



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TAHIS EMANUELA DOS SANTOS

**CULTURAS INFANTIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS**

**CAMPINA GRANDE – PB
2021**

TAHIS EMANUELA DOS SANTOS

**CULTURAS INFANTIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos.

Linha de pesquisa: Práticas educativas e diversidade.

S237c

Santos, Tahis Emanuela dos.

Culturas infantis no contexto da educação infantil: o que dizem as professoras / Tahis Emanuela dos Santos. – Campina Grande, 2022.

121 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidade, 2021.

"Orientação: Prof.^a Dr.^a Kátia Patrício Benevides Campos".

Referências.

1. Culturas Infantis. 2. Educação Infantil. 3. Crianças. 4. Infâncias. I. Campos, Kátia Patrício Benevides. II. Título.

CDU 373.2(043)

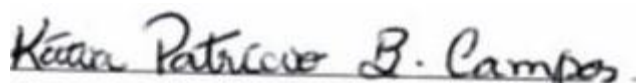
TAHIS EMANUELA DOS SANTOS

**CULTURAS INFANTIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS**

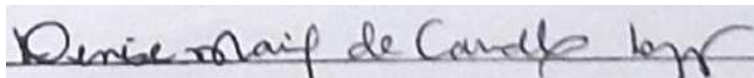
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 11 / 08 / 2021.


BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos.
Orientadora



Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes
Examinadora externa



Profa. Dra. Fabiana Ramos
Examinadora interna

Escrevo sobre a(s) criança(s) e sua(s) infância(s), pois as considero sujeitos atuantes, inteiras no seu ser, sentir e agir. As crianças são fortes e potentes, ter essa certeza faz com que eu sinta ânsia em vê-las nas tramas principais da cena social, não coadjuvantes, não figurantes, atores. Ela(s) tem muito a nos dizer e a nos ensinar também, afinal, elas sempre nos disseram, desde o momento do seu nascimento, antes mesmo que pudessem ser biologicamente e culturalmente capazes de oralizar palavras. Escrevo por elas e para elas, como se o fizesse para mim, quando na infância.

Tahis Emanuela dos Santos

Em memória de Teresa Pereira da Silva, minha mãe querida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus: fonte de força, fé, coragem e esperança.

Um agradecimento especial a minha mãe, Tereza Pereira da Silva (em memória), espírito de luz, que está sempre comigo.

Gratidão à minha querida orientadora, professora Dra. *Kátia Patrício Benevides Campos*, pelos ensinamentos, parceria e amizade. Por ser encorajadora e pela disponibilidade de estar presente durante todo o processo. Por ser sempre gentil, respeitosa e companheira. Por ser firme, sendo leve!

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, em especial aos que compõem a linha de pesquisa 2 - Práticas Educativas e Diversidade -, por terem compartilhado conhecimentos tão valiosos e serem inspiradores na caminhada acadêmica.

Agradeço aos professores da UAEd/UFCG, pelas sementes plantadas ainda no Curso de Graduação em Pedagogia. Especialmente ao professor *José Luiz*, por nunca se furtar a ajudar, pelas palavras de confiança e incentivo e, pelo empréstimo de livros que me foram tão preciosos nessa caminhada.

Agradeço às professoras *Fernanda de Lourdes Almeida Leal* (PPGED-UFCG), *Denise Maria de Carvalho Lopes* (Centro de Educação - UFRN) e, *Fabiana Ramos* (PPGED-UFCG), pelas importantes contribuições prestadas a esta pesquisa. Gratidão também por serem mulheres fortes, intelectuais, inspiradoras, sempre em movimento pelas crianças.

Agradeço aos meus colegas do Mestrado em Educação (4ª turma), pelas tantas partilhas ao longo do curso. Em especial, a Adélia Rosado, colega de orientação e amiga.

Às professoras da rede municipal de Campina Grande, por terem aceitado gentilmente a fazer parte desta pesquisa.

Agradeço aos meus irmãos, por tudo que fizeram por mim e pela nossa família. Por sempre vibrarem a cada pequena conquista e, por terem me estendido a mão sempre que precisei de apoio.

Agradeço especialmente às crianças da minha família, filho e sobrinhos, com as quais aprendo diariamente, pela esperteza e reciprocidade amorosa, por me contagiarem constantemente com suas descobertas e por saber que serei parte de suas lembranças.

Agradeço aos docentes da Unidade Acadêmica de Educação Infantil - UAEI, por tanto me ensinarem, pela disposição e apoio.

Agradeço às minhas amigas *Karla Heloísa*, *Jaqueline Oliveira* e *Joselma Rodrigues*, por se fazerem presentes mesmo à distância, pela torcida e carinho.

Agradeço à minha esposa *Vanúbia Euclides*, por toda confiança depositada, por ser sempre motivadora e incentivadora. Por acreditar que sou capaz! Pelo seu amor e cuidado.

Agradeço ao meu filho *Ian dos Santos Moreira Dinoá*, pelo seu amor e por me ensinar tantas coisas.

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de Mestrado que teve como objetivo analisar concepções de culturas infantis de professoras de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Campina Grande – PB. Para isso, traçamos como objetivos específicos: conhecer como as professoras compreendem a produção e expressão das culturas infantis; identificar elementos indicativos sobre a cultura de pares e a reprodução interpretativa das crianças reconhecidas pelas professoras. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (MOREIRA; CALEFFE, 2008; MINAYO, 1994; BORTONI-RICARDO, 2008; TEIXEIRA, 2006) que teve como sujeitos cinco professoras de Educação Infantil da rede pública do Município de Campina Grande - PB. A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1995; MANZINI, 1991; LUDKE; ANDRÉ, 1986) realizadas através da plataforma virtual *Google Meet*, circunstância relacionada ao necessário distanciamento social ensejado pela pandemia da COVID-19. Todas as entrevistas foram videogravadas e passaram pelo processo de transcrição. Para o tratamento e análise dos dados produzidos, optamos pela metodologia da Análise de Conteúdo Temática, pois o tema se configura uma unidade de significação da qual emergem as categorias (BARDIN, 1977). A pesquisa fundamenta-se nos estudos da Sociologia da Infância que versam sobre a criança como sujeito que participa ativamente da cultura, afetando e sendo afetada por ela, mas, além disso, produzindo suas próprias culturas infantis, essas, por sua vez, desenvolvem-se a partir do processo de reprodução interpretativa. Desse modo, as crianças apropriam-se de informações, valores e elementos da cultura adulta para suprir seus próprios interesses e, assim, conseguem dar sentido as suas ações. Elas são importantes para a reprodução da cultura adulta, mas também para a sua transformação (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004; 2005; 2007; QVORTRUP, 2010; PROUT, 2005; ABRAMOWICZ, 2018). Valemo-nos ainda dos marcos legais relacionados à Educação Infantil (BRASIL, 2009; 2017) e de estudos de outras perspectivas teóricas que dialogam sobre as concepções de criança, infância e Educação Infantil e contribuem para a discussão apresentada (BARBOSA, 2007; 2014; ABRAMOWICZ, 2009; 2011; KRAMER, 1986; 2000; 2007; KUHLMANN JR, 2007; LARROSA BONDÍA, 1999), entre outros. Os resultados da pesquisa apontam que, apesar das professoras não terem conhecimento teórico acerca das culturas infantis, elas reconhecem as crianças como produtoras de culturas. Reconhecem que as crianças são sujeitos ativos e que, através das suas ações, principalmente do brincar, reproduzem comportamentos e elementos da cultura adulta por meio da imitação. Entretanto, não se trata de uma pura e simples reprodução, pois elas fazem isso de um jeito diferente. Desse modo, verificamos que, na concepção das professoras, as crianças atribuem sentido e (res)significam a cultura adulta através das relações que estabelecem com o mundo. Essa compreensão demonstra que, mesmo sem saber, as professoras conseguem perceber o processo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) no cotidiano da Educação Infantil. Contudo, mesmo afirmando as crianças enquanto sujeitos que produzem culturas, as professoras não possuem clareza sobre essa ideia e atribuem esse fato às políticas públicas de formação de professores. Apesar disso, percebem diferenças nas culturas infantis e conseguem relacioná-las ao contexto social em que as crianças vivem, apontando as condições sociais e as culturas familiares como fatores determinantes. De modo geral, constatamos que as concepções apresentadas pelas professoras dizem muito sobre os processos formativos pelos quais passaram, ou seja, estão relacionadas às suas experiências profissionais e formativas.

Palavras-chave: Culturas infantis. Educação Infantil. Crianças. Infâncias.

ABSTRACT

This work is the result of a Master's research which aimed to analyze the conceptions of children's cultures of early childhood education teachers from the city of Campina Grande – PB. Thereunto, we established as specific objectives: to know how teachers understand the production and expression of children's cultures; to identify indicative elements about peer culture and interpretive reproduction of children recognized by teachers. This is a qualitative research. (MOREIRA; CALEFFE, 2008; MINAYO, 1994; BORTONI-RICARDO, 2008; TEIXEIRA, 2006) which had as subjects five public school children's teachers in the city of Campina Grande - PB. Data production took place through semi-structured interviews (TRIVIÑOS, 1995; MANZINI, 1991; LUDKE; ANDRÉ, 1986) performed through the virtual platform *Google Meet*, circumstance related to the necessary social distancing caused by the COVID-19 pandemic. All interviews were videotaped and went through the transcription process. For the treatment and analysis of the data produced, we chose the Thematic Content Analysis methodology, because the theme configures a unit of meaning from which the categories emerge (BARDIN, 1977). The research is based on studies of the Sociology of Childhood that deal with the child as a subject who actively participates in culture., affecting and being affected by it, but, in addition, producing their own children's cultures, these, in turn, develop from the process of interpretive reproduction. In this way, children appropriate of these information, values and elements of adult culture to meet their own interests and, thus, are able to make sense of their actions. They are important for the reproduction of adult culture, but also for its transformation. (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004; 2005; 2007; QVORTRUP, 2010; PROUT, 2005; ABRAMOWICZ, 2018). We also use the legal frameworks related to Early Childhood Education (BRASIL, 2009; 2017) and studies from other theoretical perspectives that dialogue on the conceptions of child, childhood and Early Childhood Education and contribute to the discussion presented (BARBOSA, 2007; 2014; ABRAMOWICZ, 2009; 2011; KRAMER, 1986; 2000; 2007; KUHLMANN JR, 2007; LARROSA BONDÍA, 1999), and others. The survey results indicates that, although the teachers do not have theoretical knowledge about children's cultures, they recognize children as producers of cultures. They recognize that children are active subjects and that, through their actions, mainly playing, they reproduce behaviors and elements of adult culture through imitation. However, this is not a pure and simple reproduction, as they do it in a different way. Thus, we found that, in the teachers' conception, children attribute meaning and reframing adult culture through the relationships they establish with the world. This understanding demonstrates that, even without knowing it, teachers are able to perceive the process of interpretive reproduction (CORSARO, 2011) in the daily life of Early Childhood Education. However, even affirming children as subjects who produce cultures, teachers are not clear about this idea and attribute this fact to public policies for teacher education. Despite this, they perceive differences in children's cultures and are able to relate them to the social context in which children live, pointing out social conditions and family cultures as determining factors. In general, we found that the conceptions presented by the teachers say a lot about the formative processes they went through, that is, they are related to their professional and training experiences.

Keywords: Children's cultures. Child education. Children. Childhood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 -	Estado da Paraíba.....	54
Mapa 2 -	Cidade de Campina Grande – Paraíba.....	55
Quadro 1 -	Perfil das professoras investigadas.....	56

LISTA DE SIGLAS

BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNS -	Conselho Nacional de Saúde
DCNEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI -	Educação Infantil
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMS -	Organização Mundial da Saúde
SEDUC -	Secretaria de Educação
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

	PARA INÍCIO DE CONVERSA	10
	A escrita como processo de descoberta	14
	INTRODUÇÃO	16
1	CAPÍTULO 1 - A CRIANÇA COMO PRODUTORA DE CULTURAS INFANTIS: UM CAMINHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	27
1.1	Criança, Infância e Educação Infantil: algumas considerações	39
2	CAPÍTULO 2 - O CAMINHO METODOLÓGICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO INVESTIGATIVO	50
2.1	Caracterização da pesquisa	51
2.2	O campo: município	54
2.3	Os sujeitos da pesquisa	55
2.4	Produção de dados: instrumentos e procedimentos metodológicos	57
2.4.1	Da vídeo-gravação	58
2.4.2	Da análise dos dados	59
3	CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURAS INFANTIS: DISCUTINDO CONCEPÇÕES	62
3.1	Produção cultural da infância na Educação Infantil: discutindo algumas concepções	64
3.2	Rotinas culturais: tecendo reflexões	77
3.3	O brincar na produção cultural das crianças	80
4	CAPÍTULO 4 - CULTURAS INFANTIS E PRODUÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DISSERAM AS PROFESSORAS	85
4.1	Criança produz cultura? Concepções de culturas infantis das professoras	86
4.2	Cultura de pares e reprodução interpretativa-criativa	89
4.3	Manifestações e expressões das culturas infantis	95
4.4	Culturas infantis no plural	98
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	103
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICES	116

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Da infância vivida algumas poucas lembranças ternas...
 A rua larga, simples, de poucas casas, até curral cabia nela,
 As árvores sombreavam as calçadas,
 A carroça de burro estacionada no canto dela,
 Eram verdadeiros esconderijos
 Do esconde-esconde ao pega-pega.
 Nós, as crianças, éramos as donas das ruas.
 As brincadeiras eram incansáveis,
 Só cessavam à noitinha,
 Quando a mãe do portão berrava: “passa pra dentro!”
 Ah! As infâncias eram fartas de crianças!
 A gente não tinha o direito de opinar,
 Nem de pensar diferente sobre coisa alguma,
 Escolha nenhuma a gente tinha, só na hora de BRINCAR.
 Se um adulto, algo nos perguntasse,
 Era a voz do porta-voz que lhe dizia:
 “gosta não”, “quer não!”, “vai não”, “pode não”.
 Mas a rua... as brincadeiras... Que saudade...
 A rua era a senhora da liberdade na infância da gente!

(Retratos da Infância. Tahis Emanuela)

Início¹ este trabalho fazendo uma breve alusão à minha infância. Reporto-me ao período de uma década, a saber, de 1988, ano em que nasci, a 1998, ano em que minha mãe faleceu. Justifico esse recorte com base na minha experiência de infância, que sofrera mudanças bruscas com o falecimento de minha mãe. Dona Tereza, mãe de 12 filhos, agricultora, moradora da zona rural do Cariri paraibano, que, ao separar-se do meu pai, pouco tempo após o meu nascimento, mudou-se de cidade para não mais sofrer violência doméstica. Meu pai, figura sempre ausente, devido à relação que estabeleceu com o alcoolismo, mesmo quando se fez financeiramente presente, esteve distante no campo físico, e no afetivo também. Meu pai, atualmente com 79 anos de idade, permanece residindo na mesma casa de taipa², onde moravam minha mãe e meus irmãos antes do meu nascimento.

Esse retrato de família seguiu-se de muitos atravessamentos após o desencarne de minha mãe. Éramos nove irmãos, dos quais sete já haviam constituído família. Minha mãe partira deixando duas crianças, minha irmã com onze anos na época e eu, que acabara de completar dez anos de idade. Até a maior idade, chegamos a morar com

¹ A escrita em 1ª pessoa, em alguns momentos ao longo do texto, diz respeito à subjetividade da pesquisadora, enquanto autora principal.

² As casas de taipas fazem parte da história do povo brasileiro e, até hoje, resistem em algumas regiões, a exemplo da região Nordeste. Taipa é o nome dado a construções feitas tendo o barro e madeira como principais matérias-primas.

três dos nossos irmãos, até também constituirmos nossas famílias e, enfim, seguirmos o próprio rumo.

