade, alegria, verdade e afetividade. (Ana Maria - Equipe gestora<sup>29</sup>).*

*[...] É muito bom ser criança (Tânia - Equipe gestora).*

*Criança é alegria, sinceridade, verdade. Pode passar dificuldade que for, mas está sempre alegre (Juliana - Professora da creche<sup>30</sup>).*

---

<sup>29</sup> A equipe gestora é composta pela diretora, vice-diretora e coordenadoras pedagógicas.

<sup>30</sup> Professoras da creche são aquelas que trabalham com as crianças de 1 ano e meio a 3 anos do CEMEI.

*Criança é um ser que está em desenvolvimento e que vai receber influência de todos os ambientes que vai conviver, ela ensina e aprende (Paula - Professora da creche).*

*Criança é curiosa, é teimosa, é magia, é mistério, precisa entrar na cabeça de cada uma para ver o que está acontecendo [...] (Vanessa - Professora da Creche).*

*Criança é inocência, verdadeira, não sabe fingir, ou ela gosta ou não gosta, ou está bem ou não está. Se ela não está bem, ela não tem porque mentir (Kátia - Professora da Creche).*

*Criança é amor, alegria, é um ser especial, é a esperança de um mundo melhor (Ellen - Professora da Pré-escola<sup>31</sup>).*

*Criança é vida (Priscila – Professora da Pré-escola).*

*Criança é um ser puro, mas também dotada de conhecimentos e que precisa de atenção (Gabriela – Pré-escola).*

*Criança é inocência, pureza (Alana – Professora da Pré-escola).*

As definições de criança apresentadas pelas professoras e equipe gestora conceituam um ser universal, abstrato, generalizado e deslocado de uma realidade social, histórica, política e econômica, como se ser criança fosse a mesma coisa em qualquer lugar. Nessa perspectiva, segundo Kramer (1992, p. 23), “[...] criança é encarada como se fosse a-histórica e como se seu papel social e seu desenvolvimento independessem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família”.

Assim, características como alegria, pureza, bondade, inocência, verdade, sinceridade, vida, são naturalizadas e atribuídas a todas as crianças, como se possuíssem uma identidade fixa, essencial e permanente. Dessa maneira, são vistas como pré-cidadãs, estão em desenvolvimento, ainda não são sujeitos, mas se tornarão num futuro vindouro, pois são consideradas a esperança de um mundo melhor. A concepção de criança “como esperança de um futuro melhor retira-as de suas condições culturais, sociais e econômicas e abre mão de pensar a criança no presente, jogando para depois as alternativas de mudança” (KRAMER, 2000, p. 12).

As definições apresentadas pelas professoras e equipe gestora expressam a ideia de criança como ser imaturo, dependente, imperfeito, incompleto, com pensamentos ilógicos; assim, o “o imaginário infantil é concebido como a expressão de um déficit, as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade” (SARMENTO, 2002, p. 2). Essa ideia de déficit corrobora a concepção da criança como um vir a ser cuja cidadania

---

<sup>31</sup> Professoras da pré-escola são aquelas que trabalham com as crianças de 4 a 6 anos do CEMEI.

reside no futuro. Jobim e Souza (1994, p. 159) situam a criança no espaço presente, apontando-a como o momento da emergência da linguagem, aproximando-a da pura expressão:

Ao negarmos uma compreensão da criança que a desqualifica como alguém incompleto, quer dizer, alguém que se constitui num vir-a-ser distante do futuro, privilegiamos situá-la no espaço em que o tempo se entre cruza entre presente, passado e futuro, rompendo, desse modo, com a noção de tempo vazio e linear que flui numa direção única e pré-estabelecida. A criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo.

A visão naturalizada que temos da criança e do comportamento infantil se assenta numa base ideológica que é resultante do processo de reflexividade moderna, e tem suporte no discurso científico pericial (SARMENTO, 2002, p. 3). Dessa forma, as imagens produzidas sobre crianças e pelas crianças são produto de um contexto sociocultural e histórico específico, tal como as definições de infância dos professores apresentadas abaixo:

*Infância é a fase que a gente aprende a ser humano a ser gente, fase bem feliz, mesmo com sofrimento, é uma fase linda de se viver. É uma fase linda (Tânia – Equipe gestora).*

*A infância é uma fase importantíssima da vida humana, é a partir do que se vai vivenciar na infância que vai dar conta da vida adulta (Ana Maria – Equipe gestora).*

*Infância é o período mais importante da vida do ser humano, se não tiver um adulto sensível estimulando a infância vai ter consequências (Jamile – Equipe gestora).*

*Infância é uma fase da vida do ser humano em que tudo é fantasia, é descoberta, é a fase dos sonhos é a fase em que você se espelha e tem o adulto como modelo (Mariana – Equipe gestora).*

*Infância é a melhor fase da vida, se eu pudesse voltaria a minha infância, zero preocupação, zero tudo, tudo, tudo (Ellen – Professora da Pré-escola).*

*Infância é brincar, conhecer, viver num mundo de faz de conta. A infância é uma fase [...] (Kátia – Professora da Creche).*

*Infância é uma fase vivida pela criança. Existe só uma infância que é a fase da inocência, da pureza (Gabriela – Professora da pré-escola).*

*Infância é você ser feliz em cada etapa da vida que você passa (Alana – Professora da pré-escola).*

Considerada pela maioria dos profissionais entrevistados como uma fase, um período temporário, a infância, também é definida de uma forma romântica: “fase da alegria”, “da inocência, da pureza”, “do mundo do faz de conta”, “é ser feliz” e também como preparo para

a vida adulta, tal como foi evidenciado na fala de Ana Maria: “a partir do que se vai vivenciar na infância, é que se vai dar conta da vida adulta”.

Em relação às concepções de infância das educadoras, podemos destacar que, em geral, apresentam uma visão bastante idealizada da infância, identificam-na como a melhor fase da vida, afirmam que ser criança é especial e que é muito bom. Entendem, pois, a infância como uma fase de aprendizagem de condições específicas para a vida adulta, é um momento de desenvolvimento e aprendizagens. Conforme destaca Pinto (1997, p. 63),

[...] uma observação fundamental que deve ser feita é a de que o conceito de infância, contrariamente ao que se passa ao nível do senso comum, está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio. Quer do ponto de vista dos sujeitos e das suas competências e capacidades, quer do ponto de vista da sociedade em que eles se inserem e das respectivas exigências e expectativas, é razoável considerar não ser indiferente, por exemplo, pertencer ao sexo masculino ou ao feminino, ter três, sete ou doze anos, tal como não é a mesma coisa nascer num bairro de lata ou num ‘berço de ouro’, crescer numa sociedade desenvolvida ou num país do Terceiro Mundo, num meio urbano ou suburbano ou numa zona recôndita da montanha, numa família alargada, ou numa família monoparental, ser filho único ou ter mais irmãos, etc.

Ao definirem a infância apenas como uma fase passageira, um período, de preparação para a vida em sociedade, ou para vida adulta, acaba por deixar de reconhecer a infância como uma forma estrutural, como uma categoria ou uma parte da sociedade, como as classes sociais e os grupos de idade (CORSARO, 2011).

Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente (CORSARO, 2011, p. 15-16).

Ao universalizar e naturalizar a infância como dependente, um período que apenas demanda proteção e como um período passageiro da vida, deixa-se de lado a sua diversidade e alteridade. Assim, “[...] negadas em suas diferenças as crianças são impedidas de usufruir seus direitos. Negadas em sua diferença, também são negadas em sua igualdade” (ESTEBAN, 2007, p. 13).

Cabe salientar que perceber a diferença está associado ao rompimento com hierarquias históricas que vêm fundando os sistemas culturais, especialmente no mundo ocidental no qual as oposições estruturam as representações acerca da realidade. Nesse caso, dar visibilidade às crianças não impõe classificá-las como mais ou menos importantes em nosso sistema de representação, mas simplesmente fazê-las aparecerem dentre tantos outros grupos que compõem os sistemas sociais.

Nesse contexto, buscando evidenciar as crianças e aproximar o olhar das professoras dos sujeitos concretos com as quais convivem diariamente, solicitamos que fizessem um retrato falado das crianças do CEMEI, descrevendo-as. Dentre as descrições apresentadas, destaca-se:

*São crianças alegres, espontâneas. Crianças amadas, respeitadas. Demonstram que tem um espaço de liberdade, liberdade vigiada. Elas sabem em quem chegar para se abrir e demonstrar que precisam de socorro (Tânia – Equipe Gestora).*

*As crianças são adoráveis. Em termos de aprendizagem, salvo algumas exceções, são muito interessadas pelo que se ensina, em descobrir coisas, são curiosas, amorosas (Ana Maria – Equipe Gestora).*

*Crianças muito afetivas, mesmo com a realidade de violência do bairro, são verdadeiras, sinceras. Crianças que gostam de brincar e interagir. Crianças receptivas, falantes, felizes. (Janaína – Equipe Gestora).*

*As crianças da creche são magníficas, surpreendem o tempo todo, são carinhosas, amáveis, não tem medo de se aproximar dos adultos. São demais. São crianças felizes, falam o que pensam. (Mariana – Equipe Gestora)*

*São tranquilas, carinhosas, curiosas, peraltas, gostam de participar das atividades principalmente com arte, tintas, são participativas e, como toda criança, gostam muito de brincar, na sala no parque na área verde, elas gostam muito de brincar. (Kátia – Professora da Creche)*

*São crianças felizes, dispostas, afetivas, estão satisfeitas com a escola. (Ellen – Professora da pré-escola)*

*São crianças no geral normais, algumas com suas necessidades específicas, algumas carentes de atenção, outras carentes de limites, mas também felizes, independente de todas as circunstâncias. (Gabriela – pré-escola)*

*Tem crianças que já chega chegando, têm crianças tímidas e crianças muito tímidas. (Alana – professora da pré-escola).*

Os excertos do discurso das professoras sobre as crianças do Centro Municipal de Educação Infantil, apresentados acima, ratificaram a ideia generalizada e naturalizada de criança, pois dentre as concepções que demarcam as identidades infantis, fica bastante evidente a concepção que entende a criança como um ser inocente, o ser que possui apenas virtudes e que é naturalmente boa; assim, tais docentes apresentam características que universalizam e padronizam a infância. Algumas acrescentam também que as crianças precisam aprender regras e ter limites.

A “liberdade vigiada”, que tem como pretensão o cuidado e proteção das crianças, muitas vezes acaba por limitar sua participação e ações. Segundo Fernandes (2008, p. 61),

as ações das crianças, tanto as liberdades quanto os constrangimentos, são determinadas por essa relação intergeracional, adulto-criança. Os adultos, figuras

com poder, exercem sobre as crianças um controle de suas interações e, assim, regulam os cotidianos das crianças.

A condição de normalidade acentuada na fala da professora Gabriela, quando afirma que “no geral as crianças são normais [...]”, esconde a condição plural da infância e das crianças como múltiplos-outros, desqualificando suas diferenças relacionando-as apenas com a necessidade de atenção e de limites e insistindo no mito da felicidade infantil.

Uma concepção de criança pautada apenas num conceito ideal de sua condição como sujeito pode implicar que a significação social da infância seja mascarada na relação adulto/criança, porque comumente se considera natural e inquestionável a dependência da criança em relação ao adulto. No estudo dessa relação, Charlot (1986) parte da afirmação de que a criança vive num mundo no qual adultos são dominantes e por isso deve se submeter a eles.

Os adultos, por sua vez, fazem dessa relação de poder, que é social, uma relação natural, justificando-se no fato de que a criança não controla seu comportamento e está suscetível a fazer o mal, por isso deve ser protegida e disciplinada. E ainda por esse motivo, ela é excluída das decisões em todos os âmbitos da sociedade (MORAES, 2010).

Dessa forma, a infância surge como carente de moralização, civilidade e de cuidados. A criança derivada dessa percepção deve ser conscientizada acerca de sua frágil condição e de sua conduta duvidosa, o que implica o comando adulto a postos e a subalternidade infantil justificada, afinal de contas, como sempre é dito, não passa de uma criança! Os olhares a ela direcionados visualizam uma idade ainda não alcançada, porém alvo de toda atenção plausível e o período transitório até a conquista da condição esperada é acelerado, atropelado, desmerecido.

A concepção naturalizada que se cria nos comportamentos infantis se desdobra pela visão contraditória que temos da criança e que comumente se atribui a sua natureza. “As contradições presentes nessa visão são, também, a projeção do que o adulto deseja e do que não deseja; elas exprimem a contradição presente na própria sociedade: o desejo de continuidade e a necessidade de renovação” (MORAES, 2010, p. 118).

Nesse contexto, o papel do(a) professor(a) de Educação Infantil, definido por algumas educadoras, confirmam as contradições presentes nessa visão contraditória de criança, tal como podemos verificar nos excertos de concepções docentes apresentados abaixo:

*Desenvolver o potencial das crianças, se entregar, cuidar de crianças que ainda não desenvolveu autonomia e acreditar que todas são capazes (Paula – Professora da Creche).*

*É muita coisa, é ser mãe, psicóloga, babá, não é só ser professor, é ser médico, tentar entender o que as crianças estão sentindo (Sônia – Professora da Creche).*

*Para você, ser professor da Educação Infantil tem que gostar muito, amar, se doar, exige muito de você, eles são muito pequeninhos nós somos referência para as crianças. Ou você se doa, ou se não, nada acontece. Além de serem crianças, tem a questão socioeconômica são de periferia (Kátia – Professora da Creche).*

*É como ser uma mãe, você tem que cuidar e educar as crianças (Vanessa – Professora da creche).*

*Gostar do que faz, gostar de crianças, estar atenta a cada avanço, a cada olhar. É um privilégio estar com as crianças, a aprendizagem é constante (Priscila – Professora da pré-escola).*

*É ser um aberto à mudança. Ser sensível, ter bastante amor, carinho, equilíbrio e estar sempre buscando mudanças para melhorar a prática [...] (Gabriela – Professora da pré-escola).*

O papel do professor de Educação Infantil, apresentado acima, é limitado e limitante. Limitado, por estar vinculado majoritariamente às características afetivas das professoras e de cuidado com as crianças; limitante, por inviabilizar a compreensão da criança como outro e reconhecê-la como sujeito cuja condição é humana. Não se compreende a criança como sujeito singular, completo em si mesmo, pertencente a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, cultural. Sendo assim, são sujeitos de pouca idade que são simultaneamente detentores e criadores de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto, que possuem um modo de se expressar e estar no mundo diferente do adulto (OLIVEIRA, 2001).

Compreender a criança como sujeito ativo implica superar uma visão adultocêntrica<sup>32</sup> e valorizar a produção infantil, dar lugar à alteridade da infância. É necessário, então, existir respeito para com o modo de ser criança, que vai além de garantir condições para sua sobrevivência; perpassa por auscultar e compreender as crianças a partir do modo como elas vêm o que as rodeia e existem no mundo (OLIVEIRA, 2001). Isso implica, como propõe Faria (1999), em conhecer a criança e suas culturas, observá-las, conhecer seu contexto socioeconômico, mas ir além, escutar sua voz, saber como enxerga e entende o mundo.

Na tentativa de superar a visão naturalizada de criança e infância, alguns autores buscam apontar outras formas de pensar a infância. Charlot (1986) aponta a criança como um ser que constrói socialmente sua personalidade. Assim, a criança se constitui como sujeito a

---

<sup>32</sup> Para Gobbi (apud OLIVEIRA, 2001), a expressão *adultocêntrico* se aproxima de etnocentrismo (expressão bastante utilizada na Antropologia), que significa uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual se pertence é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo os valores do sujeito, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso, o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e vivido segundo a ótica do adulto, ele é o centro.

partir de sua realidade social, histórica e cultural. Ela é sujeito-ator que brinca, que cria, que constrói, que precisa de proteção, que está em formação, que surpreende com suas transgressões e formas de ver o mundo.

Para continuar tecendo uma compreensão sobre os fios da infância, os fios da escola, e compreender como as crianças criam culturas e vivenciam a infância no cotidiano do Centro Municipal de Educação Infantil faz-se necessário escutar as crianças, não apenas suas vozes, mas também as outras formas pelas quais expressam suas culturas: brincadeiras, gestos, relações de amizade, etc.

Nas próximas temáticas, evidenciaremos expressões das crianças sobre a experiência de ser criança.

#### 4.1.2 O olhar das crianças sobre a experiência de ser criança

A criança tem sido muito observada e pouco ouvida. Apesar de se ter acumulado conhecimentos valiosos sobre o desenvolvimento infantil, pouco se sabe sobre o significado da experiência de ser criança para a própria criança. Isso permite concluir que o conhecimento sobre as crianças se limita, em grande medida, a uma representação adulta da criança.

O acesso ao conceito de criança das próprias crianças oferece aos educadores informações que podem ser valiosas na definição das diretrizes para um trabalho educativo. Além disso, de forma mais ampla, a aproximação do universo infantil pode representar uma ferramenta a mais na defesa da criança, a qual, como afirma Touraine (1997), encontra-se permanentemente exposta “ao império do dinheiro e da autoridade”.

A cena apresentada, a seguir, desenrola-se no Centro Municipal de Educação Infantil. Os personagens são meninos com cerca de quatro e cinco anos de idade. Em uma manhã do mês de agosto, estávamos sentados no pátio, quando algumas crianças saíram da sala, com blocos de lego nas mãos e disseram:

*Pedro: - Olha, tia, a minha arma!*

*Pesquisadora - Vocês que fizeram?*

*João: - Olha! A minha atira de vários lados.*

*Daniel vai se aproximando, fica bem perto de mim e diz: - Vou comprar uma doze pra matar o bicho.*

*Pesquisadora: - Que bicho?*

*Daniel: - O bicho do filme que eu assisti, ele tem pouco poder.*

*Cléber entra na conversa e diz: - Quem tem poder é Deus.*

*Daniel: - Eu tenho poder.*

*Cleber: - Mas você é pequeno.*  
*Pesquisadora: - Gente grande tem poder? Seu pai tem poder?*  
*Cléber: - Sim.*  
*Pesquisadora: - Então não é só Deus que tem poder?*  
*Cleber e Daniel permanecem em silêncio.*  
*Pesquisadora: - O que faz a pessoa ter poder?*  
*Cleber: - Matar sapo, matar cobra.*  
*Daniel: - Ser forte.*

*(Diário de Campo – 16 de agosto de 2012)*

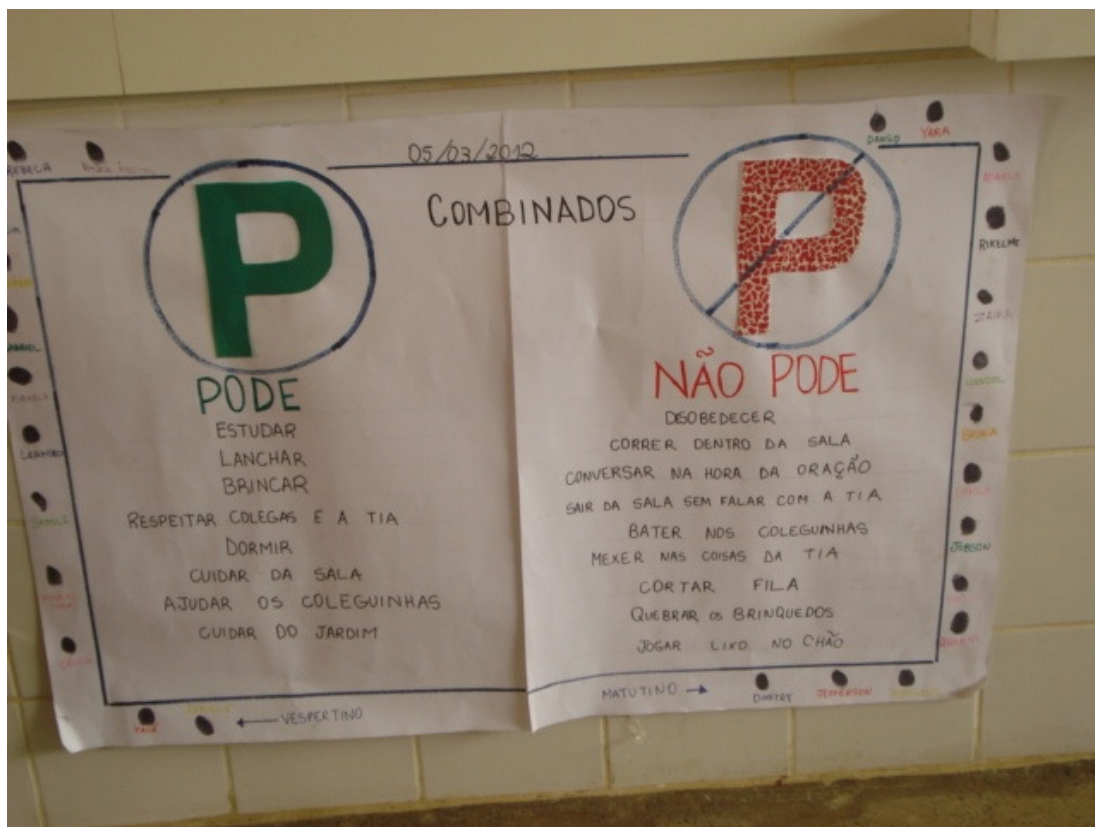
A conversa, cujo excerto foi apresentado acima, é interrompida por duas meninas do grupo denominado Caçadores de Grilo<sup>33</sup>, que se aproximaram, abraçaram, beijaram esta pesquisadora e começaram a conversar.

Cenas como a anterior são muito ricas em informações sobre as crianças e seus universos. Naquela cena, em específico, chamou-nos a atenção a ideia que as crianças revelam sobre o que é ser adulto, aquele que tem “poder”, tem força, chegando a ser colocado numa condição próxima a Deus. A criança, por ser pequena, tal como ficou evidente na cena acima, não tem poder, o poder de decidir, o poder para lutar, para matar os bichos, o sapo, a cobra.

A relação que as crianças estabelecem com os adultos, é permeada, muitas vezes, por relações de poder, nas quais o adulto é quem determina e ordena; à criança compete, pois, obedecer e não desobedecer às regras impostas. Regras estas definidas pelos adultos e que ficam expostas para que todos se lembrem permanentemente, tal como podemos observar em duas salas do Centro de Educação Infantil.

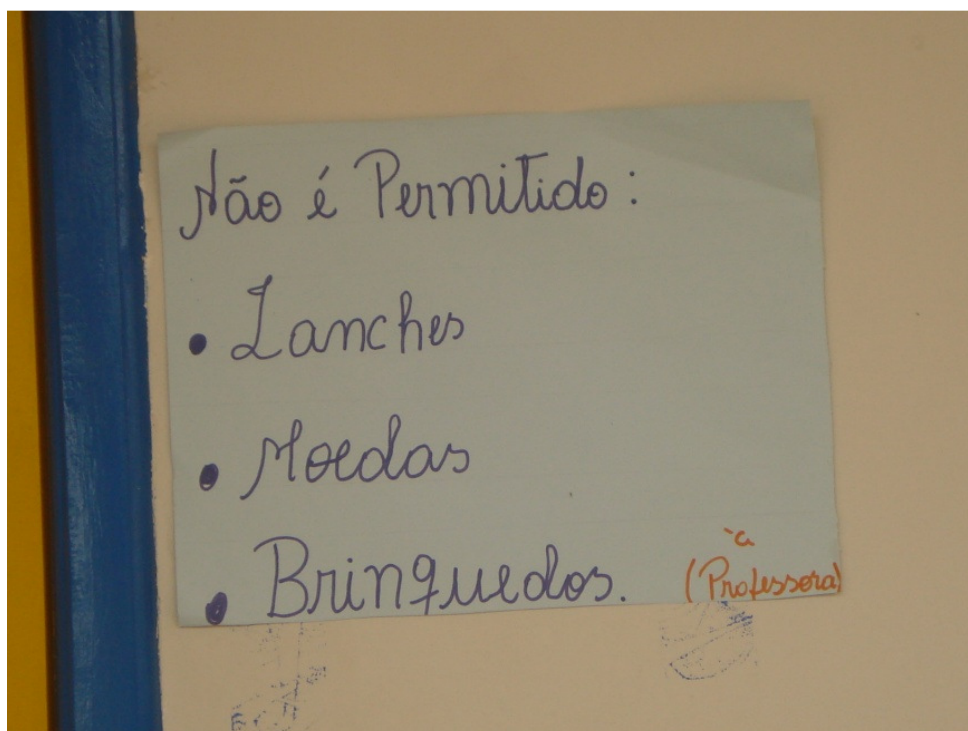
---

<sup>33</sup> Grupo formado a partir do interesse de duas crianças pelos grilos que ficavam na área verde da escola. Esse episódio será descrito nos próximos temas.