Pensar a infância para mim é rememorar alegrias, experiências, afetos, medos, descobertas, mas é também ressentir dores. As crianças têm sentimentos! Elas sabem e sentem muitas coisas, às vezes muito mais do que nós, adultos, podemos imaginar. As crianças foram e são, até hoje, subjugadas pelos adultos. Essa realidade foi algo que, de fato, senti na pele e que ainda hoje vejo se repetir entre os meus. Não é de hoje que os conhecimentos, sentimentos e as múltiplas capacidades da criança são postos à prova, um olhar que as põe à margem da sociedade e que ainda não consegue enxergá-la enquanto sujeito ativo, competente, capaz, que participa ativamente da cultura e da sociedade nas quais estão inseridas.

Ao refletir acerca da infância enquanto experiência individual, embora circunscrita em meio a pluralidades contextuais, culturais, sociais e históricas, faço uma leitura das mudanças ocorridas nos modos de ser criança em diferentes épocas, considerando a infância de meu tempo e dos tempos atuais. Uma das mudanças mais expressivas, diz respeito aos brinquedos e brincadeiras. A cultura do brincar talvez tenha sido uma das mais afetadas, sob duas vertentes que se interligam, de um lado o acesso às tecnologias e à internet, do outro lado, as transformações socioculturais ocorridas ao longo do tempo. Essas transformações não podem ser pontuadas no vazio da sociedade, tampouco desvinculadas de seu período histórico, uma vez que somos parte dela, carregamos conosco marcas de nosso contexto histórico.

A relativa ou pouca autonomia das crianças quanto aos seus posicionamentos de vida individual ou coletiva, seja no âmbito da família, da escola ou da sociedade de modo geral, denota a existência de permanências, no que se refere ao modo de olhar para a criança. Este olhar construiu e constrói formas de se relacionar com a criança, e de como ela é ou não autorizada a participar das culturas, o que repercute no desenvolvimento da sua autonomia, bem como, na construção de sua identidade. As crianças mudam conforme a vida social se transforma.

Certa vez, ouvi um dos meus irmãos dizer que criança pequena não sabe de nada. Ele se referia a uma suposta construção hipotética feita pelo seu filho, na época, com quatro anos de idade. Afirmações como essas são corriqueiras, estando relacionadas à ideia de sujeito incapaz, inocente e ingênuo, que pouco parece ser considerado gente. Outro dia, numa roda de conversa, ouvi alguém dizer para sua filha de oito anos “cuide de estudar para ser gente”, reafirmando em seguida “eu digo isso a

ela direto, que é para se orientar para ser gente”, por se tratar de alguém do meu convívio, respondi que a criança não precisa estudar para ser gente, porque ela já é gente desde o momento em que nasceu. Esse pensamento parece impregnado no imaginário social. É como se a criança fosse vista do ponto de vista da falta, uma vez que, passa a ser reconhecido sujeito capaz e competente quando tiver adquirido conhecimentos e habilidades necessários para sua vida adulta. A preocupação excessiva com o sujeito futuro põe de lado o sujeito presente, que sente, brinca, pensa, cria, constrói, experimenta, significa e transforma.

Mas, afinal, quais lembranças marcaram nossa infância? As brincadeiras são as campeãs das minhas memórias afetivas. Diante dessa recordação, algo que me soa entusiasta era a liberdade que tínhamos para brincar. Havia a liberdade da rua e havia a liberdade da casa, em ambos podíamos sentir, falar, gritar, correr, pular, experimentar, fazer escolhas, até segunda ordem: “Quando a mãe do portão berrava: passa pra dentro!”. No espaço da casa, nem todas as brincadeiras eram possíveis, mas mesmo assim, havia uma infinidade de possibilidades. No quintal, era preciso disputar terreno com as galinhas, os patos, o cachorro, o jabuti, sem esquecer-se do gangarro³, que ficava boa parte do tempo solto dentro de casa ou na nossa mão, onde adorava ficar e receber carinho. A relação que estabeleci com os animais foi, desde sempre, de muito cuidado e respeito, como é até hoje.

Minha irmã⁴ era minha companheira de aventuras, além dos primos e sobrinhos que tinham idades também próximas às nossas e, além disso, ainda tínhamos muitos amigos da rua em que morávamos. Brincamos de tudo quanto possam imaginar: subir em árvores, pular amarelinha, jogar bola, caçar borboletas no jardim, brincar de faz de conta, pular corda, toca alto, esconde-esconde, passar o anel, balançar, escorregar, escalar paredes, ficar de cabeça pra baixo sentada no galho da árvore, colher goiaba e graviola do pé, telefone sem fio, barra-bandeira, entre outras tantas brincadeiras, essa era nossa rotina. Tudo se tornava um divertido improvisado imaginário e criativo.

Um fato curioso a respeito das minhas memórias circunscreve-se na ausência de lembranças vividas nas instituições educativas pelas quais passei. Todas as boas recordações que trago comigo, aconteceram entre a casa e a rua onde morei. Contudo, me recordo de ter sido feliz. Quase não tínhamos brinquedos, mas isso não me parecia

³ Gangarro era como se chamava um pequeno pássaro semelhante ao papagaio, também conhecido como Maroca ou Periquito-da-caatinga.

⁴ Referência à irmã que é, do ponto afetivo e físico, a que tenho maior proximidade, devido à pouca diferença de idade, sendo ela 16 meses mais velha do que eu.

nada relevante, desde que houvesse outra criança para brincar, a diversão estava garantida.

Atualmente, ao observar as famílias do meu convívio, percebo que os adultos têm oferecido, cada vez mais cedo, as telas para as crianças, por diversos motivos, dos quais destacarei dois: para preencher o tempo das crianças e, para suprir a ausência de suas famílias. As telas⁵ parecem estar cumprindo objetivos bastante específicos, que é o da compensar a falta de interação entre as crianças e suas famílias, inclusive por estar cada vez mais, substituindo brinquedos e brincadeiras. Essas mudanças sociais quanto aos modos de ser e se relacionar no seio familiar se devem a uma gama de fatores históricos e culturais, os quais não pretendemos adentrar. Entretanto, estudos recentes apontam para uma nova realidade das crianças contemporâneas, o fato de que em muitas sociedades, elas estão vivendo uma espécie de estado de solidão, é o que destaca Francesco Tonucci (2008), em sua obra “A solidão da criança”. O fato de as famílias passarem a ter menos filhos, a ausência de brincadeiras e interações com outras crianças, bem como, as agendas superlotadas dos pais, são alguns dos fatores que tem provocado essa realidade apontada por Tonucci.

Além desses, apontamos o aumento da violência como outro fator que tem contribuído para a realidade do isolamento social das crianças. Nesse meio termo de transformações e mudanças, algo parece ter insurgido de forma latente, o fato de que as crianças necessitam mais ainda de proteção. O isolamento social das crianças⁶ foi uma saída no que tange à proteção, entretanto, culminou também em socializações mais restritas ao seio familiar. As crianças parecem ter perdido espaço frente às suas comunidades, já que, em muitas sociedades, elas pouco frequentam as ruas, as praças e parques de seu bairro. Realidade bastante diferente no tempo de minha infância, tempo das infâncias nas ruas. Isso me faz refletir sobre o privilégio que tive: a liberdade da rua, a liberdade do brincar.

No meu tempo de criança, as ruas eram mais povoadas pelos seus moradores, os vizinhos estabeleciam relações mais amigáveis e nós, as crianças, íamos às casas das outras crianças. A questão do silenciamento das vozes das crianças existia, mas naquela circunstância, atrelava-se às relações de poder que regiam/regem as relações familiares, principalmente no que compete a não possibilidade de equidade entre adultos e crianças.

⁵ Televisão, computador, smartphone, tablet, videogames entre outros aparelhos tecnológicos.

⁶ Esta afirmação não tem pretensão de ser generalista, uma vez que, compreendemos que atualmente existem sociedades em que as crianças estabelecem relações mais diretas e intensas com a comunidade em que vivem, mas que não devem ser generalizadas.

Diante das inúmeras mudanças ocorridas entre a infância de meu tempo (década de 90) e a infância de hoje (a partir de 2010), penso que, talvez, o silenciamento das crianças me parece conexo à hierarquia das relações sociais e, por isso, tenha atravessado o tempo, existindo de outras maneiras.

Ao olhar para trás, temos uma infância permeada pelas culturas infantis, onde a pedagogia da rua⁷ se fez latente. A rua era parte integrante na produção das culturas infantis. Nela, delineavam-se modos de manifestações e expressões dessas culturas. Passadas, agora, algumas décadas, diante de tantas mudanças ocorridas nas sociedades, e também do desenvolvimento tecnológico, as formas de vivenciar a infância, as ruas, as brincadeiras, as culturas infantis, familiares e escolares, sofreram transformações. Transformações essas que resultam em mudanças (ou não) de concepções, porque, naquele tempo, não havia quem dissesse que era cultura aquilo que vivíamos a produzir, mas agora, agora deram a essas inventividades infantis esse nome poderoso. Aquele grupo que se encontrar cotidianamente eles não somente brincam, eles produzem culturas.

A escrita como processo de descoberta...

Após discorrer sobre acontecimentos de minha infância, relato minha trajetória de escrita. Ao passo que produzo um estudo científico, também lhes digo de mim, do meu lugar de voz e de escrita, do meu lugar de pesquisadora de infâncias e de crianças, do lugar de onde falo e de onde me vejo, das minhas experiências acadêmicas que contemplam perspectivas científicas e teóricas, mas que também, estão vinculadas às minhas experiências sociais, profissionais e pessoais.

Desde bem jovem, no início da adolescência, adorava escrever bilhetes, cartas, diários, versos e pensamentos, esse processo ocorreu de forma espontânea e prazerosa, considerando as motivações que me ensinaram o desejo pela escrita. É válido mencionar que o gosto pela escrita não surgiu durante o período de escolarização. Na escola, o ensino da escrita resumia-se a aprender regras gramaticais e ortográficas, quase sempre de modo descontextualizado e pouco prazerosas. Escrever tivera, pois, diferentes significados ao longo da minha vida. Enquanto criança, fora um verdadeiro tormento.

⁷ Chamo de pedagogia da rua todas aquelas coisas que aprendíamos nas ruas. Para essa a qual me refiro, não havia educadores, havia experiências coletivas, compartilhamento de pares e estabelecimento de rotinas, essas que, como afirma Corsaro (2011), produziam em nós aquele sentimento de pertencer ao grupo.

Na adolescência, poemas, versos soltos, diário pessoal, escrever era um alento ao turbilhão de conflitos desencadeados pela idade, como continua sendo até hoje.

Ao término da graduação, muitas questões surgiram em meus pensamentos, mas o mais nítido deles foi o desejo de seguir a carreira acadêmica e continuar estudando, pesquisando, aprendendo. Por onde começar? Quando nos damos conta do quão pouco sabemos é o exato momento em que devemos despertar para o interesse e a busca pelo saber. O conhecimento formal-científico também funciona assim, por um impulso curioso carregado de questionamentos e incertezas. E, assim, após concluir o Curso de Especialização, nessa mesma instituição, ingressei no curso de Mestrado em Educação e tenho seguido o caminho da formação acadêmica. Ao adentrar o universo acadêmico, a escrita tornou-se um importante aliado do processo de aprendizagem. A escrita acadêmica, marcada pela formalidade da língua, nos impele muitos desafios como, o uso das normas acadêmicas, estratégias e técnicas próprias do gênero acadêmico, além da agenda de prazos. Mas, antes de tudo isso, o caminho da escrita tem sido também uma trilha, trilha do sonho, do desejo de escrever a minha história, uma maneira de me posicionar diante do mundo.

Quando me deparo com minha história de vida e rememoro as formas como mergulhei no mundo da Educação, mas principalmente da Pedagogia, parece-me inquestionável o meu encontro comigo mesma. Costumo dizer que cada degrau na minha formação, desde a graduação em Pedagogia, o Curso de Especialização em Educação Básica e, agora, o Mestrado em Educação, reforçam quão certas e felizes têm sido minhas escolhas. Fazer parte desse universo de significados e lutas que é a Educação da infância representa uma batalha pessoal e profissional que tem alimentado minha bagagem de experiências vividas e sentidas.

Pensar o espaço escolar é, para mim, pensar de modo multidimensional. A escola é o lugar onde o processo de ensino-aprendizagem vincula-se aos afetos, às interações, às aprendizagens diversas, às experiências e vivências construídas e partilhadas entre/pelos sujeitos. A escola nos ajuda a fazer conexões com outros universos de significados para além do livro didático, outras culturas, outras maneiras de ser e de pertencer ao mundo. Nela coabitam sujeitos reais e inteiros, nos quais não se podem separar a cabeça do corpo, o corpo dos sentimentos, os sentimentos da ação, a ação da interação, da construção, da significação, da produção, da transformação e da cultura.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propôs a problematizar e refletir sobre as concepções de culturas infantis presentes no universo da Educação Infantil (EI) da escola pública. Assim, tivemos como nossos objetivos: analisar concepções de culturas infantis a partir de professoras de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Campina Grande – PB; conhecer como as professoras compreendem a produção e expressão das culturas infantis; e identificar elementos indicativos sobre a cultura de pares e a reprodução interpretativa das crianças reconhecidas pelas professoras.

Para suscitarmos a temática das culturas infantis, achamos por bem criarmos um contexto discursivo com relação às concepções apresentadas pelas professoras sobre criança, infância e Educação Infantil, na tentativa de compreender de que maneira essas concepções estão relacionadas a questões relativas às culturas infantis. Ou seja, no que já foi produzido sobre os conceitos e seus efeitos para a cultura da infância, uma vez que esses conceitos atravessam a dimensão cultural e nos levam a refletir sobre como as crianças têm sido vistas, no que diz respeito às suas culturas, no espaço institucionalizado da Educação Infantil e o quanto ainda precisamos avançar nessa discussão.

Desse modo, elencamos discussões acerca das concepções de criança e infância, abordando a Educação Infantil enquanto direito constitucional (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996) de todas as crianças, e discorrendo acerca dos estudos que versam sobre as culturas infantis como sendo produção da cultura de pares. Nessa perspectiva, ressaltamos os estudos da Sociologia da Infância e suas reflexões acerca das Culturas Infantis, bem como, da reprodução interpretativa (CORSARO, 1997; 2011; SARMENTO, 2001; 2004; 2007; QVORTRUP, 2010; FARIA; FINCO, 2011) e, outros campos teóricos que dialogam e contribuem significativamente para refletirmos acerca da Criança, da Infância, e da Educação Infantil (BARBOSA, 2007; 2014; KRAMER, 2011; ABRAMOWICZ, 2018), discussões essas que vêm ganhando cada vez mais espaço nas agendas acadêmicas e nos debates e pesquisas científicas. Muitos desses estudos têm revelado a urgência quanto à necessidade de se estabelecer um fio condutor entre a pesquisa científica e a escola.

Compreendemos as culturas infantis enquanto produção ativa e criativa das crianças em relação ao seu agir sobre/na cultura, conseguem ressignificá-la e transformá-la. A criança, nessa perspectiva, ocupa lugar de voz e protagonismo, sendo a

Educação Infantil o local em que, de forma mais geral, ocorrem as primeiras vivências das crianças fora do convívio familiar, sendo, assim, espaço-tempo privilegiado para a produção das culturas infantis.

Nesse sentido, é através das relações e interações estabelecidas entre as crianças, seus pares, suas/seus professoras/professores e demais comunidades educativas, a criança constitui suas identidades individuais e também coletivas. A criança está imersa na sociedade de tal modo que a modificar e produzi-la são resultados da sua participação na cultura.

A identidade a qual nos referimos aqui está relacionada ao “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (CASTELLS, 2000, p. 22). Nessa direção, toda experiência social, é, pois, cultural e está implicada no processo de significação e construção de identidade dos sujeitos.

Ao pensarmos a Educação Infantil enquanto espaço de socialização e interação entre culturas, mas também, de encontro e confronto (BARBOSA, 2007), frisamos a importância do contexto educativo para o desenvolvimento pleno e integral das crianças. A educação da criança deve ser percebida para além dos cuidados e da proteção, mas como espaço tempo onde se constroem identidades e se pretende formar cidadãos, sujeitos críticos e participativos.