**Fotografia 16** - Cartaz afixado na parede da sala de uma turma de pré-escola no CMEI.

**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora.



**Fotografia 17** - Cartaz afixado na parede na porta da turma de creche do CMEI, destinado aos pais e responsáveis pelas crianças.

**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora.

Há uma hierarquia nas relações entre adultos e crianças, expressa pelo poder do adulto e materializada sob a forma de regras. Essa realidade vivenciada pelas crianças, e até mesmo por suas famílias, pode justificar o fato de que 25% das 25 crianças entrevistadas, com idade entre 3 e 5 anos, afirmaram que não se consideravam crianças, mas sim adultos. Entre outras coisas, a esse respeito, disseram o seguinte:

*Sou adulto, porque sou forte, sou menino (Iago - 4 anos).*

*Sou adulto, porque eu luto e bato. Isso mesmo sou homem, sou homem de lutar (Kleyton – 4 anos).*

*Sou adulto, porque faço comida, varro casa, passo pano, lavo a casa (Nilza – 5 anos).*

*Adulto, porque faço comida, feijão, arroz (Ana Lúcia – 5 anos).*

*Adulto, porque ensaio na igreja, faço comida, boto arroz no fogo (Katarina – 5 anos).*

*Sou adulto. Adulto dá merenda (Maria – 4 anos).*

Como as crianças são plurais, plurais também são as formas pelas quais interpretam suas experiências sociais e culturais da infância em grupos inter e intrageracionais, pois não estão em um universo isolado da vida social e cultural. Ao contrário, desenvolvem-se em um mundo humano, repleto de significados que são com elas compartilhados.

Assim, diante da negação de seus jeitos de ser e o não reconhecimento de suas culturas, algumas crianças negam a sua condição de criança e se definem como adultas, pois, muitas vezes, desenvolvem as atividades destinadas aos adultos, “fazer comida”, “varrer a casa” o que para elas lhes dá a condição de serem consideradas adultas. Além disso, também desejam a condição de ser adulto, porque é este que tem o poder, a força, controlam e determinam as regras e o que as crianças devem fazer.

O desejo de ser grande – ter “poder”, “ser forte”, fazer o que o adulto faz, cozinhar, varrer a casa, ter o controle sobre a merenda, de quanto e quando a criança pode comer – está atrelada a condição de autoridade do adulto, pois é ele quem decide e manda, determinando o que se pode ou não pode fazer.

Muitas vezes, a relação adulto/criança é permeada por um poder no qual as crianças são situadas em um lugar de desqualificação e são impedidas de falarem, de exporem suas opiniões, de viver suas culturas e quando exercem seus direitos de falar, brincar e se expressar por diferentes linguagens, não são escutadas, pois seus saberes são considerados ilegítimos.

Dessa forma, para que suas práticas e saberes fossem legitimados e considerados pelos adultos, seria necessário que as crianças as executassem da maneira como o adulto julga correto, ou seja, tais saberes e práticas necessitam estar de acordo com a perspectiva adulta para serem consideradas aceitáveis. Para serem aceitas, as crianças precisam ver o mundo com os olhos do adulto, assim suas produções culturais são avaliadas dentro das expectativas adultas.

A partir dessa relação intergeracional, as crianças, estando situadas no mesmo momento sócio-histórico e partilhando a mesma sociedade com os adultos, utilizam-se das experiências vivenciadas e constroem a ideia do que é ser adulto e ter poder a partir do que os adultos fazem e de acordo com os valores por estes defendidos, o que muitas vezes envolve proibições e reprovações às crianças, tal como se pode exemplificar nos excertos de entrevistas apresentados abaixo e se conversou sobre o que o adulto faz.

*Lava roupa, varre casa, vai pra escola (Célia – 5 anos)*

*Passa perfume forte (Helena – 3 anos).*

*Assiste novela e trabalha (Marina – 3 anos).*

*Faz comida, varrer casa, passar, pano, lavar casa (Nilza – 5 anos).*

*Faz comida, varre a casa, passa pano, trabalha (Letícia – 5 anos).*

*Varre a casa, limpa fogão, passa pano, joga dominó. Criança não pode jogar com adulto, minha irmã grande joga (Saionara – 5 anos).*

*Conversa, vai trabalhar e ganha dinheiro (Guiomar – 4 anos).*

*Varre a casa, passa pano e lava prato. Trabalha e compra as coisas (Maiana – 5 anos).*

*Faz comida, feijão, arroz (Ana Lúcia – 5 anos).*

*Trabalha e ganha dinheiro (Stela – 4 anos).*

*Adulto dá murro. Pesquisadora: Quem te dá murro? - Minha mãe (Iam – 4 anos).*

*Trabalha faz coisa. Pesquisadora: - Que coisa? Constrói, pinta (Ana Luana – 4 anos).*

Portanto, tal como se constata a partir das falas das crianças apresentadas acima, a relação entre adultos e crianças é marcada pelo o que os adultos podem fazer e o que as crianças não podem: “passar perfume forte”; “fazer comida”; “varrer a casa”; “assistir novela”; “trabalhar”; “ganhar dinheiro” e “dar murro”. Porém, na verdade, muitas crianças têm responsabilidades de adultos e realizam ações que seriam destinadas apenas esse grupo geracional, como evidenciaram algumas crianças nas assertivas anteriores.

Portanto, é nesse contexto que os conflitos surgem, pois constantemente há contradição a respeito do que podem os adultos e não podem as crianças. Entendemos que

isso ocorre porque as crianças, ao conviverem com os adultos, apropriam-se das práticas e dos significados que constituem e permeiam a sua cultura. Esses significados abarcam todas as formas de ser e agir dos adultos e que certamente envolvem ações que são proibidas às crianças. O que ocorre é que, tal como abordado anteriormente, vive-se em uma sociedade que há muito decretou a separação da vida das crianças da vida dos adultos, determinando o que uma criança pode ou não fazer, com o intuito de protegê-la e de eliminar os comportamentos considerados inapropriados no futuro adulto.

Nesse desejo de proteger as crianças e de eliminar comportamentos inapropriados, esquece-se de que as crianças não estão no mundo apenas se preparando para o futuro, elas vivem o presente, inseridas nas suas culturas, e ainda que se venha a proibi-las de muitas coisas, se não ocorrer uma mudança no comportamento do adulto, as crianças refletirão também tudo aquilo que consideramos inadequado na nossa cultura.

Está é uma questão tensa e geradora de conflitos na relação do adulto com a criança. E a forma como os adultos buscam resolver esses conflitos e impor limites às ações das crianças, gera outras contradições que reforçam a condição de submissão e obediência das crianças ao adulto, o que se torna evidente em três falas das crianças, quando foram questionadas sobre o que uma criança faz:

*Obedece à tia e cuida dos coleguinhas (Lino – 3 anos).*

*Obedece à mãe (Ana Kátia – 4 anos).*

*Obedece e brinca (Guiomar – 3 anos).*

Em nome da proteção, do cuidado, de direitos infantis já previstos em leis, acaba-se, muitas vezes, por negar às crianças o direito de viver suas experiências como crianças, negando a sua condição como sujeitos sociais, ativos, criativos, multiculturais e plurais, e se ensina para as crianças, mesmo que de forma involuntária, uma condição de submissão e obediência. Constantemente, eram ouvidos, no pátio do Centro Municipal de Educação Infantil, alguns comentários das professoras que denotam tal aprendizado: “Quem não obedecer à fila, vai ficar por último”; “Quem não obedecer, não vai brincar no recreio”.

No dia 12 de dezembro de 2012, numa festa no CMEI, mais especificamente a festa do Natal, um grupo de jovens estudantes de enfermagem foram levar alguns brinquedos para as crianças. Um dos enfermeiros, com brinquedos na mão, pergunta às crianças: - *Quem é obediente? Quem obedece à mamãe e as professoras?* Algumas crianças entusiasmadas

levantam as mãos e dizem: - *Eu!* Outras, por terem a fama de desobedientes, permanecem caladas ou tentam de forma acanhada levantar as mãos. O jovem conclui dizendo: - *Quem obedece, vai ganhar brinquedos.*

A condição de ser desobediente esconde, muitas vezes, práticas das culturas infantis reprovadas por adultos, que estão atreladas à subversão e não necessariamente à transgressão de regras, até porque algumas dessas regras ou proibições não estão claras para as crianças. Parece-me que as crianças não entendem ao que essas proibições se referem e nem o porquê de existirem e se referem a elas como “coisa errada” e “outras coisas”.

Dando continuidade à reflexão sobre significados atribuídos pelas crianças a sua experiência de ser criança, observei que 75% das crianças entrevistadas afirmaram que são crianças e, diante da pergunta sobre o que uma criança faz e se é bom ser criança, responderam:

*Brinca, brinca de parque, de escorregadeira, corre-corre, pega-pega. É bom porque tem que estudar e brincar (Letícia – 5 anos).*

*Desenha, brinca, come. Eu gosto (Adriana – 5 anos).*

*Brincar, ajudar a mãe a fazer as coisas, termina as coisas depois vai brincar (Saionara – 5 anos).*

*Brinca. Joga bola. É bom porque a gente brinca (Guiomar – 4 anos).*

*Brinca, come e toma banho, estuda, passeia. Gosto (Ana Lúcia – 4 anos).*

*Brinca, estuda, brinca de bicicleta. É bom, eu gosto (Ana Kelly – 4 anos).*

*Criança pinta, brinca com brinquedinho, brinca de pega-pega, brinca de bolinha, de areia lá da praia da Bahia (Helena – 3 anos).*

*Brinca, brinca de terra. É bom porque brinca (Ana – 5 anos).*

*Vai para escola, come, brinca, vai pra casa. É bom porque vai para escola (Vitória – 4 anos).*

*Brinca com os brinquedos dela, corre, brinca de pega-pega (Katarina – 5 anos).*

*Desenha, faz cobra (Cristina – 3 anos).*

Os dados produzidos com as entrevistas apresentam informações sobre as crianças e, mesmo aquelas que apresentam idades iguais, revelam experiências de vidas diversas e adversas, e constata a existência de infâncias plurais que incidem em uma pluralização de jeitos de ser infantis. Dessa forma, não se pode considerar a criança a partir de uma natureza individual, mas considerá-la num contexto relacional múltiplo e dinâmico, que constitui o

plano da estrutura e da ação social, atravessada por semelhanças, diferenças, contradições e desigualdades, seja no plano diacrônico ou sincrônico (SARMENTO; PINTO, 1997).

Corsaro (2011) ratifica que o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas que é um processo cultural e, portanto, coletivo. Tal processo acontece continuamente por meio das relações de brincadeiras e de faz de conta desenvolvidas pelas crianças. Assim, o que singulariza a criança é uma pluralidade de experiências, de valores e saberes expressos por diferentes linguagens e em contexto diversos de interação.

Fica evidente que as escolas, pré-escolas e creches são espaços de circulação das culturas, no plural: tradições culturais, costumes e valores de diferentes grupos, trajetórias, experiências, saberes, conhecimentos culturais disponíveis na história de uma dada sociedade, de um povo, de um país (KRAMER, 2000).

No entanto, essa evidente pluralidade presente no contexto escolar é invisibilizada por discursos ancorados numa concepção moderna de infância, a qual, diante de uma diversidade de infâncias (pobres e ricas, protegidas e abandonadas, amadas e mal amadas, entre outras), universalizou e naturalizou a concepção das infâncias como imaturidade e dependente. Como consequência, deixa de lado uma diversidade de experiências.