A Educação Infantil, nessa perspectiva, deve ser uma instituição acolhedora (no sentido das diferenças culturais e dos sujeitos plurais) e problematizadora, no sentido da aprendizagem, da construção do conhecimento e de saberes de modo geral. A Educação Infantil, direito da criança, como consta na legislação brasileira (BRASIL, 1988) e outros documentos legais, deve ser percebida, pensada e dimensionada na relação com os diferentes marcadores: classe social, cultura, gênero, etnia, localização geográfica entre outros.

A escola enquanto microssociedade que coexiste numa sociedade marcadamente plural e diversa, tem como responsabilidade promover relações interculturais que levem em consideração as diferenças (étnicas, estéticas, raciais, culturais, socioeconômicas, religiosas), uma vez que não há uma cultura genuinamente pura. Desse modo, considerar a pluralidade cultural das culturas infantis implica considerar suas manifestações, suas especificidades de existir, sentir, ser, se expressar,

pertencer, sem ter que negar o outro. Pressupõe considerar as crianças como atores sociais de pleno direito, produtoras de culturas.

Como salienta Sarmiento (2007, p. 38), “a criança aprende a diferença, o respeito e a cidadania por estar implicado activamente na sua própria experiência de conhecimento e de vida”. Enquanto espaço educador, a escola deve promover práticas sociais no sentido do reconhecimento das diferenças, pois, ao compreender que estamos imersos numa sociedade plural e diversa, marcada pela heterogeneidade social, cultural, econômica, biológica, religiosa, entre outras, a escola estará cumprindo sua função social, política e pedagógica.

Nesse sentido, Barbosa (2007) pontua a necessidade de rompermos com o silêncio sobre as diferentes culturas, dando-lhes visibilidade e reconhecimento para que possamos construir diálogos e criar espaços interculturais. Partimos da ideia de que, na escola, através das interações com crianças, ou mesmo com adultos, ocorrem outras formas de socialização, favorecendo novas percepções de mundo pelos sujeitos e a ampliação de suas aprendizagens, a constituição de suas identidades, bem como, pertencimentos a suas raízes e formas de vida.

A criança é, desse modo, compreendida como ser de relações que, através do seu agir na cultura, reproduz/produz, inventa/reinventa suas experiências, sendo, pois, o principal roteirista/protagonista de suas ações, tornando-se capaz de construir culturas singulares. Também é importante a consideração de que a infância, enquanto categoria social relativa a uma etapa etária da vida varia de acordo com os demarcadores socioeconômicos. Desse modo, as culturas infantis, assim como as demais culturas, estão imbricadas de valores, crenças, discursos, dispositivos sociais marcadamente heterogêneos, subjetivados e conjecturados historicamente no imaginário das sociedades.

Diante do exposto e a fim de empreender a uma investigação sobre as culturas infantis no âmbito escolar, algumas questões norteadoras foram delineadas para essa investigação, quais sejam:

- I) Como as culturas infantis têm sido percebidas pelas professoras na Educação Infantil?
- II) Como as professoras compreendem a produção e expressão das culturas infantis?

III) Que elementos indicativos, da cultura de pares e a reprodução interpretativa das crianças têm sido reconhecidos pelas professoras?

Nesse sentido, nossa pesquisa teve como objetivo geral: analisar concepções de culturas infantis de professoras de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Campina Grande-PB. Como objetivos específicos, delimitamos: conhecer como as professoras compreendem a produção e expressão das culturas infantis; e identificar elementos indicativos sobre a cultura de pares e a reprodução interpretativa das crianças reconhecidas pelas professoras.

Cumpramos ressaltar que nossa investigação dialoga com os marcos legais sobre a natureza e especificidades da Educação Infantil. Nesse sentido, citamos o Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009), em que se define a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi o primeiro documento legal a definir a criança como sujeito social e histórico que pertence a uma classe social e cultural determinada, assegurando o direito da criança à Educação. Também estabelece que a Educação Infantil deva ser ofertada para crianças de até 5 anos de idade, em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos). Entretanto, embora a carta magna tenha alavancado uma conquista fundamental para se pensar os objetivos e a organização das instituições educativas diante da educação da criança, algumas metas ainda não foram superadas, como o caso da universalização do acesso à pré-escola e a ampliação de vagas nas creches, assim como, a meta que prevê o atendimento nas instituições de EI em regime integral.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988), foram de fundamentais para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), ratificando a Educação Infantil como sendo direito social da criança e dever do Estado, como também acentuando o caráter do acesso e da qualidade do ensino.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), foram estabelecidos os princípios que devem nortear o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. São eles:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 2).

Esses princípios estão vinculados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) que, por sua vez, estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem considerados pelas instituições educativas, quais sejam, os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Quanto ao olhar para a cultura, a BNCC destaca a necessidade de a instituição educativa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a diversidade cultural das famílias e da comunidade. O documento estabelece ainda que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39).

Os dispositivos legais que versam sobre o caráter e a identidade da Educação Infantil, enquanto direito da criança, estão relacionados aos estudos sobre a criança e a infância, que pensam a criança sob o ponto de vista social, sujeito histórico e de direitos. Kuhlmann Junior (2007, p. 30), a esse respeito, afirma que as crianças participam das relações sociais, “apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar”. Além disso, corroboramos com a ideia do autor, quando afirma que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais, é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. (KUHLMANN JR, 2007, p. 30).

Por essa razão, pensamos nessa articulação entre culturas infantis e Educação Infantil enquanto espaço onde se estabelecem relações sociais para além do espaço doméstico. Essa discussão faz-se necessária tanto do ponto de vista social, quanto acadêmico, visto que, ao conferir visibilidade às culturas infantis, estamos, ao mesmo tempo, situando a criança enquanto sujeito social de direitos, sujeito que estabelece relações autênticas com o mundo e que, através de suas múltiplas expressões e linguagens, agencia e autoria, assina sua participação ativa e criativa na cultura e faz isso de um jeito muito próprio.

Por outro lado, quanto à dimensão acadêmica, temos um desafio que diz respeito à escassez de pesquisas que abordam a questão das culturas infantis, sobretudo, no contexto da Educação Infantil. Fazendo um recorte entre os anos de 2015 a 2020⁸, foram encontrados no catálogo da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior) trinta e cinco dissertações que discutem a temática das culturas relacionadas ao campo da Educação Infantil, todas no contexto da Pré-Escola. Dessas, três⁹ buscaram investigar como as culturas infantis se constituem dentro do espaço escolar a partir de diferentes olhares, incluindo as crianças como participantes da pesquisa. As outras pesquisam relacionavam as culturas infantis a outras questões, como: relações de gênero a partir de brinquedos¹⁰ e; manifestações de conteúdos televisivos na Pré-Escola¹¹.

Esse dado nos convida a refletir que, talvez, precisemos diminuir a distância entre espaço acadêmico e o espaço educativo, contribuindo para a construção de práticas mais democráticas, levando em consideração a pluralidade cultural das crianças e respeitando os seus diferentes contextos.

Nesse sentido, meu interesse por desenvolver este estudo tem origem a partir da minha identidade com questões do campo da diversidade cultural, enquanto sujeito que olha o mundo com acolhimento às diferenças, imerso nesse contexto a partir de escolhas

⁸ O recorte de cinco anos se deve ao fato da alta no tocante a exploração da temática.

⁹ As três dissertações que tratam especificamente das culturas infantis estão disponíveis nos links a seguir: Título: EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: como a Pré - Escola vê e vive as culturas infantis??. Autor: Rayffi Gumercindo Pereira De Souza. http://www.ppped.ufcg.edu.br/images/f/fe/DISSERTA%C3%87O_27_02_20_Rayffif_Gumercido.pdf; Título: BRINQUEDOS, CULTURAS INFANTIS E DIVERSIDADE DE GÊNERO: uma análise sobre a 'sexta-feira: dia do brinquedo' na educação infantil. Autora: Paloma Oliveira Santos. [https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7275#:~:text=Na%20tentativa%20de%20olhar%20para,a%20partir%20da%20no%C3%A7%C3%A3o%20de](https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7275#:~:text=Na%20tentativa%20de%20olhar%20para,a%20partir%20da%20no%C3%A7%C3%A3o%20de;); Título: CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NA PRÉ-ESCOLA. Autor: Sandro Machado <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/217059>

¹⁰ Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/52670>

¹¹ Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/127919>

e jeitos de viver, tanto no desenvolvimento de investigações acadêmicas, quanto na vivência das atuações profissionais.

Em 2016, por exemplo, desenvolvemos uma pesquisa de campo com crianças de três anos de idade, realizada no Curso de Especialização em Educação Básica, pela UFCG, intitulada “Gênero na Educação Infantil: uma discussão a partir das brincadeiras”, circunstância em que, inclusive, ocorreu o meu encontro com a Sociologia da Infância. Um encontro, por sinal, bastante feliz.

No decorrer da minha atuação enquanto professora, na convivência com diferentes sujeitos e inserida em diferentes marcadores sociais (gênero, etnia, geração, classe, entre outros), pude observar que os comportamentos das crianças, suas falas, seus interesses musicais, a forma como se expressam, dançam e seus gestos, confundiam-se com as culturas adultas, com o que, ao longo do tempo, convencionou-se como sendo permitido ao adulto, em decorrência da autonomia que a maior idade lhe conferia, legalmente e socialmente.

Considerando que as sociedades são formadas por uma variedade de culturas, essas diversas culturas dialogam, estabelecendo interações e relações sociais, por meio das quais participamos nos apropriando de discursos, valores, concepções e significados culturais e construindo nossa identidade social, temos que nossa cultura é atravessada pelas culturas dos lugares e contextos sociais em que vivemos.

Como afirma Barbosa (2007, p.1063) “os atores sociais são socializados desde tenra idade, em diferentes espaços como a família, a creche, o grupo de colegas, a televisão e as diversas culturas”. Dessa forma, podemos dizer que a inserção da criança em processos de socialização tem se dado cada vez mais cedo. A esse respeito, a autora define que:

A socialização é um processo contínuo de inserção cultural, e a cultura [...] como construção de significados, partilhados por outros ou não, sustentados em práticas da vida individual e social. A socialização é algo que se faz junto, é a forma com que os seres humanos praticam as suas ações, vivem suas vidas [...]. (BARBOSA, 2007, p.1065).

Nesse sentido, socialização e cultura são indissociáveis. Sobre isso, Corsaro (2011, p. 31) afirma que “a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução”. A

partir dessa compreensão, o sociólogo suscita a emergência da agência¹² das crianças nessas produções, propondo a noção de *reprodução interpretativa*, para explicar como ocorre a inserção das crianças no mundo.

O autor supracitado, afirma que “as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”. Acentua o termo “interpretativo” para designar aspectos inovadores e criativos dessa apropriação e o termo “reprodução”, para afirmar que “as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais*” (CORSARO, 2011 p. 31-32, grifos do autor). Nesse sentido, reprodução e interpretação, estão correlacionados e sustentados pela ação socializadora, na qual elas se apropriam criativamente do mundo.

A partir da apropriação criativa que se dá através da participação e agência das crianças na sociedade, elas produzem suas “culturas de pares”, que, por sua vez é definida como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). Dentro desse movimento contínuo de compartilhamentos e rotinas, as crianças delineiam seus jeitos, gostos e desejos para além do adulto.

Os estudos de Sarmiento (2001; 2004; 2008) e Corsaro (1997; 2011) oferecem subsídios para pensarmos e compreendermos a participação das crianças nas rotinas culturais. Para Corsaro (2011):

É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças se tornam membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas [...] embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar e compreender. (CORSARO, 2011, p. 128).

A partir dessa afirmação, o autor reconhece e acentua a relevância da participação das crianças tanto nas rotinas culturais adulto-criança, quanto nas rotinas culturais entre pares dentro e fora do contexto familiar, mas também reflete a existência de uma subordinação da criança em relação ao adulto. Nesse sentido, Corsaro (2011) também aponta que a inter-relação entre gerações colabora para a produção cultural da

¹² A expressão agência, nesse sentido, está relacionada à capacidade de interação que os sujeitos possuem para agir e atuar no mundo. É também utilizado no campo da Sociologia da Infância, para designar os modos como as crianças participam da sociedade (SARMENTO, 2007).

criança com seus pares, embora sinalize a existência de uma subordinação da criança pelo adulto. Tal ideia se justifica a partir de diversos fatores sociais, culturais e políticos que estiveram imersos no processo de constituição das concepções de criança e de infância. Entre esses fatores, podemos elencar a constituição de um espaço institucionalizado, voltado para atender a criança, ou seja, a escola.

Conforme Qvortrup (2010), o estudo das inter-relações entre gerações torna-se imprescindível para pensarmos a infância sob uma perspectiva evolutiva que considere a agência da criança frente à sociedade. Sabemos que essa inter-relação também não é algo simples visto que esse confronto põe criança e adulto num patamar de igualdade não somente de direitos, mas também de competência, maturidade, pleno desenvolvimento, sujeito capaz e outros marcadores que, social e historicamente, foram utilizados para qualificar o adulto, não a criança. Desse modo, espaço educativo é também um espaço apropriado ao estudo das relações, inclusive no que diz respeito à relação entre diferentes gerações.

Sabemos que existem diferenças nos modos de ser criança e adulto. Esses modos circunscrevem distintas culturas ditas adultas, amplas ou gerais, das culturas infantis. Nas últimas duas décadas, essa última tem ganhado destaque nas pesquisas acadêmicas, o que tem contribuído para uma maior visibilidade das culturas da infância e da emancipação da criança do ponto de vista social, especialmente no que se refere aos espaços de EI.

Refletir sobre as culturas infantis na articulação com a Educação Infantil, bem como sobre o que está sendo produzido com relação às crianças, suas infâncias, a EI e as culturas infantis, com base nos marcadores legais, ajuda a conhecer a realidade das instituições de Educação Infantil. O movimento científico, nessa perspectiva, visa o contexto educativo por ser um espaço subsidiado por interações e relações, e, portanto, lugar onde se constituem culturas infantis, mas também indica um movimento que busca reconhecer e dar visibilidade ao que é próprio da infância, suas subjetividades e singularidades, seu pertencimento cultural e social.

Nesse sentido, nossa pesquisa buscou refletir sobre o reconhecimento das diversas formas de existir, ser, agir, expressar, desejar, comunicar, interagir, brincar, fantasiar e significar imbricados na produção cultural das crianças, a partir de sua participação nas suas culturas de pares, tendo como *locus* a instituição escolar de Educação Infantil, já que nela, em geral, ocorrem as primeiras formas de socialização fora do ambiente familiar. Para isso, temos considerado que essas culturas apresentam

uma gramática cultural própria (SARMENTO, 2002). Assim, é importante ressaltar que as culturas da infância se dão a partir do entrelace entre outras dimensões culturais da sociedade, a saber, a cultura familiar e a própria cultura escolar (BARBOSA, 2007).

Nossa pesquisa reverbera a emergência da criança ser vista como agente em seus processos de socialização, participação e produção das suas culturas infantis, especialmente, no que se refere ao espaço educativo institucionalizado da infância. Embora possua o poder de legitimar e deslegitimar saberes, culturas e expressões, a escola deve ser parte de um projeto de cidadania capaz de considerar e reconhecer as diferentes manifestações e expressões como elementos caracterizadores das múltiplas culturas existentes nas sociedades. A pluralidade cultural nos parece, desse modo, inegável. Ela está presente em todos os lugares, todos os dias, quer seja nos espaços públicos ou privados, institucionalizados ou não, nas ruas, nos bairros, nas famílias, nas mídias, nas sociedades.

Lançar nossos olhares para as culturas das crianças, na perspectiva da EI, tem sido uma tentativa de conferir visibilidade às suas produções infantis dentro desses espaços e convida-nos, enquanto educadores, a considerá-las sujeitos concretos, ativos e criativos, que possuem autonomia em suas produções culturais, mesmo que de forma relativa.

Corroboramos com a ideia defendida por Barbosa (2007) de que a infância constitui-se uma experiência social e pessoal em constante construção e ressignificação. Ou seja, a infância enquanto experiência de cultura, não pode ser vista de forma descontextualizada, visto que ela acontece em um recorte de tempo marcado socialmente, culturalmente e historicamente.

Reconhecer o protagonismo social das crianças é considerá-las sujeitos socialmente ativos, produtores de suas culturas infantis que, durante suas infâncias se movimentam e se constituem dentro da pluralidade de artefatos culturais que permeiam as comunidades onde vivem e que, de modo singular, atribuem sentido às suas vivências e experiências. Significados esses que refletem suas experiências sociais, a partir das quais se constituem suas culturas infantis que, como sugere o termo, não é única e mostra-se na sua pluralidade, desde cedo, na infância.

Desse modo, podemos afirmar que nossa pesquisa é parte de um grupo de pesquisas que têm buscado desconstruir concepções enraizadas no imaginário social, sobretudo, educacional, que, durante muito tempo, pensou a criança a partir de um lugar de receptáculo, uma tábula rasa, que pouco tinha a nos dizer porque pouco sabia e que

possui, hoje, respaldo científico para afirmar justamente o contrário: que as crianças são sujeitos potentes, agentes sociais, produtores, modificadores e transformadores de culturas.

Por todas essas razões, vislumbramos a relevância de problematizarmos concepções que regem o fazer pedagógico de professoras da EI e delineiam ações e relações estabelecidas nesse espaço. Além disso, consideramos que essa pesquisa possui um importante valor social, tendo em vista que a produção cultural das crianças parece, ainda na atualidade, algo pouco legítimo.

Metodologicamente, essa pesquisa trata-se de um estudo de natureza qualitativa, uma vez que os sentidos e significados estão no centro da investigação. Como sujeitos da investigação, temos cinco professoras de Educação Infantil, que integram o corpo docente efetivo da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB. A produção de dados ocorreu por meio da entrevista semiestruturada, realizada a partir de ferramenta virtual – *Google Meet*, circunstância relacionada ao necessário distanciamento social ensejado pela pandemia da COVID-19, vigente em todo o mundo. As entrevistas ocorreram todas no mês de outubro de 2020 e duraram entre 1h30min a 2h18min. Todas as entrevistadas assinaram previamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando, inclusive, a gravação das entrevistas. Os dados produzidos estão sendo tratados com base na Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), segundo a qual temos buscado caracterizar e categorizar os enunciados das professoras entrevistadas.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, discorremos acerca da Sociologia da Infância como abordagem que subsidia esta investigação, bem como sobre os conceitos que fundamentam a pesquisa. No segundo Capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos adotados, bem como os sujeitos, os instrumentos, os recursos e procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. O terceiro Capítulo compreende as análises dos dados produzidos. Por fim, trazemos, nas considerações finais, reflexões que permearam a construção e o desenvolvimento deste estudo, além de apontar a expectativa de que esta pesquisa possa incitar outras, em que as culturas infantis produzidas pelas crianças e suas infâncias estejam implicadas.

CAPÍTULO 1

A CRIANÇA COMO PRODUTORA DE CULTURAS INFANTIS: UM CAMINHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. [...] Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.

Manoel de Barros

O trecho acima foi retirado do texto “A infância”, de Manoel de Barros, do livro “Memórias inventadas”. Penso que todo início deve carregar em si um significado de vontade e de verdade, por isso a escolha da epígrafe. Manoel, em seus achadouros, remete às relações que, na infância, estabelecemos com o mundo. A intimidade que construímos com as coisas, da qual o autor fala, retrata nossas experiências infantis, o modo como nos relacionamos com o mundo na nossa infância.

Era no quintal de minha infância que eu e minha irmã construíamos relações de afeto e intimidade com as coisas do mundo, cuidávamos dos animais (cachorro, galinhas, patos, passarinhos, pintos etc.) e das plantas, corríamos, brincávamos de toca-alto ou pega-pega, subíamos em árvores, colecionávamos formigas e borboletas. Havia um mundo de possibilidades. A relação que eu e minha irmã, na nossa infância, estabelecemos com o quintal da casa em que morávamos denota a criação de uma cultura infantil, apesar de sermos duas, construímos, por meio das interações e brincadeiras, uma rotina onde pudemos elaborar modos de nos relacionar com a natureza e com os animais. De certo modo, a pouca fiscalização dos adultos nos permitiu experimentar, testar, pensar, interpretar, reinventar, sentir, compartilhar, significar e ressignificar ações, modos de ser e comportamentos nossos e das pessoas com as quais convivíamos.

De tal modo, afirmamos que as crianças produzem e sempre produziram suas culturas infantis, a seu modo, de acordo com suas referências e possibilidades, com base nas especificidades da cultura maior a qual também fazem parte e sobre a qual elas agem, pensam, interpretam e recriam ao compartilhar rotinas, vivências, experiências e significados.

Nesse sentido, ressaltamos que nossa pesquisa teve como objetivo geral: analisar concepções de culturas infantis a partir de professoras de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Campina Grande – PB. Especificamente, objetivamos conhecer como as professoras compreendem a produção e expressão das culturas infantis; e identificar elementos indicativos sobre a cultura de pares e a reprodução interpretativa das crianças reconhecidas pelas professoras.

Esta investigação situa-se dentre as pesquisas em que a criança é vista de forma integral, sujeitos sociais e culturais de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura a partir das interações e relações que vivência cotidianamente, como bem definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009).

Embora o debate acerca das culturas infantis tenha crescido significativamente a partir de 1980, é importante frisar que Florestan Fernandes configura-se como o precursor desse tema no Brasil, bem como do caráter teórico-metodológico adotado durante o processo investigativo de seu estudo clássico, intitulado “As Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis”, em que buscou conhecer a relação das crianças com a cultura folclórica. Desde então, os estudos de Florestan tornaram-se referências nas produções científicas e acadêmicas, sendo, inclusive, associada aos estudos no campo da Sociologia da Infância por considerar a participação ativa das crianças em suas pesquisas.

Segundo Abramowicz (2018), “As Trocinhas do Bom Retiro” inauguram uma nova concepção de cultura e um novo modo de enxergar as crianças como participantes ativos no campo investigativo. Além disso, Fernandes (1979) acreditava que a criança não era apenas capaz de reproduzir a cultura, mas também de produzir e exercer um papel ativo na reeducação de seus pais e de sua família.

A participação da criança na sociedade passa a fazer parte da agenda acadêmica e científica a partir da Convenção dos Direitos das Crianças (1989), época do “boom” sociológico que teve como foco conferir autoria social e valorizar as ações da criança junto à sociedade e à cultura. No sentido da conceitualização dessa participação infantil, Natália Fernandes, uma estudiosa do tema, em entrevista a Carvalho e Silva (2016) salienta que a participação é e deve ser, para o sujeito, uma ação dotada de sentido, que, assim como com os adultos, não decorre de um processo simples, visto que nele estão implicados confrontos e negociações. Nesse sentido, a participação da criança requer,

sobretudo, uma conduta respeitosa e democrática; exige, pois, consideração, escuta e acolhimento.

Nesse movimento progressivo de visibilidade social da criança, outros fenômenos sociais foram sendo descobertos, por exemplo, a ideia de que a criança não é uma simples reprodutora do modelo adulto, mas uma agente ativa e criativa. Surge então a ideia da criança agente, capaz não somente de reproduzir, mas de interferir, transformar e criar significados socioculturais, a partir das interações que estabelece com o mundo. Durante muito tempo, investigadores e educadores estiveram preocupados em construir parâmetros de padronização do comportamento da criança numa perspectiva de linearidade, bem como buscando estabelecer a universalização da infância, vinculada à ideia da existência de uma essência infantil (BARBOSA, 2014). Apesar de estarem fundamentados na perspectiva positivista do desenvolvimento da criança e da ciência de modo geral, muitos desses estudos auxiliaram cientificamente e socialmente, com relação aos modos de pensar a criança e a infância.

Para Prout (2010), a Sociologia da Infância surgiu com a dupla tarefa de criar um espaço para a infância no discurso sociológico e de encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável, o que significa considerá-la um fenômeno da atualidade e que, talvez por esse motivo, não tenha se consolidado firmemente. Contudo, é possível considerar que a Sociologia abriu um leque de possibilidades para se pensar a infância e a criança, situando-a na sua realidade contextualizada histórica e culturalmente, ensejando-lhes discursos apropriados às suas especificidades, que se constituem como categoria social de tipo geracional (QVORTRUP, 2010), ou seja, que viabilizam a criança enquanto sujeito social, produtora ativa de suas culturas.

Abramowicz (2011) atribui à Sociologia da Infância o caráter renovador enquanto campo de estudo, que permitiu muitas mudanças e provocou o alargamento das possibilidades teóricas de pensar a criança para além da ideia prescritiva, normalizante e moralizante, predominantemente difundida sob a ótica dos estudos sobre o desenvolvimento e o comportamento infantil. Desse modo, o campo da Sociologia da Infância foi se construindo, tendo como premissa a agência da criança acerca de suas próprias experiências cotidianas.

No que tange às contribuições da Sociologia da Infância concernentes ao reconhecimento das crianças como atores sociais e à consideração da infância como categoria geracional, Arenhart (2016) destaca três pressupostos fundamentais:

1) o reconhecimento das crianças como produtoras de cultura; 2) o reconhecimento de que essas culturas exprimem seu pertencimento geracional – por isso a designação infantil – e 3) o reconhecimento de que mesmo expressando uma condição comum, outros fatores constroem diferenciações culturais entre as crianças, como a relação com o lugar de moradia, a classe, a etnia, o gênero, a religiosidade, a mídia etc. (ARENHART, 2016, p. 23).

Ao reconhecer a infância enquanto categoria geracional, ocupada por crianças vistas como agentes sociais que, nas interações e brincadeiras, produzem suas culturas infantis e reinterpretem a cultura geral à qual pertencem, não podemos negar o caráter geracional, tampouco o fato de que, ao nascer, à criança já está imersa na cultura que, mesmo sendo familiar, é diversa e marcada por diferenças socioculturais.

Esse campo teórico possibilitou novos modos de olhar a infância e a criança, dentro de uma perspectiva investigativa metodologicamente inovadora, que muito têm contribuído para um movimento de reconceitualização da infância em diversos lugares do mundo, a exemplo do Brasil e da Europa. Também foi responsável por revolucionar o lugar ocupado pelas crianças nas pesquisas acadêmicas, ao impulsionar a participação da criança nos estudos sobre si mesmas. Se antes os estudos sobre as crianças se fundamentavam apenas acerca do que os adultos diziam delas e sobre elas, com a renovação das metodologias científicas impulsionadas pela Sociologia da Infância, os pesquisadores começaram a ouvi-las e considerá-las dentro do processo investigativo.

Ainda por volta das duas últimas décadas do século XX, muitos pesquisadores começaram a se interessar pelos estudos no campo da Sociologia da Infância, resultando no aumento considerável das pesquisas com criança. Nessas, as crianças passaram a ocupar lugar ativo e a fazer parte do processo investigativo. A maior relevância desse tipo de pesquisa deve-se ao fato de que as vozes das crianças passaram a ser ouvidas, ou seja, a criança passou a dizer dela mesma, sem que houvesse a necessidade de que um adulto lhe dissesse de si. Sendo assim, a inovação desse campo investigativo também foi responsável pela ampliação de instrumentos, técnicas e análise de dados, consolidando uma nova metodologia de pesquisa com criança. Nessa perspectiva metodológica, a criança sai da condição de objeto investigado a partir da lente do observador adulto e passa a participar do processo investigativo.

A inserção das crianças em pesquisas científicas também está relacionada às transformações históricas nos modos de olhar e considerar esse sujeito, no qual é

imprescindível uma depuração ética, que implica uma construção teórica implícita no seu agir. Como sugere Pereira, Gomes e Silva (2018):

[...] A ética na pesquisa se instaura na escolha de um tema (e na recusa de outros), no recorte que dá centralidade há alguns aspectos (e torna invisíveis outros) nas formas que escolhemos para tratá-los, nos olhares e nas vozes que autorizamos participar do debate [...] no teor daquilo que dizemos. (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018, p.768).

A construção teórica é, nesse sentido, o próprio agir ético e perpassa todo o processo da pesquisa. Admitir a participação da criança no processo investigativo é considerá-la sujeito portador de voz.

As autoras citadas acima definem que a participação se refere à tomada de decisões nas atividades coletivas, “significa decidir e fazer, considerando que esse envolvimento das crianças faz a diferença e acaba por modificar (...) a forma como a sociedade as percebem” (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018, p.768), entretanto, não podemos esquecer de que, na sociedade, as crianças estão quase sempre subjugadas às decisões dos adultos sobre suas vidas.

Segundo Sarmiento (2018), os estudos sociais da infância, partem de uma concepção de desenvolvimento que está circunscrita nas dimensões históricas e culturais da sociedade. É nesse sentido que o autor reitera a relevância da escola enquanto artefato social capaz de promover interações que favoreçam a formação das culturas infantis de acordo com as peculiaridades do universo infantil, a partir de diferentes contextos.

A reconceitualização do lugar social da criança e suas contribuições quanto ao seu desenvolvimento e socialização proporcionou um movimento de redescobrimto da infância, em que a criança ganha visibilidade social, passando a ser vista como agente da sociedade, que participa ativamente e criativamente da cultura, interpretando-a e transformando-a, sendo, assim, produtora de suas culturas infantis. Nesse sentido, as infâncias e as culturas infantis são compreendidas como construções sociais que são também parte de uma produção que é, ao mesmo tempo, social, histórica, ampla, diversa, singular, plural, mas também subjetiva. Todas essas concepções são constructos sociais que surgem através das interações entre os sujeitos constituindo modos de ser, viver, pensar, comportar-se, relacionar-se etc.

Nessa direção, podemos afirmar que o desenvolvimento da criança é para a Sociologia da Infância, resultado das interações que elas fazem com o mundo a sua

volta, levando em consideração seu caráter ativo e criativo do seu agir na cultura e na sociedade. Vale considerar que a Sociologia da Infância, ao mobilizar a produção científica no que tange à perspectiva da agência social da criança, valoriza as dinâmicas das vivências, bem como o reconhecimento de seus contextos plurais em que suas experiências infantis devem ser consideradas. Esses estudos apontam a necessidade de reconhecimento dessas culturas.

Desse modo, partimos das contribuições dos estudos culturais do antropólogo Clifford Geertz para apresentar o que temos considerado cultura. Geertz (1989) compreende a cultura como sendo um conjunto ou teias de significados construídos socialmente nas relações entre grupos. Afinal de contas, ao produzir e/ou compartilhar significados coletivos é que o ser humano se constitui um sujeito cultural (GEERTZ, 1989). O autor ainda destaca que a cultura é a própria condição de existência dos seres humanos, por meio da qual os indivíduos dão sentido às suas ações. Essa compreensão amplia a ideia que perdurou durante muito tempo, em que a cultura esteve associada às tradições transmitidas de geração a geração, passando a ser vista com um fenômeno social, em constante movimento e transformação.

Outra definição de cultura com a qual dialogamos é a do sociólogo Stuart Hall, que afirma que essa se refere a um conjunto de práticas sociais e está intimamente relacionada com a construção das nossas identidades. Através da cultura “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos” (HALL, 2006, p.10). Dessa forma, não se pode afirmar a existência de uma identidade e de uma cultura unificada, dita pura ou nacional, pois as identidades são formadas e atravessadas por uma pluralidade de culturas, onde estão circunscritos diferentes marcadores como classe socioeconômica, gênero, sexualidade, raça, etnia entre outras.

[...] as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. (HALL, 2006, p. 50).