Vivendo numa sociedade adultocêntrica, a criança é a diferença, e essa diferença, na perspectiva do adulto, é compreendida como falta, como deficiência e como justificativa para subordinação e obediência. Tal como aparece nas respostas dadas pelas crianças diante da pergunta “*O que uma criança faz?*”, algumas delas responderam: “Obedece”. Ser obediente é a condição social atribuída à criança, pois obedecer funciona como possibilidade de acesso ao parque, às brincadeiras, aos brinquedos e até mesmo ao lanche. Dessa forma, quase tudo é controlado pelo adulto, é ele quem determina e avalia o que é certo e premia as crianças que obedecem.

No entanto, essa relação de mando e submissão/obediência presente na relação dos adultos com as crianças, também expressa o que Certeau (1994) apresenta como táticas produzidas por sujeitos subalternizados, isto é, práticas em que tais sujeitos “se apropriam do espaço organizado pelas táticas da produção sociocultural [...] e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os detalhes do cotidiano” (CERTEAU, 1994, p. 41, grifos do autor).

Assim, *o quase* expressa para Bhabha, (1998) o *entre-lugar*, onde outras formas de relação vão se constituindo e revelando, para além da fixidez das barreiras visíveis, fronteiras móveis que se definem e se redefinem na intensidade dos diálogos – consensuais ou

conflituosos – ali travados. O *entre-lugar*, constituído na relação entre os opostos, produz novas possibilidades de articulações dos discursos e das ações.

Para Sarmento (2004),

O lugar da infância é o *entre-lugar* o espaço intersticial entre dois modos - o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças - entre dois tempos, o passado e o futuro. É um lugar, um *entre-lugar*, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças. Mas um lugar, um “entre-lugar”, pré-disposto nas suas relações, possibilidades e constrangimentos pela História. É, por isso, um lugar na História (SARMENTO, 2004, p. 2, grifos do autor).

Nesse sentido, as crianças, quando desenvolvem ações coletivas e um olhar próprio, viram pelo avesso a ordem das coisas, subvertem o sentido da história, mudam a direção de certas situações e, assim, transformam e são transformadas, por meio de suas culturas infantis expressas em seus modos de pensar, de agir, comunicar-se, atribuir sentidos, aprender, ensinar, brincar, conviver relacionar-se, etc., tal como se verá a seguir, a partir da apresentação de algumas situações observadas entre as crianças e seus pares e as crianças e os adultos.

#### **4.2 As crianças como sujeitos culturais e atores-sociais: traços e retraços, ações e reações**

As crianças, ao vivenciarem suas experiências no cotidiano da Educação Infantil, revelam para além de características naturalizadas e universais, capacidades de criar culturas, de interagir com a natureza, de subverter a ordem estabelecida e não apenas reproduzir a cultura adulta.

Para além do adultocentrismo, hoje criticado na apreensão das infâncias, e reconhecendo que as infâncias são vividas de diferentes modos por vezes, ainda acontece de as crianças serem vistas, pelos adultos e educadores, como iguais entre si, possuidoras dos mesmos interesses e necessidades, típicos dessa ou daquela idade. Por serem assim, devem aprender esse ou aquele conteúdo, independentemente de compreender sua razão e seu funcionamento; são consideradas tão somente como crianças, crianças de pouca idade.

Ao estudar as culturas infantis no cotidiano escolar, é possível olhar o mundo a partir do ponto de vista das crianças, revelar contradições e outra maneira de ver a realidade. Nesse processo, as fotografias são importantes para ajudar a (re)constituir esse olhar infantil, sensível e crítico (KRAMER, 2007).

O olhar em torno de diferentes imagens, sejam elas de filmes, desenhos, fotografias ou outras quaisquer, permite uma viagem pela imaginação e a descoberta de múltiplas linguagens do social. Uma viagem que se debate entre contextos, situações e fatos, mas que pressupõe a possibilidade alternativa daquilo que ela própria representa. Nesse sentido, as imagens não dizem tudo, mas sempre dizem algo a respeito de alguma coisa. O que dizem e o como dizem operam nossas mentes culturais e colocam-nos como sujeitos de imaginário próprio, resultantes de uma dada cultura, de uma dada sociedade, de um grupo e lugar (GUSMÃO, 2012, p.165).

Assim, será por meio da integração de vozes das crianças, imagens fotográficas e vozes dos adultos, que iremos evidenciar que a infância, como categoria geracional, é plural. Não se pode falar de uma infância universal, mas sim de infâncias e de crianças como sujeitos culturais, atores sociais e criadores de culturas.

Tendo como referência os eixos que fundamentam as culturas infantis apresentados por Sarmento (2004), tais como interatividade, fantasia do real, ludicidade e interação, analisaremos como as crianças se constituem na relação com seus pares em contexto de brincadeiras, festejos e atividades propostas pelas professoras.

#### **4.2.1 A criança cria cultura, brinca, aprende e ensina**

No primeiro dia de observação no Centro Municipal de Educação Infantil, entramos na sala da pré-escola, com crianças de 5 anos, e a professora sempre se colocou disponível para que realizasse as observações na sua turma. Ao chegar à sala, encontramos a professora sentada no chão, rodeada por crianças e com uma penca de banana na mão, falando sobre bananas. As crianças também falavam sobre a importância da fruta e contavam algumas histórias.

Após a conversa na roda, a professora disponibilizou massa de modelar e solicitou às crianças que modelassem bananas. Fiquei observando a turma e percebi que todos fizeram as bananas solicitadas pela professora, mas logo começaram a criar e modelar formas que se pareciam com a banana, evoluindo para outras criações.

*Gabriel: - Olha só fiz uma cobra! Ela é grande e morde.*

*Marcos: - Eu fiz um pinto.*

*Ele levantou e colocou próximo ao seu órgão genital.*

*Ana: - Olha só o coco que eu fiz!*

*Mariana: - Eu fiz um tantão, de ovos. (Mariana fez várias bolinhas de massinha)*

*Marcelo: - Olha o meu Batman; ele é forte!*

*As crianças ficaram realizando está atividade por cerca de 30 minutos. Durante cerca de 10 minutos, a professora havia se ausentando, mas, quando retornou, foi organizar seu material de trabalho e pouco interagiu com as crianças, a interação ocorria quando elas levantavam e mostravam para a professora o que haviam criado, e ela gentilmente dizia:*

*- Legal! Ficou ótimo!*

*(Diário de Campo – 21 de março de 2012)*

A criança não apenas reproduz o que adultos realizam ou determinam, mas são capazes de ir além do que lhes é oferecido; elas criam, recriam e transformam o que lhes chega ao interagir com seus pares.

Nos espaços e atividades propostas pelo adulto, as crianças fazem outros usos, diferentes daqueles planejados ou propostos; criam ou transformam, ainda que temporariamente, elementos, disposições e configurações dos espaços em que convivem. Fazem isso, quando, por exemplo, utilizam-se das mesas como esconderijo, caixotes como casinha, as gangorras como trepa-trepa; os escorregadores são explorados de formas diversas, escalam de joelhos com apoio das mãos no corrimão, sobem numa corrida acelerada, descem deitados, de cabeça para baixo, de costas, descem em trenzinho, um sentado atrás do outro com as pernas abertas; o banco vira cavaleiro e também ponto de encontro para sentar e conversar; as plantinhas e areia viram comidinha, os grilos se tornam parceiros da brincadeira, o *pula-muro* (brinquedo multifuncional feito a partir de um muro de cimento) como lugar de destaque, no qual só as crianças corajosas conseguem pular; o chão do pátio vira recurso para desenhar e escrever. Estas são algumas entre tantas outras situações que observei no pátio, no solário e no parque do CEMEI, como ilustram as fotografias a seguir.



**Fotografia 18** - Esconderijo embaixo da mesa  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 19** – Casinha de caixote  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 20** – Trepa-trepa na gangorra  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 21** – Trepa-trepa na gangorra  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 22** – Explorando o escorrega  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 23** – Explorando o escorrega  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 24** – Explorando o escorrega  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 25** – Explorando o escorrega  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 26** – Brincando de cavalinho  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 27** – Brincando de Cavalinho  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 28**- Fazendo comidinha de areia  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 29** - Fazendo comidinha de areia  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 30** – Caçadores de grilo  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 31** – Caçadores de grilo  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 32** - Crianças precisam ser corajosas para pular o muro  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 33** - Crianças precisam ser corajosas para pular o muro  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 34** – Desenhando do chão do pátio  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora



**Fotografia 35** – Desenhando no chão do pátio  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora

Nas cenas em que diferentes maneiras de se explorar o pátio e o parque são observadas, pode-se evidenciar o gosto das crianças pelas brincadeiras em grupo. Cada movimento, cada percurso parece possibilitar uma sensação diferente. Então, é bom compartilhar a alegria de experimentar as sensações que se vive em cada brinquedo. Há também os momentos que uma criança se senta num balanço e, em movimento bem restrito, com o olhar perdido, parece viajar no pensamento, até ser “acordada” por uma ideia ou por outra criança que quer aquele lugar pra brincar.

A exploração de um objeto de todas as formas possíveis, características da brincadeira, não costuma ser bem vista por adultos preocupados com eventuais acidentes. Muito comumente, costuma-se repreender a criança que brinca assim. Excetuando-se os riscos reais de acidentes, a forma “convencional” como se costuma interagir com os objetos parece gerar

uma certa resistência a essa experimentação da criança, que é vista como inadequada e, algumas vezes, destrutiva, como se vê no conjunto de fotografias apresentado abaixo:



**Conjunto de fotografias 2** - Explorando o brinquedo – 15/05/2012.

**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora.

A experiência vivenciada pela criança, às vezes vista pelos adultos como “destruição”, precisa, no caso de crianças pequenas, ser compreendida com maior cuidado. Nem sempre parece claro para elas que as transformações ocasionadas num objeto, num brinquedo, por exemplo, tratam-se de destruição. Muitas vezes, até elas não consideraram que os efeitos provocados não poderão ser desfeitos.

Dessa maneira, para uma criança, um brinquedo, ou um objeto usado como tal, não prescreve a ação daquele que com ele brinca, mas é um objeto a ser explorado. Experimentar novas possibilidades é característica do brincar. O que está implícito na ideia de uma brincadeira como coisa bem feita? A brincadeira se encontra fora da lógica da ordem daquilo que a sociedade adulta convencionou chamar de correto (o “bem feito”). Esse parece ser um exemplo de que discordâncias existentes entre cultura adulta e cultura infantil geram conflitos que participam da construção da brincadeira vivenciada na escola.