Embora possamos identificar elementos caracterizadores de uma cultura nacional, não se pode perder de vista a heterogeneidade dessas culturas. As identidades são também constituídas e marcadas pelas diferenças culturais, que em nada se assemelham com tradição, embora essa esteja presente e tenha também sua importância, mas que, pelo contrário, submergem de um movimento dinâmico e pouco fluído,

marcados por contradições sociais, não somente associadas à condição econômica, classe social ou gênero, mas às diversas constituições identitárias dos diferentes grupos. Identidades essas que não as qualificam ou desqualificam, apenas as caracterizam, a exemplo dos povos ribeirinhos, extrativistas, quilombolas ou do campo, entre outros, ou seja, diferentes grupos sociais expressam diferentes identidades culturais.

Com as crianças e suas infâncias, ocorre da mesma maneira. As culturas infantis decorrem e coexistem dentro de uma cultura geral, assim como a infância constitui-se como uma categoria geracional que coexiste em meio a outras categorias. Suas representações simbólicas, embora dinâmicas e heterogêneas, também revelam caráter global, não devendo, porém, serem vistas como algo universal. As crianças não produzem suas culturas infantis no vazio, tampouco podem ser consideradas meras reproduzoras da cultura adulta, uma vez que reconstróem e ressignificam os modelos culturais que lhes são oferecidos.

A esse processo de construção e (re)significação cultural, surge o conceito de culturas infantis (CORSARO, 1997), utilizado para designar os significados sociais construídos e partilhados na rotina entre pares, como afirma o autor, as culturas da infância são, na verdade, cultura de pares, porque se desenvolvem a partir das partilhas e das interações entre os pares, não restando dúvidas quanto à autoria da produção cultural infantil. Nesse sentido, a cultura de pares:

Não é algo que as crianças carregam ao redor de suas cabeças para guiar seus comportamentos. Cultura de pares é pública coletiva e performativa, isto é: um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos valores, e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com pares. (CORSARO, 1997, p. 95).

A cultura de pares é aquela produzida através de um grupo de crianças que partilha e compartilha da rotina diária, seja em casa, na vizinhança ou na escola, sem a intervenção de um adulto. Nessa direção, é válido dizer que, para a Sociologia da Infância, o par de uma criança é outra criança.

As culturas infantis sempre existiram, mesmo que socialmente tenham permanecido por muitos séculos (até meados séc. XX) no anonimato. Ao pensar a produção das culturas infantis, temos levado em consideração o fato de que as crianças estabelecem relações ativas com o mundo, inclusive com outras culturas, interessando-nos apreender como essas referências culturais têm sido compreendidas, significadas e interpretadas pelas professoras, a partir das ações sociais das crianças. Está relacionada

aos significados produzidos socialmente pelos e entre os sujeitos, ou seja, vai além de hábitos, tradições e costumes, devendo ser estudada no sentido de compreender como e porque os significados estruturam comportamentos sociais, embora esse não seja o nosso foco, por hora.

A criança não apenas internaliza a cultura, mas também contribui ativamente para a produção e a mudança cultural (CORSARO, 2011). Ou seja, ao se apropriar do mundo adulto como forma de suprir seus interesses, ela cria, participa e reproduz a cultura num processo ativo e criativo. Não se trata de uma simples questão de imitação, mas de reinvenção interpretativa, criativa e ressignificada.

Ao observar crianças de pré-escola brincando, Corsaro (2011) percebeu que elas se apropriam de referências do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares, o que ele chamou de “reprodução interpretativa”. A respeito desse movimento de releitura do mundo adulto pela criança, Sarmiento (2005) chama nossa atenção para a existência de uma autonomia relativa na produção das culturas infantis. Desse modo, dizemos que a criança não apenas reproduz a cultura, mas também a transforma, modificando-a criativamente e construindo suas culturas de pares a partir de suas interações com outras crianças, com adultos e com os diversos repertórios e artefatos culturais aos quais tem acesso.

A “reprodução interpretativa” revela a participação da criança nas demais culturas, seja familiar ou em outros ambientes. Corsaro (2011) afirma ainda que a participação das crianças na reprodução cultural é permeada de ações coletivas, como a apropriação criativa da cultura adulta, a produção e participação das crianças em diversos grupos de pares e sua contribuição na reprodução e extensão dessa cultura. Partindo da ideia da ação da criança sobre a cultura, afirmamos que a criança não se configura como mero reprodutor da cultura adulta, uma vez que a criança transforma, modifica e ressignifica essa cultura num movimento criativo e ativo de ampliação e reconfiguração de seu repertório cultural, expresso nas mais variadas formas, seja pela linguagem, nas brincadeiras, nas relações que estabelecem em suas rotinas, nos modos como interagem com o outro, nas expressões corporais, através dos gostos, dos gestos, dos jeitos.

No contexto da produção e reprodução cultural, sabemos que as crianças recriam suas rotinas familiares e extrafamiliares através das interações com seus pares, fazendo reinterpretções, imitações, reinvenções e ressignificando situações vividas e experienciadas em seu cotidiano. A esse movimento de reprodução e modificação da

cultura pela criança, Corsaro (2011) nomeou de “reprodução interpretativa”¹³, afirmando que

[...] as crianças se apropriam de informações do mundo adulto para criarem e participarem da cultura de pares em momentos específicos no tempo. Essas mesmas ações coletivas, por meio de sua repetição na cultura de pares ao longo do tempo, contribuem para uma melhor compreensão dos aspectos da cultura adulta que tenham sido apropriados pelas crianças. (CORSARO, 2011, p. 54).

Segundo o autor, “o termo também sugere que [as] crianças estão por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*” (CORSARO, 2011, p. 32, grifo do autor).

Barbosa (2007), a esse respeito, sugere que

[...] o termo reprodução enfatiza o quanto as crianças, são, por conta de sua participação efetiva na sociedade, constrangidas pela estrutura social das diversas instituições culturais, sociais e políticas frequentadas ao longo da vida – da trajetória escolar até o convívio informal com os amigos – a se tornarem semelhantes. (BARBOSA, 2007, p. 1064)

É na relação com o outro cultural que a criança se constrói, ao se defrontar com comportamentos, costumes, valores e significados imersos nos diversos marcadores sociais de gênero, etnia, raça, classe social, na relação com as diferentes gerações. A cultura afeta a criança e sua infância, que é de tal modo, por ela, afetada.

Quanto à noção de reprodução interpretativa, Corsaro (2011) aponta para a consideração de dois elementos principais: 1) a importância da linguagem e das rotinas culturais e; 2) a natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de suas culturas. Segundo o autor, a língua é fundamental à participação das crianças em sua cultura por ser um sistema simbólico que codifica a estrutura social como um todo. Além disso, “a participação das crianças nas *rotinas culturais* é um elemento essencial da reprodução interpretativa (...) começa muito cedo, quase que desde o minuto em que as crianças nascem” (p.32, grifo do autor). De tal modo, podemos concluir que a reprodução interpretativa também inicia cedo, uma vez que, nascem da participação das crianças nas rotinas culturais.

¹³ Outro conceito usado para designar a apropriação da cultura pré-existente, também chamada de cultura global, geral ou adulta, foi mencionado anteriormente por Vygotsky (2014), a qual ele chamou de “elaboração criativa”. Nessa perspectiva, assim como na “reprodução interpretativa” de Corsaro (2011), a criança se apropria criativamente da cultura adulta para produzir suas próprias culturas, por meio da socialização com seus pares.

Além desses dois elementos fundamentais, a reprodução interpretativa se configura a partir de três tipos de ações coletivas, a saber:

(1) apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; (2) produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares; (3) e contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta. Essas atividades seguem uma progressão exata: a apropriação permite a produção cultural, que contribui para a reprodução e a mudança. (CORSARO, 2011, p. 54).

Ou seja, trata-se de uma categoria multifacetada. Essas ações coletivas ocorrem de modo processual e, na medida em que se repetem nas culturas de pares, contribuem para a compreensão de aspectos da cultura adulta e também para a mudança cultural. O autor exemplifica a progressão dessas ações coletivas através da ideia de ajustes secundários, produzidos como meio de obter controle sobre suas vidas. Goffman (1961 *apud* CORSARO, 2011) apresenta o conceito de ajustes secundários como sendo

(...) qualquer disposição habitual pela qual um membro de uma organização emprega significados não autorizados, ou obtém finalidades não autorizadas, ou ambos, contornando assim os pressupostos da organização sobre o que ele deve fazer e ter e, portanto, o que ele deve ser. (GOFFMAN, 1961, p. 189 *apud* CORSARO, 2011, p. 54-55).

Um bom exemplo desses ajustes secundários são as transgressões que as crianças fazem com relação às regras adultas que lhes são impostas nos mais variados espaços.

As culturas infantis de pares são algo inovador para a criança, pois ela não existe previamente, e é, pois, a partir da participação das crianças nas ações coletivas que elas são produzidas. Para situar as culturas infantis na estrutura social, Corsaro utiliza-se do modelo de teia global em que despoja das categorias geracionais em meio a diferentes campos institucionais, como família, educação, comunidade, economia, cultura, religião, política e ocupação, contudo, salienta que é por meio da família que as crianças ingressam na cultura. As famílias são, desse modo, “muito importantes para a noção de reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011, p. 38).

Os estudos no campo da Sociologia da Infância, bem como os conceitos que deles foram elaborados, foram importantes para o crescimento desse campo científico e tem suscitado cada vez mais novas investigações. Os estudos das culturas infantis

ajudam a situar a criança na estrutura social, enquanto sujeito de direitos, que vivencia um determinado contexto histórico, além de consolidar a criança como produtora de suas culturas infantis. A infância, nesse sentido, é experiência de cultura, não pode ser reduzida à dimensão cronológica, embora se localize dentro de um recorte etário. Está relacionada à reprodução interpretativa e à produção das culturas infantis de pares, por meio das quais as crianças interpretam, significam, reproduzem e transformam a cultura.

Sobre a dimensão das culturas infantis, gostaríamos de pontuar algumas considerações elencadas por estudiosos como Rocha (2008); Sarmento (2008) e Kramer (1986). Esses renomados autores suscitam importantes considerações quanto à agência e autoria das crianças na produção de suas culturas infantis, apontando para a existência de uma relatividade, como afirma Rocha (2008),

O que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não têm sido absolutos e autônomos ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco são mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência. (ROCHA, 2008, p. 46).

Desse modo, as culturas infantis não nascem do universo simbólico exclusivamente infantil. A criança, enquanto ator social, possui capacidade de agência e se utiliza dela para interagir na sociedade, contudo, elas não agem no vazio social uma vez que, enquanto sujeitos culturais estão imersas num contexto histórico. Ou seja, as crianças possuem uma autonomia relativa, o que significa dizer que agem sobre aquilo que já existe e se utilizam dessas referências para suprir seus interesses e para participar da sociedade (SARMENTO, 2008).

Nesse sentido, ao se apropriar do mundo adulto como forma de suprir seus interesses, elas criam, participam e reproduzem a cultura num processo ativo e criativo, ou seja, não se trata de uma simples questão de imitação, mas de reinvenção interpretativa e criativa. Precisamos enxergar a criança como um ser pleno, que estabelece relações concretas com o mundo e que, através de suas culturas, reproduz/produz, inventa/reinventa suas experiências, sendo, pois, o principal roteirista/protagonista de suas ações, tornando-se capaz de construir culturas próprias.

Um fator considerado bastante relevante nessa perspectiva sociológica é que os processos de socialização são vistos para além de uma questão de adaptação e internalização, mas também como um processo de apropriação, reinvenção e

reprodução, agência, ou seja, não ocorre de forma solitária, nem isolada de conhecimentos e habilidades que as crianças têm como referência os adultos. A agência da criança está implicada nas suas construções, bem como nas suas imitações. Mesmo diante de uma ação aparentemente reproduzida, a criança é capaz de imprimir a legitimidade de seu pensamento autônomo e criativo. Desse modo, a criança “não apenas internaliza a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural” (CORSARO, 2009, p. 31).

Diante desse contexto de reconhecimento da produção cultural da criança, bem como da diversidade cultural que permeia essa autoria, é importante considerar que a agência social da criança não deve ser analisada de forma isolada ou desvinculada de seu entorno social, das referências culturais, dos significados e sentidos atribuídos aos símbolos e simbolismos do contexto social do qual são parte, como exemplo da própria cultura familiar e escolar, que discutiremos posteriormente. As culturas infantis são permeadas e delineadas pelas múltiplas culturas e pelas múltiplas infâncias.

A esse respeito, Kramer (1986), afirma ser necessário considerar a pluralidade sociocultural demarcadora das múltiplas infâncias, reiterando o caráter dinâmico como marca da diversidade cultural no tocante às culturas infantis, abarcadas pela inserção da criança no contexto cultural do qual faz parte de forma integral, não podendo ser vista isoladamente. A criança é parte de seu entorno social, cultural e histórico, assim, deve ser vista a partir de sua história familiar e cultural, dos modos e costumes que permeiam a comunidade em que vive, a cultura à qual pertence, as culturas de pares das quais fazem parte, onde estão implicados sentidos e significados culturais, leituras de mundo, costumes, modos de sentir, ser e estar no mundo.

Nessa perspectiva, Barbosa (2007) pontua a necessidade de rompermos com o silêncio sobre as diferentes culturas, dando-lhes visibilidade e reconhecimento para que possamos construir diálogos e criar espaços interculturais. Desse modo, partimos da premissa de que, na Educação Infantil, através das interações entre crianças, ou mesmo das crianças com adultos, ocorrem outras formas de socializações, favorecendo novas percepções de mundo pelos sujeitos e o contato desses com a diversidade cultural que os rodeia.

Reposicionar o nosso olhar para as singularidades marcadoras das culturas das crianças permite considerá-las relativamente autônomas nas suas produções culturais entre seus pares e é uma postura que nos auxilia a valorizar as experiências infantis e, desse modo, suas infâncias. A infância não se trata meramente de uma etapa

cronológica da vida, ela está relacionada às diversas maneiras pelas quais as crianças se desenvolvem, vivenciam e experimentam o mundo a sua volta.

1.1 Criança, Infância e Educação Infantil: algumas considerações

A criança e a infância estiveram, durante muitos séculos da história da humanidade, imersas num processo de invisibilização social. A infância era vista como uma fase preparatória da criança para a fase adulta, sendo dever da criança aprender ofícios e habilidades da vida adulta, como trabalhos manuais e artesanais, não havendo distinção entre crianças e adultos, a não ser pelo nível de habilidade funcional no cumprimento das tarefas.

Essa realidade histórica circunscreve a infância e a criança num movimento negacionista, que as concebe a partir da falta, sugerindo que a criança é ingênua, vulnerável e dependente. Esses conceitos mudam historicamente de acordo com as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas (ARIÈS, 1978), como discutiremos ao longo do nosso trabalho.

A partir da segunda metade do século XIX, as crianças passaram a ser objeto de estudos e pesquisas na área da Psicologia e da Medicina. Essas primeiras investigações eram voltadas a análises médicas e descritivas, que, inicialmente, preocupava-se em mensurar as capacidades das crianças, construindo dessa forma, parâmetros para se pensar a “normalidade” da criança, sempre as relacionando aos adultos. Esses estudos estavam intimamente vinculados à faixa etária, a fatores genéticos e ambientais. Embora estivessem preocupados em testar, comparar e quantificar, esses estudos também foram e são importantes, quando se trata de olharmos para parâmetros específicos do próprio desenvolvimento da criança e da humanidade.

A ideia de criança e infância concebida na contemporaneidade, da criança como sujeito de direitos, é relativamente recente. Ariès (1986) aponta em seus estudos que o sentimento de infância não existia até a idade média, quando houve significativos avanços em termos de organização social e também nos estudos científicos, permitindo a instituição do núcleo familiar e possibilitando que as crianças pudessem viver mais tempo, o que acarretou novos jeitos de olhar a criança. Compreendemos que, ao tratar dessa suposta inexistência do sentimento da infância, Ariès não o fez de modo generalista, mas referindo-se à falta de um olhar quanto ao modo de elaboração da criança na perspectiva de sujeito, que as caracteriza como tal e as difere dos adultos.