Apesar das discordâncias existentes entre a cultura adulta e cultura infantil, o brincar, as brincadeiras, os brinquedos são sempre mencionados como essenciais na formação das crianças. As professoras ao serem questionadas sobre o que observam nas brincadeiras das

crianças, sobre o que elas gostam e como são as brincadeiras e quais são os brinquedos que elas gostam, apresentaram as seguintes respostas:

*Observo que as crianças gostam muito de brincadeiras livres, correr e pular. Não têm medo de se jogar na brincadeira (Tânia – Equipe gestora).*

*Observo que as crianças nas brincadeiras reproduzem o que vivenciam em casa e também na escola. Através da observação de brincadeiras, a gente pode saber muito sobre as crianças. Observo na brincadeira a motricidade, a afetividade, se a criança brinca tranquilamente, se demonstra comportamento de afetividade. Além de observar para contribuir na aprendizagem, observamos a história de vida das crianças (Ana Maria – Equipe gestora).*

*Observo que as meninas adoram brincar de maquiagem. Há uma integração entre os gêneros (meninos e meninas). Não há integração entre as turmas de idades diferentes. Elas respeitam as regras e são afetivas entre elas (Janaína – Equipe gestora).*

*Observo que umas crianças querem, mais que outras, questões relacionadas ao egoísmo. Cada vez que elas estão no pátio, na área externa é uma descoberta nova. Observo que brincam de comidinha, carinho, de comidinha, bola, no parquinho (Tatiana – Equipe gestora).*

*Observo as atitudes delas e como é a realidade delas, pois reproduzem o que elas vivenciam em casa por meio das brincadeiras. Brincam de jogo simbólico, casinha, comidinha e os meninos gostam de brincadeiras de movimento (Paula – Professora da Creche).*

*Observo a criatividade das crianças, como elas são criativas, fazem bolo de areia. Gostam de velotrol, carrinho, balanço, brincar de pega-pega. (Sônia – Professora da creche).*

*As crianças brincam muito de papai e mamãe. Nos momentos em que as crianças estão brincando, fico mais na observação. Acho engraçado o que elas fazem. A educação infantil é mais o cuidar, eu me preocupo em devolver inteiro para a mãe (Kátia – Professora da Creche).*

*As meninas brincam de boneca, de cuidar da casa. Os meninos gostam de arma, brincar de carro. As crianças sinalizam o que elas querem e o que eu posso melhorar (Ellen – Professora da pré-escola).*

*Observo a interação e o cuidado com o outro (Priscila – Professora da pré-escola).*

*Observo a interação umas com as outras, comportamentos que estão reproduzindo, o que elas trazem de novo, sobre o que vêm em casa, o que já construíram e o que podem construir a partir das brincadeiras. As brincadeiras são muito importantes para a criança expressar sentimentos, os medos e desejos (Gabriela – Professora da pré-escola).*

*Observo se respeitam as regras de convivência, respeitam os coleguinhas que ainda não brincam [refere-se às brincadeiras realizadas no parque e na sala]. No momento em que as crianças brincam, incentivo e oriento, porque não brincam assim... As meninas gostam de brincar de casinha, mamãe, papai e filho, comidinha. Os meninos gostam de brincadeiras violentas, lutas, pegar no pescoço do outro (Alana – professora da pré-escola, acréscimos nossos).*

De acordo com o nosso entendimento, poderíamos complementar e acrescentar às falas das professoras, apresentadas acima, com as seguintes questões:

- As crianças não apenas reproduzem o que vivenciam em suas brincadeiras, mas também interpretam, produzem e criam;
- Adultos podem aprender muito quando observam as crianças, mas aprendem mais quando interagem com elas, inclusive nas brincadeiras;
- A tranquilidade nas brincadeiras é importante, mas tão importante quanto os conflitos; ousamos dizer que, para crianças, os conflitos são até mais importantes, pois muitas vezes é nas relações de conflito que as aprendizagens ocorrem;
- As crianças respeitam as regras e também criam as suas próprias regras;
- Para além de relações escolares, as crianças criam laços de amizade que se estendem para fora do contexto escolar ou são reforçados a partir dessas interações;
- É essencial no cotidiano da Educação Infantil integrar as culturas para as crianças, elaboradas pelos adultos, com as culturas das crianças, construídas entre pares.

Em algumas circunstâncias, as brincadeiras sofrem resistência das professoras, que parece considerá-las inadequadas, seja pela segurança e cuidado com as crianças, seja pela necessidade de manter a ordem, o controle e produtividade nas atividades propostas, como se pode evidenciar nas falas da professora Sônia em duas situações.

Na primeira situação, no momento na entrevista, quando falava sobre o que observa nas brincadeiras das crianças, acrescentou:

*Tem brincadeiras que às vezes fico agoniada, há uma angústia minha, tenho medo que se machuquem, mas as crianças estão trocando e aprendendo, à vezes um não sabe e aprende com o outro (Entrevista – 15 julho de 2012).*

Muitas vezes, a angústia da professora Sônia e de outras professoras é o cuidado com a segurança física e psicológica das crianças, ou seja, as ações das redes de proteção às crianças têm se ancorado nos direitos de proteção e pouco avançam na garantia do seu direito de participação e tomada de decisões sobre suas próprias vidas. Acreditamos que, além da segurança, é preciso articular, no cotidiano da Educação Infantil e na vida social, formas para garantir o direito de participação das crianças nas decisões, tendo como primeiro passo o reconhecimento da existência de diferentes mundos sociais e formas de ver o mundo desse grupo etário.

Numa outra oportunidade, a professora Sônia inicia uma contação de história, porém as crianças estão dispersas brincando com outras crianças e com brinquedos. Ela guarda os brinquedos das crianças e diz:

*- Vocês precisam prestar atenção, porque se não, quando chegarem em casa, a mãe vai perguntar o que vocês aprenderam, então vão responder que apenas brincaram*

*(Diário de Campo - 15 de maio de 2012).*

Nessa situação, a brincadeira é considerada como exclusividade das crianças e, em oposição ao trabalho, é muitas vezes considerada inadequada à sala de aula, área de excelência da escola, lugar associado à produtividade, à ordem e ao controle. Assim, os adultos (professores e pais) associam o brincar como atividade que dá prazer a criança e ignoram erroneamente a brincadeira como necessidade desses sujeitos (VIGOTSKI, 2007), necessidade de expressar e vivenciar suas práticas culturais.

Essa relação de oposição entre brincar e aprender, prazer e trabalho, revela certa ambiguidade, comum ao sentimento dos adultos em relação às crianças:

*Importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando lhes diz para; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas 'soluções' originais para os problemas. (CALVERT apud PINTO; SARMENTO, 1997, p. 13).*

Essa ambiguidade do adulto, que é também do professor de Educação Infantil, pode gerar sentimentos de insegurança e dúvida à criança. Dela, são esperadas ações diferentes a cada momento, sendo, então, difícil prever a reação do adulto às suas ações. Muitas vezes, as professoras esperam que as crianças brinquem absorvidamente para que possa realizar outras atividades com tranquilidade e não porque consideram o brincar como direito da criança e como característica das culturas infantis.

Sarmento (2000) também ratifica que brincar é aprender e, devido à brincadeira ser uma atividade sociocultural, as crianças aprendem a brincar e aprendem sobre outras coisas da vida brincando. A dimensão colaborativa dessa aprendizagem que permite que um jogo ou brincadeira se perpetue entre as crianças é parte do brincar e constitui a infância como um tempo de aprender.

Portanto, a brincadeira, por ser esse momento de interação, possibilita à criança descobrir o mundo de forma compartilhada. No momento do brincar, diversas realidades se

entrecruzam forjando uma nova realidade. O diálogo de diversas visões de mundo no brincar é nada mais que o diálogo de culturas diferentes que são reelaboradas. A brincadeira se torna, dessa forma, um palco para a imaginação das crianças, que (re)criam a realidade por meio de seus fazeres e sistemas simbólicos, como podemos observar na seguinte situação:

*Na manhã do dia 9 de julho de 2012, estava sentada na área externa do CEMEI, quando Mariana, de 5 anos, se aproximou com uma massa de modelar toda enrolada em forma de cilindro e disse:*

*Mariana: - Olha o que eu fiz! É rocambole.*

*Pesquisadora: Você que fez?! Questionei admirada.*

*Mariana: - Foi, eu faço na minha casa.*

*Pesquisadora: De verdade?*

*Mariana: Não, de mentira.*

*Pesquisadora: Você já comeu rocambole?*

*Mariana: - Já*

*Pesquisadora: - De quê?*

*Mariana: - De carne.*

*Pesquisadora: Sua mãe que fez?*

*Mariana: - Não. Minha tia que trouxe da casa da patroa dela. Ela trabalha na casa de gente rica.*

*A conversa foi interrompida pela chegada de outras crianças.*

*(Diário de Campo – 09 de julho de 2012)*

Dessa forma, a atividade de brincar tem uma origem e natureza histórica e social que pressupõe aprendizagens sociais específicas, ou seja, a brincadeira não tem uma origem natural na criança (WAJSKOP, 2001). A criança, quando brinca, cria, experimenta e faz emergir o novo. Essa criação não se configura como uma fuga da realidade, mas como uma ressignificação do real dentro de uma lógica específica da criança. A brincadeira é o momento onde a criança reelabora os significados culturais do seu meio.

A brincadeira é um espaço de (re)construção, onde sujeitos de uma mesma cultura, ou de culturas diferentes, podem confrontar seus significados culturais, reelaborá-los e se utilizar desses novos saberes na sua vida cotidiana. É na brincadeira que se constroem aprendizagens, que se produzem culturas específicas e que se recria constantemente o mundo. Por isso, ela é eminentemente uma atividade humana social, histórica e cultural. Martins (2004) aponta que, para além de uma atividade, a brincadeira é uma linguagem característica da infância.

A brincadeira transforma-se em uma linguagem da infância, através da qual as crianças procuram compreender o mundo que as cerca, com seus encontro e desencontros, vivenciando o seu processo de socialização, produzindo assim uma cultura própria da infância, articulada à cultura já existente (MARTINS, 2004, p. 108).

Nesse sentido, nas suas relações, as crianças estão a todo o momento buscando brincadeiras para com o outro. Elas são capazes de transformar qualquer ação em brincadeira. O convívio entre elas envolve também o cuidado, principalmente das crianças maiores em relação às menores. Assim, a brincadeira e o cuidado permeiam as relações entre as crianças. Compartilhar um brinquedo, trocar experiências no brincar, construir suas próprias regras, brincar sem bater, são algumas das ações que as crianças do CEMEI compartilham, como se observa no conjunto de fotografias apresentadas abaixo:

*Lucas observa seus colegas Alan e Júnior brincarem, aproxima-se e é convidado para participar da brincadeira e compartilhar o brinquedo. Os três desenvolvem a brincadeira e na sequência Maiana, que brincava sozinha, passa a interagir com os meninos e compartilha também seu brinquedo. Elas ficaram brincando cerca de 15min.*

*(Diário de Campo – 15 de maio de 2012)*





**Conjunto de Fotografias 3:** Crianças compartilham brinquedos e experiências na ação de brincar  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora

As crianças aprendem nas mais diversas situações e as brincadeiras são um poderoso instrumento de aprendizagem para elas. Por meio delas, significam e ressignificam o mundo que as rodeia. É importante enfatizar que as crianças vão além do que é proposto, criam suas brincadeiras entre seus pares e também em interação com a natureza. É o que se pode observar nos episódios apresentados a seguir:

*No dia 21 de maio, estava no momento do recreio da pré-escola, quando me chamou a atenção a cena de duas crianças que, abaixadas, olhavam para a grama como se estivessem à procura de algo. Aproximei-me delas e perguntei o que elas procuravam; imediatamente responderam:*

*- Grilos.*

*As crianças eram Marcelo e Glenda, de 5 anos, que após me responderem continuaram na caça aos grilos. Não pedi permissão para participar deste momento; simplesmente me juntei às duas crianças e também iniciei a busca aos grilos. Quando dei por mim já havia várias crianças (4 e 5 anos) ao meu redor falando:*

*- Tia, Tia, pega um pra mim.*

*- Tia, coloca na minha mão.*

*- Olha! Tia pegou um também.*

*- Toma, Tia, me deixa colocar na sua mão.*

*Ficamos nessa procura durante cerca de 1 hora até que as crianças foram chamadas pelas professoras para que retornassem a sala de aula.*

*(Diário de Campo – 21 de maio de 2012)*



**Conjunto de Fotografias 4 – Nota de Campo – 21/05/2012 – Caçando grilos**  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora.

Para Brougère (1995), o brincar é algo que se aprende. A brincadeira é o resultado de relações entre as crianças, permeadas de culturas infantis, é o lugar de criação. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar e a interagir com o outro. Certamente, há muitas brincadeiras que podem ser criadas e transmitidas às crianças por elas próprias, como as brincadeiras de caça ao grilo, recorrentes no recreio, e que a cada dia aumentava o número de crianças caçadoras de grilos, e trazia conhecimentos e experiências relacionadas ao contexto social delas, como se evidencia no episódio a seguir:

*[...] na hora do recreio, fui mais uma vez caçar grilos com as crianças. Para minha surpresa não havia apenas duas crianças mais sim um grupo, composto por meninas e meninos de 4 e 5 anos. Ao me aproximar uma das crianças diz:*

*Glenda: - Olhá, Tia, peguei um.*

*Pesquisadora. Ele está vivo?*

*Eric: - Não, morreu.*

*Mariane: - Só ficou os ossos!*

*Pesquisadora: Grilo tem ossos?*

*Glenda: - Não.*

*João: - Sim.*

*Pesquisadora: - Vamos ver?*

*Alex: - Não, tia, vamos enterrar ele.*

*(Diário de Campo – 22 de maio de 2012)*

Algumas vezes, a brincadeira de caça aos grilos se estendia para a sala, pois as crianças levavam os bichinhos em suas mãos ou mochila, e cuidavam deles, demonstrando muito carinho:

*Andressa olhava para o grilo que estava na sua mão e dizia:*

*- Que nenê bonitinho. Olha, Tia, ele é pequenininho, é um bebê.*

*Solta beijo para o grilo e fala:*

*- Tia, cuida dele, tô com medo dele morrer.*

*(Diário de Campo – 19 de junho de 2012)*

*Danilo coloca o grilo dentro da mochila.*

*Pesquisadora: Será que não vai morrer?*

*Danilo: Não, tia, aqui tem uma toalha e água pra ele.*

*(Diário de Campo – 19 de junho de 2012)*

Para Kramer (1998), é fundamental que as crianças brinquem com elementos da natureza, que mexam com a terra, água, areia, ar, madeira, objetos “quentes”, e não só com a frieza do plástico, do metal, do acrílico, verdadeiras alegorias da modernidade. Que possam agir sobre os objetos reais (e não só miniaturas ou brinquedos prontos).

É por meio da ação das crianças e interação com a natureza, com objetos reais, com brinquedos prontos, com outras crianças e com os adultos que elas criam suas culturas infantis, pois estas são constituídas a partir da inter-relação entre as produções culturais dos adultos para as crianças e as produções culturais geradas pelas crianças nas suas relações entre pares (SARMENTO, 2000).

Segundo Oliveira e Tebet (2010), nas práticas culturais de brincadeiras vivenciadas pelas crianças,

podemos perceber que existe uma construção da ordem social no grupos de pares, assim como é passível de análise a maneira como os grupos se organizam para brincar, o acesso às brincadeiras, **as relações de amizade**, as formas de ações conjuntas, o conflito nas relações entre as crianças, a inversão da ordem, as estratégias de resistência das crianças [...] (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 50, grifos nossos).

Na próxima temática, analisaremos como esses grupos de pares constituem suas relações de amizade e como negociam e resolvem os conflitos que surgem a partir das relações estabelecidas.

#### **4.2.2 As crianças aprendem umas com as outras e produzem culturas nas suas relações de amizade**

As crianças, ao se relacionarem com as outras crianças, aprendem e ensinam, criam estratégias de convivência, resolvem conflitos e estabelecem relações de amizade, e solidariedade. Assim, evidenciam mais uma vez, sua condição de atores sociais que contestam concepções universais de infância e criança.

Ao serem questionadas sobre o que aprendem na escola e com quem aprendem, por meio das suas respostas, revelam mais uma vez que não apenas reproduzem o que a escola lhes oferece, mas interpretam, reelaboram e conseguem perceber que aprendem com seus pares, e demonstram essas aprendizagens em diversas situações vivenciadas no cotidiano do CEMEI. É o que se pode evidenciar nas considerações apresentadas abaixo, ao serem indagadas sobre o que aprendem na escola e com quem aprendem:

*Estudar e fazer desenho [...] Professora (Weliton – 5 anos).*

*Nome, desenho. [...] com as professoras (Célia – 5 anos).*

*Fazer o nome. Pesquisadora: Mais o quê? – Nada, só o nome. Com a professora (Ana – 4 anos).*

*Fazer desenho, pintar, pintar mulher, pintar menino [...] Com a professora (Nilza – 5 anos).*  
*Fazer meu nome, pintar, escrever, desenhar o sol, a boneca, a menina, e o menino [...] Com tia Sônia, tia Ellen e tia Alana (Letícia – 5 anos).*  
*Fazer dever, nome, pintar. [...] Com a professora (Adriana – 5 anos).*  
*Fazer dever, brincar, fazer história, fazer oração [...] Minha professora (Saionara – 5 anos).*  
*Escrever e ser adulto. Pesquisadora: - Como é ser adulto? Crescendo. (Guiomar – 4 anos)*  
*Aprender a ler [...] Minha Tia (Ivan – 3 anos).*  
*Desenho [...] Professora (Iago – 4).*  
*Estudar, ler, escrever, colar, pintar (Ana Lúcia – 4 anos).*  
*Ler, pintar os peixinhos de papel. Fazer nome sem nossa Tia pegar na mão [...] Com minha professora, tia Sônia (Helena – 3 anos).*

As respostas das crianças às questões apresentadas evidenciam que compreendem as intenções da escola, ou seja, reproduzem em suas falas os propósitos da escola. Porém, suas experiências culturais no cotidiano da Educação Infantil possibilitam visualizar outros sujeitos que fazem parte de sua formação e outras aprendizagens construídas na interação com esses sujeitos. Assim, ao reforçar as perguntas: Com quem mais você aprende na escola? Você aprende com os coleguinhas? O que você aprende? Elas responderam:

*Aprendo com os coleguinhas a brincar e escrever (Weliton – 5 anos).*  
*Com os coleguinhas aprendo a bater de sandália (Célia – 5 anos).*  
*Fazer dever, pintar e brincar (Ana – 4 anos).*  
*Com os colegas, aprendo a correr, brincar (Nilza – 5 anos).*  
*Aprendo com os coleguinhas a brincar, correr, pega-pega. (Letícia – 5 anos).*  
*Aprendo com o coleguinha, a brincar e fazer dever (Adriana – 5 anos).*  
*Aprendo com os coleguinhas a fazer dever, brincar com as meninas (Soraia – 5 anos).*  
*Aprendo com os coleguinhas a brincar (Guiomar – 4 anos)*  
*Aprendo com os coleguinhas a brincar, e pintar. (Ivan- 3 anos)*  
*Sim, aprendo com os coleguinhas [...] Brincar, pintar, estudar (Ana Lúcia – 4 anos).*  
*Sim, aprendo com os coleguinhas [...] Aprendo a brincar com a bonequinha e carrinho (Helena – 3 anos).*  
*Sim, aprendo com os coleguinhas [...] Aprendo a abusar, bater (Iago – 4 anos).*  
*Não aprendo com o coleguinha (Ana – 5 anos).*

Para 90% das crianças, a aprendizagem na escola é direcionada primeiramente pela figura do professor, e destacam que aprendem na escola conhecimentos relacionados aos

conteúdos escolares “ler, escrever, pintar, escrever o nome, desenhar”. Essas mesmas crianças compreendem também que outras crianças, seus coleguinhas, também são sujeitos com os quais aprendem, porém essa aprendizagem contempla, além dos conteúdos aprendidos com os professores, outras atividades, por exemplo: “pintar”, “fazer dever”, “escrever”, aprendem também a “brincar”, “correr”, “brincar de bonequinha, carrinho”, “brincar de pega-pega”; também aprendem como “bater”, “bater de sandália”, “abusar”, ações que fazem parte dos conflitos vivenciados pelas crianças e que, muitas vezes, são aprendidos e ensinados como estratégias de convivência. Apenas uma criança disse que não aprende nada com os colegas.

Observamos em algumas situações que, tentando proteger os colegas, algumas crianças diziam: - “*Desconta, bate com a sandália*” ou “*Dá língua para ele*”. Estas situações, bem como muitas outras (disputa de brinquedos, disputa pela atenção dos colegas, pela liderança nas brincadeiras, pela possibilidade de fazer parte da brincadeira) eram negociadas e resolvidas entre as crianças e, muitas vezes, não eram observadas pelos professores, ou quando eram, agiam de forma autoritária, acabavam com a brincadeira ou separavam as crianças. Mas também havia momentos em que a mediação do professor acontecia e contribuía de forma significativa para aprendizagem das crianças.

Situações como esta podem ser evidenciadas nos episódios que serão descritos na sequência deste estudo.

*Três meninas de 5 anos, Glenda, Bruna e Natália, brincam no pátio com bonecas da escola; outras quatro meninas de 4 anos, Keyla, Adriana, Mariana e Renata, aproximam-se com desejo de brincar e fazer parte do grupo. Keyla, de 4 anos, aproxima-se de Bruna de 5 anos e diz: - “Posso brincar com você?” Bruna aponta para Natália e diz: - “Pergunta pra ela”. Natália ouve a pergunta mais não emite uma resposta. Keyla fica olhando, mas não pega as bonecas. Glenda, de 5 anos, aproxima-se das duas colegas e aponta para Adriana, uma outra criança de 4 anos e pergunta: - “Você deixa ela brincar?” Natália diz sim. Glenda entrega uma boneca para Adriana que começa a brincar, dançar com o brinquedo. Ana Kelly se aproxima de Glenda e pergunta: - “E eu?” Glenda se direciona novamente para as meninas e pergunta: “Ela pode brincar?” Natália balança a cabeça e diz: - “Não”. Glenda diz: - “Só se você buscar um negócio pra gente”. Ana Kelly prontamente diz: - “Eu busco, eu busco!” Abaixa-se próximo às meninas de 5 anos e tenta brincar com as bonecas. Mariana e Renata de 4 anos, também se aproximam, tentando participar da brincadeira. Glenda se afasta do grupo, mas quando retorna diz: - “Ah!!! Vamos guardar os brinquedos, vamos brincar na sala. As meninas tudo querem brincar”! Então começa a juntar os brinquedos e a levá-los para dentro da sala de aula. Um colega passa e diz: - “Tá na hora do lanche.” Glenda e Natália deixam os brinquedos na sala e saem para merendar, mas Bruna, Keyla, Adriana e Mariana permanecem brincando. Mariana se aproxima de Adriana, que desde o início da brincadeira havia sido aceita pelas meninas de 5 anos, e diz: - “Quando sua mãe chegar eu vou falar pra Tia que você não quer mais brincar comigo”. Adriana, com olhar de tristeza, responde: - “Eu quero sim! Mariana completa: - “Você não está deixando eu pegar nessa boneca”. Bruna, menina de 5 anos, que permaneceu na sala, diz: - “Pega aqui” e pegou uma boneca entre as diversas que*

*estavam no chão e entregou para Mariana que ficou muito feliz e começou a brincar com Adriana. Ana Kelly interrompe a brincadeira dizendo: - “Tá na hora do lanche”. “Todo mundo já está lanchando”. Todas as crianças saem da sala e vão merendar.*

*(Reconstrução da filmagem de 13/08/2012)*



**Fotografia 36** - Meninas brincando no recreio: relações de amizades e conflitos.

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora.



**Fotografia 37** - Meninas brincando no recreio: relações de amizades e conflitos.

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora.

O episódio anterior revela como as crianças vivenciam relações de amizade, que são ao mesmo tempo amistosas e solidárias, mas também podem apresentar conflitos. Assim, experimentam sentimentos diversos, alegria, tristeza, rejeição, raiva e aceitação. Aprendem por meio dessas relações a resolver seus conflitos e a encontrarem soluções para conflitos que se dão no âmbito pessoal e coletivo.

A partir das experiências das crianças, também é possível perceber predileções por alguns parceiros e que essas predileções, muitas vezes, estão associadas ao desejo de fazer coisas juntas, a interesses comuns por realizar as mesmas ações e atitudes de solidariedade, cooperação, respeito e carinho.

*Encontro com Bruna (5 anos) no horário do recreio e começamos a conversar.*

*Pesquisadora: - “Falei com você mais cedo e você não me viu”.*

*Bruna: Vi sim, na hora que eu estava subindo a escada.*

*Pesquisadora: Mas por que não falou comigo?*

*Bruna: Eu estava triste.*

*Pesquisadora: Por quê?*

*Bruna: Porque Carla minha amiga disse que não é mais minha amiga e agora está com aquela ali, aponta para Carla que está com uma outra colega. Ela me disse que seria minha amiga só hoje, mas eu não quero que seja só hoje.*

*Pesquisadora: Vamos conversar com ela.*

*Sem me responder, Bruna pergunta:*

*Bruna: “Por que não foi mais na minha sala, só fica na sala dela?” E apontou para algumas crianças da turma de quatro anos, “só brinca com ela”, apontou para Adriana, uma colega da turma de quatro anos, com a qual teve um desentendimento por causa de um bambolê, história que já havia me contado. E complementa: Ela é chata, eu detesto ela!*

*(Diário de Campo - 16 de setembro de 2012)*

Nesse episódio, mais uma vez se observa detalhes das relações entre as crianças. Ali aparecem sentimentos de tristeza, angústia, ciúmes, raiva. São experiências que vão geralmente de encontro à imagem romântica de criança, muitas vezes utilizada para descrevê-las como seres puros e dóceis. Essa passagem reitera o entendimento de criança como ser integral, formado por uma gama de sentimentos, tais como, alegria, tristeza, medo, raiva, rancor, solidariedade, afeição, entre outros.