Sarmento (2008) nos chama atenção para o fato de que muitas das teorias sobre as crianças deixaram-nas invisíveis, além de adotarem quase sempre perspectivas negativas. Essa compreensão, nos leva a perceber que, talvez, uma das contribuições mais significativas trazidas pela Sociologia da Infância diga respeito ao fato de precisarmos pensar as crianças de forma situada, num determinado contexto histórico que não é único, nem universal, mas que é, ao contrário disso, marcado por diferenças socioeconômicas, de cor, raça, gênero, e uma série de fatores que devem ser entendidos de forma plural e que não podem ser vistos desvinculados das crianças e suas infâncias.

Os estudos da Sociologia da Infância alavancaram um movimento de reconstrução das concepções e discussões que focalizam as crianças e suas infâncias, através de pesquisas que consideram e valorizam suas vozes, suas manifestações, seus interesses, seus modos de ser e de pensar, passando então, a serem consideradas como centrais no e para o seu desenvolvimento e processos socialização. Sendo assim, a Sociologia da Infância, por ser uma teoria circunscrita na contemporaneidade dos estudos que versam sobre as crianças, situando-se dentro de uma perspectiva histórica e contextualizada em constante transformação.

Como define a legislação brasileira (BRASIL, 1988), a criança possui direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, entre outros. A partir dessa definição, questões importantes relativas à infância e à criança enquanto sujeito de direito, capaz de pensar, experimentar, sentir e produzir culturas infantis ganhou força. O que impulsionou novos enfoques investigativos nos espaços acadêmicos e na esfera social, novos discursos e olhares que têm consolidado cada vez mais a criança enquanto sujeito potente e capaz.

No sentido de ampliar o entendimento do sujeito criança, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) a define como sendo:

[...] sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, explora, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

A criança é, sob esse ponto de vista, um “experienciador” em potencial, produtora de saberes e de suas culturas infantis, devendo, pois, ser considerada como capaz, criativa, e competente, além de ter suas expressões consideradas reais, verdadeiras e legítimas. Nesse sentido, culturas e infâncias, não podem ser percebidas

numa dimensão estática, mas a partir de uma refração móvel e pouco fluida, devendo, portanto, ser percebidas e consideradas dentro dessa lógica, considerando-se o hibridismo e a heterogeneidade social e cultural da qual fazem parte.

Conforme Santos (2018, p. 33), as crianças “sentem, interagem, afetam e se afetam com o meio que as rodeiam, bem como, percebem os signos e simbolismos que lhes são apresentados”. Contudo, ressaltamos que a criança não é uma mera receptora que apenas reproduz o que lhe é dado, mas que, de forma crítica e criativa, é capaz de reinterpretar a cultura e tudo o que dela faz parte. Nessa perspectiva, Kramer (1986) considera que conceber a criança como o ser social que ela é significa:

Considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto. (KRAMER, 1986, p. 79).

Nessa direção, concordamos com a autora no sentido de que não se pode descolar a criança das relações que ela estabelece com o mundo, inclusive no que se refere aos diferentes modos de se expressar. As linguagens, os jeitos de ser e de se expressar, as significações, entre outros, são aspectos que se apresentam de forma correlacionada à inserção e participação da criança em seu contexto social e cultural. O estabelecimento de relações e a construção de significados culturais nas mais diversas formas de interações podem ou não implicar o pertencimento da criança ao seu grupo social, considerando que esses se constituem a partir de diferentes marcadores como: classe social, condição econômica, gênero, etnia, valores, costumes, contexto geográfico, religião e em relação aos artefatos culturais que permeiam o seu contexto social. A criança, bem como sua infância, está vinculada ao contexto social em que vive.

Durante muito tempo, a ideia do que, de fato, seria a infância apresentava muitos paradoxos e, por assim dizer, pouca clareza. Ao passo que a temática despertava o interesse de estudiosos em todo o mundo, estudos acadêmicos abordando como tema central a infância foram se ampliando e, por consequência, modificando sua compreensão. A criança que antes permanecia na clausura da sociedade, por detrás das cortinas, passou a ganhar papéis de destaque na esfera social.

O próprio termo “infância” vem do latim *infantia*, que significa “aquele que não possui voz”, “o que está fora da razão”. Se atentarmos para a conotação do termo, denotamos que a própria palavra negava o sujeito criança, impossibilitando sua capacidade de fala. As definições encontradas nos dicionários da Língua Portuguesa, também não lhes confere o direito de já ser um sujeito em sua completude, prescrevendo-as apenas enquanto ser que está inserido numa condição etária e biológica. Dessa forma, a definição mais comumente encontrada nos dicionários é a de que a infância compreende a fase que vai desde o nascimento até a puberdade, ou seja, ressalta apenas o caráter etário e biológico como demarcadores de sua condição social.

Nessa direção, o mesmo aponta que, na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. “O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto [...]” (ARIÈS, 1986, p. 156). Desse modo, Ariès demonstra que não existia essa consciência durante a sociedade medieval.

Durante muito tempo, a infância consistiu numa fase preparatória para a vida adulta. A criança era considerada um sujeito incompleto, um “vir-a-ser”. A partir de pesquisas e estudos, essas concepções foram sendo modificadas para que se configurasse como é concebida nos dias de hoje: a compreensão de que, nessa fase/etapa da vida humana, a criança é um sujeito ativo e de direitos, que participa criativamente da cultura, sendo capaz de produzir e transformá-la, e que possui peculiaridades própria do mundo infantil, intimamente ligado ao contexto histórico, social e cultural em que vive.

Estudos na área da Sociologia da Infância apontam “[...] que as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos” (SARMENTO, 2008, p.30). Ao concedermos a criança um lugar social, damos à infância o caráter transitório e, em certo modo, indefinível. A infância seria nesse sentido, como um estado de tempo social, uma construção social demarcada sociopoliticamente (SARMENTO; GOUVÊA, 2008; CORSARO, 2011; 2002). Está relacionada às diversas maneiras de vivenciar e experimentar o mundo a sua volta.

Se considerarmos a ideia de que a infância é uma condição inerente à criança, podemos pressupor que ela sempre existiu e sempre existirá, mesmo que seja de outros jeitos e modos. A ideia que, a nosso ver, ainda precisa conquistar espaços, seja na

escola, na família ou na sociedade como um todo, é a de que a criança é hoje, em sua completude e magnitude, sujeito integral, que não necessita preocupar-se com as maneiras adultas de ser, as quais serão desenvolvidas ao adentrar a geração adulta e, buscar antecipá-las, não representa ganho para a vida da criança.

Defender a infância enquanto fenômeno social que é, e, ao mesmo tempo, como um espaço político, implica sairmos de uma lógica científica que desde sempre subjogou a infância, promovendo estudos em que suas vozes não foram ouvidas, injetando-lhes a ideia de incapacidade de fala, por serem vistos como imaturos, incompletos e despreparados. Por muito tempo, a infância foi pensada como uma fase preparatória, uma passagem que somente se tornaria completa quando a criança estivesse apta a deixar a infância para, enfim, tornar-se competente.

Prout (2010), a esse respeito, oferece uma nova possibilidade teórica para pensarmos a infância, a teoria do ator-rede, sugerindo que a infância possa ser vista “como um conjunto de ordens distintas, às vezes concorrentes e às vezes em conflito” (PROUT, 2010, p.741). De acordo com o autor supracitado, a infância é para além de uma categoria estrutural, uma rede interdisciplinar e híbrida que coexiste na esfera heterogênea da vida social.

Enquanto categoria estrutural, Qvortrup (2010) afirma que a infância

[...] não é transitória e não é um período; tem permanência [...] (ou seja) a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam [...] enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças. (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Sendo assim, a infância é também percebida enquanto espaço social em que as crianças vivem, mas que, num certo momento, deixam de viver, abrindo espaço para novas crianças. Contudo, é importante destacar que a integração da criança na sociedade só ocorre com a maior idade. A Convenção sobre os Direitos da Criança define que os dezoito anos marca o fim do período da infância (BRASIL, 1989).

Corroboramos com a definição do sociólogo Jens Qvortrup (2010), um dos fundadores da Sociologia da Infância, para o qual a infância é vista como um fenômeno social que deve ser percebida dentro da estrutura social, ou seja, a infância é nessa direção, uma categoria social de tipo geracional. Em termos estruturais, o autor não compreende a infância como um período com começo e fim delimitado temporalmente,

“é compreendida mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (QVORTRUP, 2010, p.635).

Ao se referir à permanência da categoria infância, significa que sua existência independe de constituintes específicos, mesmo que esses possam exercer influência sobre elas. A infância se apresenta também de forma permanente, tendo em vista que ela permanece na sociedade mesmo quando um grupo de crianças sai dela. A infância, assim como as demais categorias, é construída com base em parâmetros, sejam eles culturais, sociais, econômicos ou históricos (QVORTRUP, 2010).

Larrosa Bondía (1999) afirma que a infância não seria o que sabemos, pois não podemos antecipá-la, tampouco lhe prever. A ideia da infância enquanto experiência da criança vai muito além de uma simples predefinição da etapa etária e da categoria geracional. Para o autor “a experiência é o que nos passa, o que-nos acontece, o que nos toca” (2002, p.21). Essa definição sugere que a experiência não está relacionada às informações que obtemos acerca das coisas, pelo contrário, o autor sugere que as informações são o oposto da experiência, pois não estão carregadas de sentido.

Larrosa Bondía (2002), no sentido de situar a experiência da infância, sugere que, enquanto território de passagem, a infância é também experiência. A infância é algo que nos toca e atravessa, enquanto experiência social atemporal, que comporta diversas possibilidades de ser, existir e experimentar o/no mundo. Do ponto de vista da infância enquanto espaço social, as crianças vivem no território passageiro da infância.

A infância é parte de um conjunto de relações inter e intrageracionais, que se modificam e se transformam constantemente, impulsionando-nos a pensar os processos constituidores dessas relações como demarcadores dotados de disputas sociais e hegemônicas, que demarcaram ao longo do tempo os lugares historicamente ocupados por crianças e adultos nas sociedades.

No tocante à infância enquanto categoria geracional em que as crianças estão inseridas, marcadas pelas experiências significativas nos mais diferentes espaços de convivência, Larrosa Bondía (2002) afirma que a experiência não está solta ou desvinculada do sujeito, estando relacionada ao que nos passa, nos acontece, nos toca, ao que nos atravessa. Essa passagem nos permite acrescentar que os sentidos e significados dados às experiências vivenciadas pelos sujeitos é que lhes marcam verdadeiramente, porque se tornam parte da sua identidade.

Dada a relevância com que Larrosa Bondía (2002) refere-se à infância como lugar de experiências, o mesmo aponta para uma preocupação quando aborda as

concisões da produção de experiência na sociedade da informação, afirmando a necessidade de favorecer às crianças condições e tempo para elaboração de suas experiências. Nesse sentido, o autor defende que a experiência como

[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

É nessa direção que Larrosa Bondía demonstra preocupação com o lugar que a experiência social e cultural da infância tem ocupado em meio a uma sociedade dita da informação, visto que, nesse sentido, a ideia de experiência defendida pelo mesmo caminha na direção oposta ao previsto para a sociedade moderna, em que a corrida contra o tempo tem se alastrado em todas as dimensões da esfera social. O autor ressalta que a busca obsessiva pela informação e pela opinião, entre outras questões, resulta em barreiras para que a experiência aconteça com sentido, como também a falta de tempo em decorrência do excesso de trabalho.

A infância, enquanto experiência, deve se deixar ser, existir na inventividade, no ato reflexivo, na descoberta, na curiosidade impulsiva, no fluxo descontínuo que mobiliza os sentidos, que confere autonomia e autoria à criança, que propicia tempo para experimentar, que denota coragem, que se exprime nos afetos e laços construídos, vislumbrando diferentes ângulos, formas e lentes, enxergando, assim, a amplitude de possibilidades de sentidos e significados. Vai além do prescrito, do estudado e do que se espera da criança. Não tem bula nem receituário. A criança enquanto agente social assume seu caráter potente, questiona, duvida e repensa, age sobre o que lhe é dado como pronto e acabado, refaz o roteiro.

Ainda ao que se refere à concepção de infância como experiência vinculada ao acontecimento:

[...] É aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de

inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer e da invenção [...]. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES 2009, p. 180).

Assim como apontado na citação acima, corroboramos com a ideia da infância, enquanto categoria social que coexiste dentro de um recorte etário e, que demanda tempo para experienciar o mundo, se construir, se inventar. Desse modo, também salientamos a necessidade de que a infância seja percebida e analisada em seus aspectos sociais e culturais, historicamente produzido, levando em consideração o reconhecimento de suas diferenças singulares e plurais, bem como seus demarcadores sociais de etnia, classe social, gênero, religião etc.

A infância é uma condição da experiência (KOHAN, 2007). É na experiência que a criança se constitui nas relações que estabelece com o as pessoas e com o mundo. Nessa mesma perspectiva, Abramowicz (2011) ressalta que a infância como experiência

[...] carrega possibilidades de acontecimento, inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença. [...] (nesse sentido) a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa [...]; vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des-idade. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 6).

A experiência da infância é, nesse sentido, marcada por contraversões. Caminha na contramão de tudo o que supostamente possa situar a criança numa dimensão estática, homogênea e/ou universal. A experiência da infância confere à criança a possibilidade de viver suas singularidades, levando em consideração que ela se circunscreve em meio a uma pluralidade social, cultural e histórica, que é, ao mesmo tempo, material e simbólica.

A criança vive a experiência da infância de forma diversa, considerando que essa é marcadamente atemporal e variável. Desse modo, podemos afirmar que a experiência da infância é ao mesmo tempo individual (o que lhe atravessa e lhe toca) e também coletiva, uma vez que coexiste numa estrutura social maior, demarcada pelas diferenças de classe, etnia, raça, gêneros, sexualidade, entre outros marcadores culturais.

Reconhecer as crianças em seu protagonismo cultural é considerá-las sujeitos de direitos e socialmente ativos, produtores de suas culturas infantis, que se constituem individual e coletivamente por meio de experiências e vivências nos mais variados contextos sociais. A partir da pluralidade de artefatos permeados pela cultura, e acessados em seus grupos culturais de pertencimentos, os sujeitos vão se constituindo enquanto indivíduo e enquanto grupo, construindo seus demarcadores sociais em detrimento de uma identidade característica, que os difere dos demais grupos sociais. As crianças, ao nascer, são inseridas nesse processo de imersão cultural dos quais suas famílias participam.

Assim, devemos considerar os diferentes modos como a criança vivencia sua infância, interage, brinca, fantasia, cria, produz e ressignifica sua cultura, seja na relação com seus pares, com adultos ou com objetos, a partir das diferentes linguagens que compõem o trabalho pedagógico na Educação Infantil. É nessa etapa educativa que devemos enxergar as potencialidades da criança como sujeito de fala, de direitos que, de forma ativa e criativa participa da sociedade, vivencia experiências, constrói sentidos sobre si, sobre o outro, sobre a cultura, sobre a natureza e sobre o mundo de modo geral.

Salientamos ainda a relevância do caráter dinâmico e pluralizante que marca a diversidade cultural no tocante às culturas infantis que, a partir de experiências socioculturais vivenciadas na Educação Infantil, devem ser projetadas e planejadas de forma significativa, problematizadora e emancipatória, no sentido da autoria da criança enquanto participante ativo no processo de socialização.

A história da Educação Infantil no Brasil é marcada por divergências de concepções e articulação de interesses políticos, médicos, religiosos e pedagógicos. Essas instituições sociais articuladas à constituição da sociedade capitalista, bem como da industrialização e urbanização, que resultaram em mudanças na organização familiar, como a exemplo da entrada da mulher no mercado de trabalho, resultaram na necessidade da criação de uma instituição que pudesse dar assistência às crianças, que passou a ser vista como sujeito vulnerável. Desse modo, o atendimento educacional ocorria de modo disciplinar e higienizador. O desenvolvimento e a aprendizagem eram vistos numa outra dimensão e a alimentação, os cuidados médicos e as práticas de disciplina para manutenção da ordem e o controle do corpo e da mente eram sempre os mais presentes, senão centrais.