Nas experiências vividas com as crianças no pátio do Centro de Educação Infantil, nos momentos de interação entre as crianças, tanto da creche, como da pré-escola, é possível evidenciar manifestações das crianças que demonstram amizade, afeto e solidariedade.



**Fotografia 38** - Amizade nas horas difíceis  
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

No momento do recreio, Natan consola Rafael que foi afastado das demais crianças para que refletisse sobre alguma coisa que a professora julgou que ele havia feito de errado. Mesmo sem saber exatamente o que acontecera para que a professora tivesse separado Rafael dos colegas, nos interessamos pelo amigo que, mesmo diante da possibilidade de brincar com outras crianças, aproxima-se para consolá-lo por ter que ficar sentado, sem brincar, naquele momento.



**Fotografias 39** – Diário de Campos: 17/06/2012 - Amizade solidária

**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora

No momento do recreio Glenda chora, pois um colega a havia machucado. Paloma, ao ver a colega chorando, abraça-a e a leva para contar à professora o que ocorreu.



**Fotografia 40** – Melhores amigas

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora



**Fotografia 41** – Melhores amigas

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora



**Fotografia 42** – Melhores amigas

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora



**Fotografia 43** – Melhores amigas

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

Algumas meninas, sempre que se encontravam conosco, diziam: - *“Tia, tira uma foto da gente, nós somos as melhores amigas. A gente tá sempre juntas”*.



**Fotografia 44** – Abraço de Amigo  
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora



**Fotografia 45** – Abraço de Amigo  
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

Nas fotografias 44 e 45, vê-se o intenso abraço de Rodrigo e Allan no momento do recreio, e Rodrigo, ao mesmo tempo, diz: - “Abraço de amigo!”.



**Fotografia 46** – Uma mãozinha amiga  
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora



**Fotografia 47** – Uma mãozinha amiga  
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora



**Fotografia 48** – Uma mãozinha amiga  
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

Lucas e Tais brincam de andar no banco, e para que possam se equilibrar melhor compartilham e revezam o apoio de uma mãozinha amiga. Ao chegar o final do percurso saltam do banco de mãos dadas e repetem todo o percurso.



**Conjunto de Fotografias 5** - Diário de Campo 25/07/2012 - Amizade de irmão

**Fonte:** Arquivos da Pesquisadora

*No momento de acolhida, no início do período letivo em cada dia, mediado pelas ADIs, as crianças de 1 a 3 anos têm a oportunidade de interagir e foi nesse clima de encontro coletivo que Ana (3 anos) traz Breno (1 ano e meio) pela mão e promove o encontro deste com seu irmão Tales (3 anos). Felizes com este encontro, eles se abraçam e dançam juntos, demonstrando alegria, carinho e amizade naquele momento.*

*(Diário de Campo – 25 de julho de 2012)*

A partir dessas relações entre as crianças, é que se reforçam e se expandem as culturas infantis. Assim, nesses episódios e fotografias apresentados verifica-se o quanto as crianças são capazes e competentes em suas habilidades sociais para estabelecer redes de convivência e fortalecer laços de amizade desde muito cedo. Chamou-nos a atenção o quanto expressavam a preocupação de ser e ter amigos e o desejo de serem aceitos como amigos e colegas de grupo.

Observamos também que, para as crianças, a amizade está relacionada às ações de demonstrar carinho e afeto, a estar juntos compartilhando brincadeiras, brinquedos, momentos alegres e tristes.

Corsaro (2003 apud BORBA, 2005), ao falar da amizade entre as crianças, afirma que, de acordo com as pesquisas realizadas sobre relações entre pares e amizade, as crianças veem seus parceiros de brincadeira como amigos. Ademais, critica estudos da psicologia do desenvolvimento sobre esse tema, quando afirmam que as crianças só passam a ver os amigos como pessoas que se compreendem e partilham sentimentos, segredos e problemas aos onze ou doze anos. Para ele, as crianças se engajam desde cedo no processo de construir amizades, adquirindo, assim, experiências significativas sobre o que é amizade, engajando-se, desde muito pequenas, em brincadeiras partilhadas e aprendendo regras e valores da sociabilidade no interior de um grupo.

Daí que ter **amigo(a)** com quem se desenvolvam ações comuns possa ser sinônimo de acesso à cultura de pares e/ou de aí manter e prolongar as atividades preferidas, estabilizando ou complexificando as suas rotinas de ação. Ter um **amigo(a)** significa também ter algum apoio e base de reconhecimento social quando se enfrentam e se resolvem problemas. Em suma, no contexto do JI [jardim infantil], a amizade pode ser vista como uma propriedade socioafetiva emergente da participação ativa das crianças em estruturas temporais e espaciais que as constroem e como uma base para a sua inclusão na organização social do grupo (FERREIRA, 2004, p. 194, grifos nossos).

Foi possível evidenciar que o envolvimento das crianças em ações coletivas surgiu como uma oportunidade para fazer e encontrar amigos. O brincar, nesse caso, desempenha um importante papel no estabelecimento de relações de amizade, uma vez que muitas construções de significado comuns ou a resolução de conflitos são desenvolvidas na dinâmica das brincadeiras (FERREIRA, 2004). “Fazer amigos e brincar surgem como sinônimo e concordamos com a ideia de que assim as crianças conseguem participar e fazer parte de uma cultura de crianças [...]” (FERREIRA, 2004, p. 205-206).

Por meio das relações de amizade, as crianças constroem suas identidades culturais, tal como destaca Ferreira (2004, p. 77):

As redes de amizade podem ser vistas, na sua expansão, como importantes contributos para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, porque é com outras crianças que a criança brinca, conversa, troca ideias, constrói e expande a sua cultura.

Fazer amigos é então, visto como uma forma de criar proximidades afetivas e sociais, convergindo na partilha de um sistema de significados e entendimentos comuns, fatores esses imprescindíveis à afirmação das rotinas e das regras da cultura de pares, consequentemente

das culturas infantis (FERREIRA, 2004). Assim sendo, as redes de amizade contribuem para a (re)produção cultural dentro do grupo, pois é em comunhão com outras crianças que se constrói e se expande a cultura.

Contudo, FERREIRA (2004, p. 194) adverte que “da mesma forma que a cultura do grupo de pares não é neutra, [...] nem a amizade não é apenas uma simples relação cognitiva e afetiva isenta de interesses e poderes [...]”. As relações de amizade são usadas também para controlar o comportamento do outro, para fazer valer regras da brincadeira, para garantir o uso de um objeto ou espaço, para participar de uma brincadeira, ou excluir alguma criança. “Não pode brincar!”, a imposição da palavra não, a demonstração de não gostar da aproximação do outro e as agressões físicas demonstram claramente estas situações. Nessa perspectiva, pode-se dizer que há relações intensas de poder nos momentos de amizade e acordo, mas também no desacordo e na inimizade, mesmo entre as crianças que são amigas.

As relações de amizade constituem e nutrem uma rede de alianças que contribuem fortemente para compreendermos a experiência de ser criança entre crianças, pois é através da interação e do relacionar-se com amigos, que elas passam a compartilhar ações e sentidos, isto é, (re)constroem culturas infantis.

Para Prado (2004), uma ordem social como a nossa instaura o desejo da sucessão, da herança, do mais velho ao mais novo, do adulto para a criança, do mais experiente para o menos experiente, do maior para o menor, sempre em termos da idade. Tão bem sinalizada é esta ordem de sucessão, proposta para a sociedade como um todo, que canaliza, reforça ou contraria as múltiplas formas de estabelecimento de relações sociais, presentes nos espaços educativos.

Nesse sentido, as crianças ratificam, por meio das suas práticas culturais, que a socialização no contexto do CEMEI não se limita às relações adultos/crianças, mas também se compõe das relações entre as próprias crianças, que, ao produzirem suas culturas entre pares, também aprendem, trocam experiências e constroem conhecimentos importantes. Do mesmo modo, não se limitam às relações entre crianças da mesma idade, mas envolvem outras de idades diferentes, pois, apesar da divisão etária ser uma proposta da escola<sup>34</sup>, em vários momentos e situações, as crianças transgridem tal divisão, subvertem a ordem estabelecida e criam, no mundo da ordem, outra ordem, na maior parte das vezes desvalorizada por adultos, como desordem e barulho.

---

<sup>34</sup> Muitas vezes é levada tão a sério pelos professores que, por cuidado e proteção, muitas vezes, limitam as relações de amizade, troca de experiências e aprendizagem entre as crianças.

### 4.3 Culturas infantis: subversão, transgressão ou construção

De acordo com as análises desenvolvidas até este momento, foi possível observar que as crianças do Centro de Educação Infantil são diferentes entre si, críticas, criativas e vivenciam experiências culturais que demonstram que não são “filhotes do homem, nem apenas parte da natureza, ou semente a ser desabrochada” (KRAMER, 1998, p. 7), mas sim sujeitos culturais críticos que transformam a ordem das coisas, que subvertem o sentido de uma história, que mudam a direção de certas situações, tal como se pode comprovar na seguinte situação:

*Numa segunda-feira de manhã, as crianças da turma de 3 anos já haviam tomado café e estavam na sala no momento da rodinha. Assim, a professora inicia a roda com a seguinte pergunta: - “O que fizeram no final de semana?”.*

*Lucas – Eu passei de ônibus.*

*Vitória – Eu saí de carro e fui ao sítio.*

*Lúcio – Eu sei cantar. Superman ficou fraco! [...] Corre-corre, Mulher Maravilha!*

*Marcela – Eu sei dançar!*

*Marcela levantou-se da roda e foi para o centro da sala e jogou capoeira.*

*Maria – Eu também sei!*

*(Diário de Campo - 07 de maio de 2012)*

O que aparentemente pode sugerir o início de uma bagunça e desordem, pois as crianças começam a cantar, levantar-se para dançar, deixando de lado o que foi questionado pela professora, pode expressar a capacidade da criança de subverter uma situação, apresentar outras possibilidades de encaminhamentos, diante, por exemplo, da falta de novidade para socializar sobre seu final de semana. Assim, buscam alterar a proposta apresentada pela professora e apresentam uma nova possibilidade para o diálogo entre os participantes da rodinha.

Segundo Prado (2006), numa sociedade excludente como a nossa, a transgressão das crianças a uma proposta de trabalho, a regras e normas estabelecidas, apresenta-se como a possibilidade de questionar o que existe e de instaurar uma nova ordem por meio das suas culturas e das relações com seus pares, com os adultos e a sociedade, com suas contradições e vazios que permitem o novo, o inusitado e a descoberta.

Muitas vezes, é por meio da transgressão de regras e normas estabelecidas no cotidiano das instituições de Educação Infantil que as crianças vão criando cultura e construindo identidades infantis peculiares, pois estas não se constituem apenas por relações

de reprodução e obediência, mas também na subversão e transgressão, tal como se verá nos episódios a seguir.

#### **4.3.1 Recriando outras possibilidades de expressão das culturas infantis**

Ao longo de nossa história e nos diversos contextos sociais em que interagimos, o significado de transgressão esteve sempre associado a termos como infração, violação, contravenção, subversão de princípios e normas, ou ainda como insubordinação às leis ou às autoridades constituídas. Enfim, os significados associados com o termo transgressão têm, em geral, uma conotação negativa, identificada com desobediência e contestação.

Neste estudo com as crianças, buscamos apresentar o termo transgressão como

os jeitos que elas encontram para transpor o que lhes é imposto, determinado, na busca de sua dimensão de alteridade e, portanto, como o cerne do processo de descoberta, de criação e produção cultural os quais, articulados ao processo de reprodução cultural, possibilitam a construção de uma identidade infantil (PAULA, 2007, p. 50).