Destarte, não podemos perder de vista que a Educação Infantil esteve sempre intimamente ligada às transformações sociais, históricas e políticas nas quais estiveram imersas, como o trabalho feminino, as transformações familiares e a própria ideia que se tinha da infância. Como lembra Kuhlman Junior. (1988), as instituições de educação da criança pequena estão estreitamente relacionadas às questões relativas à “história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc.” (KUHLMAN JR., 1988 p.16), das quais não podem se desvincular.

Entre os marcos legais importantes que garantem à criança de 0 a 5 anos o direito à Educação Infantil, estão o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que atribui aos pais a responsabilidade de matricular seus filhos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), por reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, considerando importante o estabelecimento de uma Base Nacional Comum quanto ao currículo em todas as fases dessa etapa, o qual leve em conta as características regionais e locais, impulsionando a construção da Base Nacional Comum Curricular, mesmo que homologada somente 21 anos após a LDB.

Assim, temos que a Educação Infantil tornou-se direito da criança, somente a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a educação das crianças pequenas surgiu por uma série de demandas sociais. Vale ressaltar que os movimentos sociais comunitários, de trabalhadores, mulheres e educadores, tiveram grande relevância para essa conquista. Outro marco bastante relevante acerca dessa discussão, diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009). O documento versa sobre a identidade da Educação Infantil, apresentando a estrutura legal e institucional e expondo a função sociopolítica e pedagógica das instituições.

Aqui, compreendemos a Educação Infantil como espaço educativo demarcado pela agência criativa das crianças, devendo impulsioná-las a despertar para a importância da cooperação, da afetividade, da autonomia, do respeito às diferenças, da escuta, da fala, da expressão de opiniões, das suas emoções e dos seus sentimentos enquanto direito social. Dentre os vários espaços socializadores, a escola é uma das instituições dominadoras dos processos de socialização das crianças (BARBOSA, 2014), pois a escola é única instituição frequentada por (quase) todas as crianças, inclusive, devido ao seu caráter de obrigatoriedade.

Desde o momento do nascimento, as crianças passam a serem socializadas, inicialmente no espaço doméstico, da família e, posteriormente, nos mais diversos espaços

sociais em que elas passam a viver. Pensar as culturas infantis dentro/fora do espaço-tempo institucionalizado da Educação Infantil significa considerar as diferentes linguagens utilizadas pelas crianças nas suas representações simbólicas, através das quais manifestam e expressam seus desejos, seu conhecimento de mundo, produzindo, assim, suas culturas infantis de pares. O reconhecimento de seus direitos, e a consideração de que a criança é ativa, exploradora e criadora de sentidos (BARBOSA, 2009) lança nosso olhar para seus diferentes modos de ser, suas diversas formas de existência, considerando sempre singularidades e pluralidades que as constituem produtoras de suas culturas infantis.

Barbosa (2014) salienta que a socialização é um processo permanente e contínuo, em constante transformação, pois está ligada às ações humanas nos mais variados contextos de vida. É nessa perspectiva da pluralidade social, nos vários contextos socializadores, que as diferentes infâncias se assentam e se constituem, dentro de um movimento de inserção, apropriação, reprodução e produção cultural. A cultura é então compreendida como “construção de significados, partilhados por outros ou não, sustentados em práticas da vida individual e social” (BARBOSA, 2014, p.1065), nos mais diversos espaços.

A produção das culturas infantis dentro do espaço da EI, nos convoca a refletir acerca do fazer pedagógico, sobretudo, na relação com as experiências infantis. Convoca-nos a observar o espaço sem pressa, pensar com delicadeza e cuidado, sentindo as coisas que nos acontecem e a cultivar os encontros com inteireza e paciência. Experiência pressupõe receptividade e abertura. Convida-nos a olhar para dentro das instituições educativas, a refletir acerca das nossas concepções e do nosso agir pedagógico, a ser presente, a escutar com sensibilidade, a desacelerar, a observar mais. Experiência é tudo aquilo que nos passa, nos toca, nos acontece e nos transforma (LARROSA BONDÍA, 2002). É preciso e necessário compreender que o tempo implica qualidade de experiências.

CAPÍTULO 2

O CAMINHO METODOLÓGICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO INVESTIGATIVO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 32)

Pesquisar é um ato de ousadia, é arriscar-se e até emaranhar-se pelo caminho. É desmembrar-se entre todas as funções que a gente exerce na vida – professora, pesquisadora, mãe, esposa etc. –. É mudar de lente sem perder o foco e até perder-se de vez em quando, porque somos humanos, mas é também encontrar-se ao longo do processo investigativo. Pesquisar é um ato de coragem, sobretudo, de respeito, no mais amplo entendimento. Respeito a si, ao outro, sujeito da investigação, ao outro, sujeito leitor, àqueles que nos acompanham durante o percurso, aqueles cujas teorias nos inspiram a conhecer mais e, a dizer algo novo.

Neste Capítulo, apresentamos o referencial teórico-metodológico da investigação realizada nesse estudo e que tem como base a abordagem qualitativa de pesquisa. Discorreremos acerca da trajetória, dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados. Esta pesquisa analisa concepções de culturas infantis a partir da ótica de professoras de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Campina Grande – PB, a fim de se conhecer como as professoras compreendem a produção e expressão das culturas infantis; e identificar elementos indicativos sobre a cultura de pares e a reprodução interpretativa das crianças reconhecidas por essas professoras.

Para situar o leitor quanto ao nosso percurso investigativo, iniciamos esclarecendo que essa trilha precisou ser refeita. O contexto pandêmico causado pela pandemia da COVID-19, causada pelo Coronavírus foi a grande pedra que surgiu no nosso caminho, causando a necessidade do desvio de rota. Arriscamo-nos em dizer que essa é – muito provavelmente – a realidade de muitos pesquisadores de todos os lugares do mundo, especialmente nesses dois últimos anos (2020-2021), devido ao estado mundial de calamidade pública.

Sendo assim, nossa pesquisa, que tinha como objeto inicial analisar a produção e expressão das culturas infantis de crianças de uma creche pública da cidade de Campina Grande-PB, devido à adoção emergencial de medidas protetivas, como o distanciamento social e o fechamento das escolas, determinadas pela Organização Mundial da Saúde, tornou-se inviável uma vez que não poderíamos mais acessar às crianças no ambiente escolar. Nesse cenário, decidimos, em comum acordo com a professora orientadora, redefinir os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, sem que perdêssemos de vista nosso objeto investigativo: as culturas infantis, no caso.

Diante dessa impossibilidade de desenvolver nossa investigação com as crianças, voltamos nosso olhar para as professoras¹⁴ de Educação Infantil como sujeitos da pesquisa. Tais profissionais são aqui percebidas enquanto mediadoras de saberes e situações organizadas e vivenciadas no cotidiano da escola, onde, inclusive, as crianças vivem boa parte de suas infâncias. Ambiente que, por sua vez, é um espaço socializador privilegiado para a produção das culturas infantis, reconhecendo-se que as interações adulto-criança são tão importantes quanto as interações criança-criança, sendo fundamentais para a produção dessas culturas (CORSARO, 2011).

2.1 Caracterização da pesquisa

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação (BUJES, 2001, p. 14).

As culturas infantis desenvolvem-se a partir do processo de reprodução interpretativa, pelo qual as crianças se apropriam de informações, significados, valores, representações e preocupações próprias da cultura adulta. Esse processo decorre da participação das crianças em rotinas culturais (CORSARO, 2011). Ao estabelecer relações com outras crianças e com adultos, - no espaço da Educação Infantil e nos diversos espaços em que elas vivem suas vidas - as crianças, de forma ativa e criativa atribuem sentido à cultura, para produzir suas próprias culturas infantis, além de também reproduzir e contribuir para a mudança cultural (CORSARO, 2011). Destacamos, ainda, o que afirma Sarmiento (2007), ao frisar que:

¹⁴ Todos os sujeitos da pesquisa eram do sexo feminino.

A análise das culturas infantis e suas articulações com as instituições para a infância – especialmente a escola – constitui um tema de muito relevante importância nos estudos educacionais e sociológicos da infância. Esta importância advém da mudança de uma perspectiva paradigmática que enfatizava a lógica da reprodução social e colocava as crianças no papel de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas pelos adultos (SARMENTO, 2007, p. 19).

De acordo com o autor, essa mudança de paradigma implica desvelar o que legalmente é direito das crianças. Vê-las como atores sociais competentes, capazes de significar e atribuir sentido às suas ações e interações, e de formular interpretações sobre si mesmas, sobre o outro, a sociedade, a natureza, a cultura, bem como, de produzirem jeitos próprios de significação, apropriação e produção de universos simbólicos (SARMENTO, 2007). Analisar culturas infantis é, nesse sentido, conferir visibilidade e reconhecimento às relações estabelecidas pelas crianças, bem como, valorizar suas interações, manifestações, expressões e modos de significação próprios da infância.

Desse modo, nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca investigar uma realidade que está voltada à compreensão de significados e motivos emergidos diretamente dos sujeitos, uma vez que, de acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 73) “a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos” através de dados quantificáveis (MINAYO, 1994).

Essa abordagem de pesquisa:

[...] responde a questões muito particulares. [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) sela esse pensamento, ao afirmar que o objetivo da pesquisa qualitativa é o de buscar “[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Trata-se de um recorte da realidade, onde foram analisados fenômenos na esfera social, localizados no contexto educativo da Educação Infantil.

Com base nessa concepção, Teixeira (2006, p. 137) afirma que, nesse tipo de investigação, “[...] o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados,

entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação”. Além disso, a pesquisa qualitativa nos permite refletir motivos e atitudes correspondentes à profundidade das relações, dos processos e dos fenômenos estudados a partir do universo de significados envoltos na temática das culturas infantis, levando em consideração as experiências e vivências dos sujeitos, bem como suas subjetividades.

No Brasil, o interesse pela temática das culturas infantis é considerado ainda recente, tendo em vista que esse campo de estudo vem se ampliando há cerca de vinte anos. Salientamos que, ao consultar o banco de Dissertações da CAPES, constatamos que, dentre as poucas pesquisas que articulavam os estudos das culturas infantis ao espaço da Educação Infantil, nenhum havia adotado as professoras como sujeitos investigativos.

Enquanto sujeitos imersos no contexto educativo, considerar as significações das professoras é refletir sobre aspectos que – direta ou indiretamente – regem as relações estabelecidas nesse espaço. Além disso, todas as pessoas que fazem parte desse contexto exercem uma influência sobre as vidas das crianças e estão implicadas no processo de produção das culturas infantis.

Nesse contexto e dentro da perspectiva acima explanada, algumas questões nortearam nossa investigação, quais sejam:

- I) Como professoras veem as culturas infantis na Educação Infantil?
- II) Como as professoras compreendem a produção e expressão das culturas infantis?
- III) Que elementos indicativos, da *cultura de pares* e a *reprodução interpretativa* das crianças têm sido reconhecidos pelas professoras?

Nesse sentido, as reflexões produzidas no estudo não buscam apontar resoluções imediatas acerca do cotidiano da Educação Infantil, mas a reflexão sobre como as culturas infantis têm sido percebidas do ponto de vista do espaço educativo.

Para isso, analisamos concepções de culturas infantis a partir da ótica de professoras de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Campina Grande – PB; conhecemos como as professoras compreendem a produção e expressão das culturas infantis; e identificamos elementos indicativos sobre a “cultura de pares” e a “reprodução interpretativa” das crianças, que são reconhecidas pelas professoras. Desse modo, poderemos contribuir para o debate que vem se construindo nos Programas de

Pós-graduação em Educação e outros importantes espaços de debate e produção do conhecimento.

2.2 O campo: município

O município de Campina Grande está localizado no estado da Paraíba. Segundo dados do IBGE (2019), sendo considerada a segunda maior cidade do estado da Paraíba, possui atualmente 409.731 habitantes.

Com relação à Educação Infantil pública, verificamos, através do censo escolar de 2018, que, até aquele ano, 117 instituições ofereciam matrículas para crianças em idade pré-escolar e apenas 36 instituições são creches públicas no município. Um número expressivamente pequeno com relação à população do município, sobretudo, no que diz respeito ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade.

Mapa 1 - Estado da Paraíba

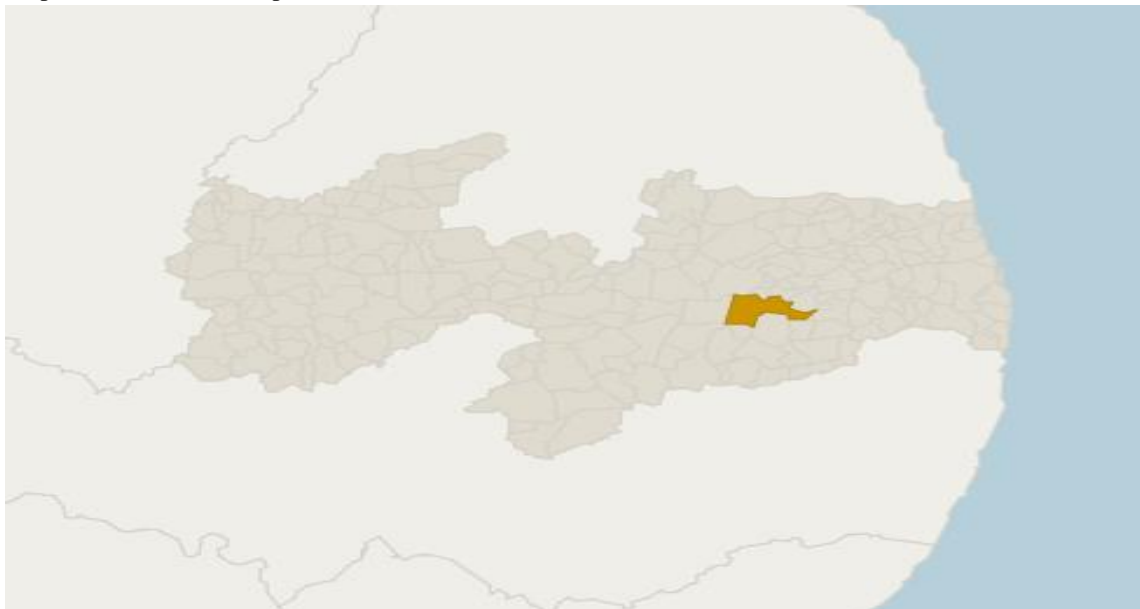


Fonte: <https://mapasblog.blogspot.com/2011/12/mapas-da-paraiba.html>. Acesso em: 02 fev. 2021.

Campina grande é considerada uma cidade universitária e de grande variedade de atividades comerciais e industriais. Ao longo do ano, sedia importantes eventos e festejos culturais evidenciando uma ampla diversidade cultural, sem perder de vista elementos que manifestam a cultura da região Nordeste.

O Mapa abaixo mostra a localização da cidade de Campina Grande dentro da perspectiva do Estado da Paraíba.

Mapa 2 - Cidade de Campina Grande - Paraíba



Fonte: IBGE (2019).

Com relação aos sujeitos da pesquisa, gostaríamos de fazer algumas considerações, no intuito de situar como se deu o processo de busca e de escolha desses sujeitos. Assim, para realização desta pesquisa, foram consultadas doze professoras e um professor da rede pública municipal de Campina Grande, dentre os quais, por diversos motivos, somente cinco professoras se dispuseram a participar da nossa investigação. Ressaltamos ainda que, nesse primeiro contato, informamos quais seriam os objetivos da pesquisa e como se daria a sua participação.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

Para compor o quadro de sujeitos da pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios. Primeiramente, ser profissional docente da Educação Infantil. O segundo critério, diz respeito à ocupação do cargo efetivo, pensando em minimizar o risco de desistência dos sujeitos, uma vez que, a contratação temporária de prestadores de serviço não garante a permanência do(a) profissional na rede. E o terceiro critério estava relacionado à disponibilidade do sujeito para participar da pesquisa.