Assim, na escola, muitos comportamentos infantis transgressores são associados a manifestações de resistência das crianças, manifestações que surgem e se desenvolvem como resultado das tentativas delas para fazer sentido e, até certo ponto, para resistir ao mundo adulto (CORSARO, 2011). Elas burlam a cultura escolar, criam formas de contestar, de enfrentar as regras e normas dos adultos; criam, dessa forma, estratégias para evitar fazer o que não querem; elaboram ajuste para contornar as regras dos adultos, ajustes estes que consistem em respostas inovadoras e coletivas, as quais desenvolvem nas crianças uma sensação de grupo e lhes possibilita investir em objetivos pessoais (SARMENTO, 2003).

As transgressões e subversões das crianças também podem ser pensadas a partir dos estudos de Certeau (1994), o qual chama a atenção para as “artes de fazer” e as “artes de dizer” do homem ordinário (homem comum, todos nós em muitos momentos), que, com suas astúcias, constrói “táticas” em resposta às “estratégias” de poder impostas, que recriam na sua vida cotidiana práticas de vida, resistência, desejo e sonhos. Para esse autor, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1994 p. 38).

Dessa maneira, ao burlar regras, normas, “estratégias” criadas pelos adultos no cotidiano escolar, as crianças constroem “táticas”, “artes do fazer”. Estas envolvem “uma

produção especial, inesperada e móvel, pois implicam em jogar com o tempo, para tirar algum proveito de um espaço que não é próprio ou de produtos alheios” (CUNHA, 2000, p. 145).

É por meio de uma “caça não autorizada”, utilizando-se das “astúcias de caçadores”<sup>35</sup> e muitas vezes de forma clandestina, que as crianças agem e constroem entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão de significados do mundo e, assim, produzem culturas infantis.

As crianças buscam constantemente maneiras de vivenciar o cotidiano escolar, por meio de brincadeiras, jogos, músicas, danças, falas, olhares, gestos, subvertendo e resistindo a uma lógica adultocêntrica e massificadora, ações essas que, muitas vezes, são consideradas pelos adultos como indisciplina e desobediência, tal como os episódios a seguir:

*Pela manhã, na turma da creche, ao terminarem a atividade proposta pela professora, as crianças foram direcionadas para o momento do banho. A professora e a ADI solicitaram às crianças que permanecessem sentadas e sem brinquedos enquanto esperavam pelo banho, mas as crianças, como sempre burlam a ordem estabelecida e brincam, mesmo sentadas e sem brinquedos, com suas mãos, seus braços, as blusas de frio, e quatro peças de lego que algumas crianças insistiram em permanecer com elas; foi possível ver braço virar avião, blusa de frio virar carro, as poucas peças de lego virarem caminhão, em seguida escada, prédio e outros objetos.*

*Esse momento dura cerca de 50 minutos. Como o banho termina e ainda faltavam alguns minutos para o horário do almoço, a ADI pediu para que as crianças deitassem a cabeça na mesa para aguardarem o horário do almoço.*

*(Diário de Campo – 19 de maio de 2012)*

São curtos os instantes em que as crianças conseguem burlar, quase sempre invisíveis aos adultos, mas sempre ocorrem. Essas criações infantis parecem ser as maneiras pelas quais culturas infantis se firmam no cotidiano escolar. Esse protagonismo das crianças representa uma forma que elas encontram para garantir que sejam sujeitos, por meio de ações táticas praticadas no espaço-tempo controlado da escola.

Mesmo com seus corpos limitados às cadeiras ou a espaços determinados, as crianças utilizam um dos eixos estruturantes das culturas infantis para transformar uma situação de constrangimento em algo que lhes seja prazeroso:

Nas culturas infantis, todavia, este processo de imaginação do real é, fundacional do modo de inteligibilidade. Essa transposição de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos, esta “**não literalidade**”, está na base da constituição da especificidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência (SARMENTO, 2004, p. 26, grifos nossos).

---

<sup>35</sup> Certeau (1994).

Para transformar a realidade em fantasia, as crianças utilizam o imaginário e evidenciam jeitos próprios de fazer. Outra forma de subverter a ordem estabelecida é quando as crianças integram a fantasia e a realidade, e mostram que “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Assim, comprovam por meio das suas vivências que a linha que separa imaginação e realidade não é intransponível (VIGOSTKI, 2009).



**Conjunto de Fotografias 6:** Nota de Campo – 23/03/2012 – Imaginação em ação

**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora

As fotografias apresentadas acima revelam uma sequência de acontecimentos que ocorreram na manhã do dia 23/03/2012. Danilo realizou todas as suas atividades no dia, vestido com uma capa, que dizia ser a capa do Batman e que esta lhe dava poderes especiais. Assim, realizou suas atividades na sala de aula, interagiu com os colegas, brincou no pátio e nos brinquedos do parque, sempre vestido com sua supercapa. Permaneceu assim até o horário da saída.

É comum considerarmos como uma transgressão às normas escolares as crianças permanecerem com acessórios considerados desnecessários e inadequados pela escola, como a capa mencionada. Também são considerados inadequados quaisquer utensílios ou brinquedos que se considere atrapalhar o bom comportamento esperado para as crianças. A coroa de princesa, uma peruca ou um chapéu são tidos como distrações a serem evitadas no momento de aula, pois muitos professores afirmam que tudo atrapalha o rendimento das crianças. Ao trazer consigo um supercapa, Daniel cria outra ordem para a sua permanência na escola, faz de conta que tem superpoderes, o que é entendido pelos adultos como desordem, mas para Danilo e as crianças, exprime a sua cultura.

Segundo Sarmiento (2003), o imaginário infantil corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo das crianças. Porém, muitas vezes, adultos tentam excluir essa imaginação da realidade das salas de aula. Nesse sentido, a postura assumida pela Professora, ao possibilitar que Daniel realizasse as atividades com sua supercapa, evidenciou respeito às crianças, seus jeitos de fazer e suas culturas.

Segundo Filho (2006), a presença dos adultos, tal como evidenciaremos no próximo capítulo, é fundamental na produção das culturas infantis, principalmente se os adultos procuram potencializar as manifestações culturais, como algo a ser considerado, valorizado e ampliado.

Muitas vezes, ações que poderiam ser potencializadas pelas professoras como solidárias, de companheirismo entre as crianças, são consideradas como desobediência e infração às normas e regras instituídas pelos adultos, o que gera desordem e bagunça. É o que se verifica no próximo excerto da Nota de Campo e fotografias apresentadas abaixo:

*No momento do recreio as crianças da pré-escola (4 e 5 anos), transitam por diversos espaços do Centro de Educação Infantil e muitas vezes nesses momentos ultrapassam os muros e portas que as separam das demais. Assim, no dia 17/07/2012, num momento do recreio, meninos e meninas da pré-escola observam que as crianças da creche brincam no solário, porém os velocípedes da turma estão todos pendurados no muro. Com o desejo de possibilitar às crianças da creche o acesso a estes brinquedos, pois estavam longe do alcance delas, de forma solidária, as crianças maiores abrem o portão, retiram os velocípedes do muro e entrega-os aos pequenos. Porém, a brincadeira não dura muito, pois assim que veem as*

*crianças com os brinquedos, as professora retira-os de cima deles e os recolhe. A atitude que deveria ter sido vista como um ato solidário, de companheirismo e respeito entre as crianças, foi visto pelas Professoras como desobediência que causou bagunça e desordem entre as crianças.*

*(Diário de campo – 17 de julho de 2012)*



**Conjunto de Fotografia 7:** Crianças da Pré-escola abrem o portão que os separa dos menores e lhes entregam os velocípedes.

**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora

Portanto, o que muitas vezes pode ser considerado pelo adulto falta ou desobediência da criança, por não estarem agindo conforme as normas e regras escolares, são ações próprias, orientadas para o brincar, que funcionam como obstáculo para práticas presentes no cotidiano do CEMEI. A transgressão das crianças, tentar brincar com os velocípedes sem autorização adulta, a divisão etária com a separação entre creche e pré-escola proposta no contexto do Centro Municipal de Educação Infantil, evidenciam jeitos de resistência, tal como também se constatará no próximo tópico.

### 4.3.2 Transgressão da divisão etária

As crianças do Centro de Educação Infantil, ao transgredirem a divisão etária, presente em todo sistema escolar como algo que se estrutura em fases, com modelos definitivos e definidores do desenvolvimento e identidade social da criança, contestam teorias etapistas de desenvolvimento infantil e muitas pré-noções relativas à infância. Para a escola, é comum pensar que crianças maiores machucam os menores quando estão juntas, as crianças maiores e menores não sabem brincar juntas, as crianças aprendem mais e melhor com outras da mesma faixa etária (PRADO, 2005).

Assim, nas interações das crianças entre si, observa-se que elas burlavam o rigor da divisão e separação das turmas por proximidade de idades, apesar de ser evidente a preocupação das professoras em não misturá-las, principalmente as da creche com as da pré-escola, pois acreditavam que agindo assim estariam as protegendo e cuidando para que não se machucassem.

Porém, as crianças, ao transgredirem esses princípios dos adultos, evidenciam que realmente têm muito a nos ensinar sobre infâncias e que, muitas vezes, em nome do cuidado e da proteção, impossibilitam as crianças de vivenciarem experiências que ampliarão e enriquecerão sua formação.

*Em 3 de maio de 2013, ocorreu uma situação que raramente acontece no Centro de Educação Infantil, um encontro não programado das crianças de 2 anos (creche) com as crianças de 4 e 5 anos (pré-escola) que haviam sido liberadas para o recreio. As professoras se assustaram quando um grupo de seis crianças de 4 e 5 anos veio em direção ao parque local em que as crianças pequenas brincavam e começaram a movimentar as crianças que estavam no balanço. Em nenhum momento pediram para que elas saíssem, mas se prontificaram em balançá-las. Orientei-as para que as balançassem devagar, pois estavam aprendendo a brincar naquele brinquedo, assim, não poderiam balançá-las com força.*

*Cada colega da pré-escola que chegava era imediatamente informada pelas crianças que já estavam ali:*

*- “Não balance com força, elas são pequenas! - Estão aprendendo a brincar no balanço! Cuidado pra ela não cair!”*

*E enquanto balançavam os pequenos, conversavam eles assim:*

*- “Tá bom bê?! Balance mais?”*

*(Diário de Campo - 03 de maio de 2012)*

Todas as crianças ficaram juntas por cerca de 20 minutos; foi uma experiência bem interessante! Mais uma vez, por meio de uma subversão da ordem estabelecida, agindo naturalmente pelo desejo de brincar, de fazer o que lhes apresenta como natural, as crianças

contradizem o que muitos professores justificam como motivo para não aproximar crianças de faixas etárias diferentes, justificando que podem se machucar e que não sabem brincar juntas. Assim, para Iturra (1992, p. 497),

A transgressão da criança resulta do conhecimento experimental que compara o real do que lhe acontece, com aquele real no qual é introduzida pelos adultos, que ou reduzem esse real a um modelo unificador, sem fantasia, ou lhe inventam histórias onde a criança não se reconhece. A comparação é o saber da criança e a transgressão, a sua fonte.

Dessa forma, apesar das paredes, das portas, das professoras, das ADIs, das normas e regras escolares, as crianças estabelecem diversas formas de relação com seus pares e com crianças de outras idades, expandem e constroem sua identidade no grupo.

*Observava uma das turmas da creche na sala quando duas crianças da pré-escola aprendem-ensinam e trocam experiências. Natália e Mônica, ex-alunas da professora regente, entram na sala e interagem com as crianças, cuidam delas, realizam brincadeiras, mostram aos pequenos como amarrar o cadarço do sapato e até mesmo chamam a atenção das crianças.*

*Natália (4 anos) chama a atenção de Pedro (2 anos) porque empurra com força o brinquedo no chão, então diz para ele:*

*- “Você quer quebrar o brinquedo da creche, Pedro?”*

*As crianças da pré-escola, Natália e Mônica, estão no período do recreio, mas assim que termina esse tempo são chamadas pela Professora de sua turma. Assim, passaram todo o recreio nesta turma.*

*(Diário de Campo em 14 de maio de 2012)*