Desse modo, nossa pesquisa teve como sujeitos participantes cinco professoras de Educação Infantil da rede pública de Campina Grande – PB. O Quadro abaixo traça o perfil dessas professoras.

Quadro 1 - Perfil das professoras investigadas

	Formação inicial e continuada:	Tempo de atuação na EI:	Sala de referência em 2020:	Faixa etária das crianças com as quais atuaram em 2020:
P1	Curso de graduação em Pedagogia Curso de especialização em andamento	5 anos	Pré II	5 anos de idade.
P2	Curso de graduação em Pedagogia Curso de especialização	21 anos	Maternal I e Pré I	1 e 4 anos de idade.
P3	Curso de graduação em Pedagogia Curso de especialização e Mestrado em andamento	10 anos	Pré I	4 anos de idade.
P4	Curso de graduação em Pedagogia Curso de especialização e Mestrado	30 anos	Apoio Pedagógico	Crianças de 0 a 3 anos de idade.
P5	Curso de graduação em Pedagogia Curso de especialização	20 anos	Pré I e Pré II	4 e 5 anos.

Fonte: Elaboração própria (2020).

O primeiro contato com essas professoras ocorreu através de aplicativos virtuais. Inicialmente, explicamos do que se tratava a pesquisa, como seria desenvolvida, quais os procedimentos adotados para a produção de dados e, desse modo, como ocorreria a participação de cada uma. Após concordarem em participar do estudo, solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), que foi devidamente enviado para o endereço de e-mail das professoras, assinado e posteriormente devolvido de forma digitalizada.

Após a assinatura do TCLE, agendamos a data e o horário para realização das entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada uma. As entrevistas foram videogravadas e realizadas por meio de ferramenta virtual *Google Meet* e tiveram, com relação ao tempo, uma variação entre 1h10min e 2 horas de duração.

Quanto ao tempo de atuação dessas professoras na Educação Infantil, tratam-se de sujeitos com experiências que variam entre 5 e 30 anos. Quatro possuem mais de um curso de Especialização e afirmaram ter tido, ao longo de sua carreira profissional, experiência com grupos de creche e de pré-escola. Dessas, apenas uma possui curso de Mestrado. Uma delas ainda não havia concluído nenhum curso de pós-graduação e também não tem experiência com turmas de creche.

2.4 Produção de dados: instrumentos e procedimentos metodológicos

Levando em consideração as recomendações da Organização Mundial da Saúde, visto que, no período de realização dessa pesquisa, o mundo todo enfrentava a pandemia da COVID-19, todos os procedimentos e eventos interativos, como apresentação da pesquisa e assinatura do TCLE, bem como as entrevistas, ocorreram por meio de plataforma virtual *Google Meet* e do aplicativo de mensagens instantâneas *whatsapp*. Pelos mesmos motivos, para a produção de dados, adotamos como procedimento metodológico da nossa pesquisa, a entrevista semiestruturada e, como recurso metodológico, a videogravação. Essas escolhas ocorreram em consonância com as questões norteadoras da pesquisa e com os nossos objetivos da investigação.

Assim, ao passo que analisamos as perspectivas conceituais das professoras sobre culturas infantis, criança, infância e Educação Infantil, enquanto espaço privilegiado para a produção e manifestação das culturas infantis, fomos impulsionadas a refletir sobre como a escola tem olhado para esse sujeito (a criança), que pensa, sonha, participa, deseja, constrói, inventa, transforma, sente, brinca, fala e produz cultura.

Os dados analisados foram produzidos através da realização de entrevistas com cinco professoras de Educação Infantil e, na maioria das vezes, o contato com as professoras aconteceu de modo virtual, através do *whatsapp*. Em um contato prévio, fizemos o convite, repassamos informações sobre a temática da pesquisa e acertamos possíveis datas para a realização das entrevistas. Nesse momento, buscamos ao máximo deixá-las à vontade para escolher o dia e a hora mais apropriada para realizarmos a videochamada. No dia e horário acordado, enviamos o *link* de acesso à sala de reunião virtual, com 5min. de antecedência, conforme combinado. Logo que iniciamos a reunião, explicitamos nossa responsabilidade ética e nos colocamos à disposição para qualquer eventual dúvida. Além disso, ressaltamos que, conforme constava no TCLE, a reunião seria videogravada, para garantir a integralidade da produção de dados. Diante desse exposto, não houve nenhuma objeção das participantes.

As entrevistas foram realizadas por meio de ferramenta virtual *Google Meet*, na qual foram videogravadas e posteriormente transcritas. Tais entrevistas tiveram, com relação ao tempo, uma variação entre 1h10min e 2 horas de duração. De acordo com Ludke e André (1986, p. 35) “o entrevistador tem que desenvolver uma capacidade de ouvir atentamente e estimular o fluxo natural das informações por parte do entrevistado”. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada deu subsídio, para que pudéssemos reelaborar perguntas a partir das enunciações das professoras e até inserir questões no

decorrer da sua realização, a fim de esclarecermos falas que produziram incertezas ou confusões.

Valemo-nos da definição de Triviños (1995), que nos ajuda a compreender a entrevista semiestruturada, ao afirmar que ela,

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1995 p. 146).

A entrevista semiestruturada como procedimento de coleta e produção de dados, como já dito anteriormente, foi uma escolha relacionada à adequação à nossa realidade, bem como, pela sua flexibilidade, visto que se trata de um instrumento passível de modificações no momento de sua realização. Para Manzini (1991, p. 154) “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Apesar de ser um tipo de entrevista que nos oferece possibilidades de mudanças e redirecionamentos, o roteiro precisa ser cuidadosamente elaborado, levando em consideração os objetivos da pesquisa.

Ao entrevistar as professoras, pudemos conhecer concepções que regem o seu fazer pedagógico com as crianças, saber, em certa medida, qual a sua visão de mundo, a forma como concebe o espaço educativo enquanto espaço onde a criança vive, aprende e se desenvolve.

Assim, como sugere Manzini, a entrevista semiestruturada permite criar interlocuções entre o que dizem os participantes da pesquisa e as teorias que sustentam o estudo científico de modo dialógico, em um espaço dinâmico e reflexivo assumido pelo pesquisador.

2.4.1 Da videogravação

A videogravação tem sido cada vez mais utilizada nas pesquisas em Educação. Escolhemos esse recurso porque ele nos permitiu desenvolver as entrevistas sem que necessitássemos fazer interrupções para anotações, o que tornaria a entrevista exaustiva

e acarretaria prejuízo na produção dos dados. Além disso, esse recurso permitiu captar completamente o desenvolvimento da entrevista, desde o primeiro minuto em que a entrevistadora e as professoras encontraram-se na sala virtual (*Google Meet*) e, nos deu a possibilidade de revisitar a gravação sempre que necessário. Além disso, a partir da videogravação, todas as entrevistas foram transcritas.

Conforme Manzini (2008), a análise já inicia no próprio momento da transcrição. Entendemos que o corpo é um potente comunicador, desse modo, o ato comunicativo acontece a partir de forma verbal e não verbal. Os aspectos da comunicação não verbal são também muito importantes no processo investigativo, pois os gestos, as expressões corporais e faciais comunicam e nos permite perceber as entrelinhas do que foi verbalizado. Ademais, alguns cuidados são necessários quando do uso da videogravação, como a autorização da gravação de imagem previamente assinada; o sigilo quanto à identificação dos sujeitos; e o cuidado com o armazenamento do material para que esse não divulgado e, assim, corra-se o risco de expor os sujeitos da pesquisa.

Sobre o processo de transcrição, Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) salientam que a transformação do texto audiovisual em texto escrito geralmente acarreta perda da qualidade do material videogravado, uma vez que “[...] todo passo no processo de análise de materiais audiovisuais envolve transladar. E cada translado implica decisões e escolhas [...] o que é deixado de fora é tão importante quanto o que está presente” (ROSE, 2008 *apud* GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 257).

Desse modo, ao transcrever e ouvir sua voz, o pesquisador tem a oportunidade de avaliar criticamente seu desempenho e assim, melhorá-lo (DUARTE, 2002, p.139). Ou seja, a transcrição não apenas nos dá a possibilidade de analisar o entrevistado, mas também a nós mesmas. Com essa ressalva, gostaríamos de frisar que todo o percurso investigativo é, ao mesmo tempo, um caminho para a reflexão, e esse, por sua vez, exige um debruçar-se exaustivo sobre os dados produzidos.

2.4.2 Da análise dos dados

Para análise do material produzido, escolhemos a abordagem da Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (1977) e definida como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

A Análise de Conteúdo implica uma série de tratamentos que são dados ao material coletado como forma de organizar sistematicamente o dado empírico para que seja minuciosamente percebido, observado, refletido e revisitado inúmeras vezes. Nessa proposição metodológica, busca-se descrever e interpretar o que foi comunicado, visando à compreensão do fenômeno pesquisado. Nessa perspectiva, temos que a Análise de Conteúdo implica na análise do que foi observado pelo pesquisador.

A partir das enunciações dos sujeitos da comunicação, “busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2), organizando sistematicamente o que foi dito. Dessa forma, após visitar inúmeras vezes os materiais produzidos, foram feitos arranjos temáticos que dimensionaram a constituição de categorias de análise. Para Bardin (1977), a categorização se faz imprescindível, pois ela nos permite fornecer uma representação simplificada dos dados brutos.

O método da Análise de Conteúdo pressupõe um percurso dividido em três etapas:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração exhaustiva do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Nessa perspectiva, elencamos, para tratamento dos dados, a abordagem de análise temática (BARDIN, 1977, p.105), pois “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Conforme Bardin (1977), fazer uma análise temática consiste em

descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registo, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. [...] O tema é geralmente utilizado como unidade de registo para

estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas [...] podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base (BARDIN, 1977, p. 105/106).

A partir da organização dos núcleos de sentido – as categorias –, realizamos a análise temática, uma vez que esse tipo de análise é eficaz quando aplicada a discursos diretos.

Chamamos atenção para a implicação dialógica entre a teoria adotada no estudo científico, ao longo de todo do processo investigativo, sobretudo, na etapa da análise de dados temática. É nessa relação dialógica que se estabelece o rigor epistemológico da pesquisa.

Nessa perspectiva, para compreender as concepções das professoras investigadas, subdividimos a entrevista em dois blocos:

- a) Primeiro bloco – concepções de educação infantil, infância e criança;
- b) Segundo bloco – concepções de culturas infantis.

No primeiro momento, realizamos indagações do universo da Educação Infantil, uma vez que, embora não se trate de um estudo de campo, a pesquisa pretendeu analisar e compreender as concepções das professoras com base nas suas experiências imersas no espaço educativo. No segundo momento, realizamos indagações sobre as culturas infantis com base nos estudos no campo da Sociologia da Infância.

Embora tenha havido uma pré-categorização por parte da tipologia de perguntas, ressaltamos que, no decorrer das entrevistas, emergiram outras categorias, como: brincar e rotina, as quais foram relacionadas ao objeto investigativo.

Para melhor organização do nosso trabalho, elaboramos dois capítulos de análises: o Capítulo 3 dialoga sobre as concepções de criança, infância e Educação Infantil; e aspectos das culturas infantis na relação com as categorias: rotinas culturais e rotina; brincar; e o Capítulo 4 trata de questões relativas à produção das culturas infantis a luz da Sociologia da Infância. Desse modo, nele, abordaremos as categorias: reprodução interpretativa; e culturas infantis.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURAS INFANTIS: DISCUTINDO CONCEPÇÕES

Este Capítulo está subdividido em quatro seções: na primeira, discutiremos acerca produção cultural da infância na Educação Infantil, abordando as concepções de criança, infância, Educação Infantil e culturas infantis; a segunda seção traz discussões acerca das rotinas culturais na escola, relacionando a rotina do ponto de vista das professoras às rotinas culturais (CORSARO, 2011); a terceira seção abarca aspectos relativos ao brincar e à ludicidade na produção cultural das crianças; e a quarta e última seção debate aspectos que diferenciam e afirmam a pluralidade das culturas infantis.

As culturas infantis desenvolvem-se com a participação das crianças em rotinas culturais, a partir do processo constante de socialização e da participação das crianças na reprodução interpretativa, em que, ao se relacionar não somente com seus pares, mas também com os adultos, constroem sentido sobre si, sobre o outro, sobre a natureza, e sobre o mundo, apropriam-se de informações da cultura adulta para suprir seus interesses e produzem suas próprias culturas infantis (CORSARO, 2011).

Assim, a partir dessa perspectiva, apresentamos, neste Capítulo e no Capítulo seguinte, a análise da produção de dados concebida através da entrevista semiestruturada realizada com cinco professoras da rede pública de educação do município de Campina Grande-PB.

Iniciamos nossas análises discutindo sobre quais são as concepções de criança, infância e Educação Infantil apresentada pelas professoras.

Para que o leitor possa correlacionar as professoras às faixas etárias das crianças junto as quais elas atuaram no ano de 2020, estabelecemos uma associação lógica, um código¹⁵, desse modo, as idades das crianças virão logo em seguida às denominações dos sujeitos. Então, para referendarmos os sujeitos da pesquisa, usaremos as letras associadas aos números, quais sejam: P1, P2, P3, P4 e P5.

¹⁵ Logo após a denominação, quando os sujeitos são diretamente enunciados, a letra C refere-se à criança e a numeração subsequente à idade das crianças com as quais as professoras atuaram no ano de 2020. Entretanto, gostaríamos de ressaltar que o ano (2020) não foi tomado como critério absoluto, sobretudo, devido à pandemia ter causado o fechamento das escolas. Desse modo, as professoras relataram que tiveram pouco mais de um mês de encontros presenciais.

Nesse contexto, faz-se oportuno lembrar as três questões nortearam nossa pesquisa: i) Como as culturas infantis têm sido percebidas pelas professoras na escola? ii) Como as professoras compreendem a produção e expressão das culturas infantis? E iii) Que elementos indicativos, da cultura de pares e a reprodução interpretativa das crianças têm sido reconhecidos pelas professoras?

Outrossim, nossa análise esteve baseada nas concepções de culturas infantis dentre outros aspectos envolvidos no contexto educativo, como as concepções de criança, de infância, da Educação Infantil e do brincar, tudo isso na busca de alcançar os objetivos traçados.

No desenvolvimento da análise, tomamos como pressuposto que, enquanto sujeito de direitos, ator social ativo e criativo (KRAMER, 2011; BARBOSA, 2014), a criança, ao interagir e estabelecer relações com seus pares e com os adultos, apropriam-se e participam ativamente da cultura adulta/geral e, a partir de referências dessa cultura, produz suas culturas infantis (DELGADO; MULLER, 2005; SARMENTO, 2007; CORSARO, 2011). Sendo assim, corroboramos a ideia de que

As crianças não produzem cultura num vazio social, assim como não tem completa autonomia no processo de socialização. Isso significa revelar que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e interpretações da realidade são também produtos da interação com adultos e crianças (DELGADO; MULLER, 2005, p. 164).

Embora as crianças possuam autonomia perante sua agência, elas utilizam-se de referências do mundo adulto para viverem suas infâncias e produzir suas culturas de pares, ou seja, o processo de produção de suas culturas infantis não acontece descontextualizada, mas localizada socialmente, num espaço de tempo histórico e cultural. Por essa razão, elegemos o espaço da Educação Infantil como um recorte contextual, pois é na escola que as crianças vivem boa parte de suas infâncias, convivem, brincam, participam, exploram, expressam e conhecem-se construindo, assim, sua identidade pessoal, social e cultural e constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (BRASIL, 2017).

3.1 Produção cultural da infância na Educação Infantil: discutindo algumas concepções

A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa (KOHAN, 2007, p. 131).

As diversas possibilidades de viver a infância na escola, de ter suas experiências reconhecidas e qualificadas, de poder ser de jeitos diferentes, de dizer de diferentes modos, implicam diretamente na relação que a criança estabelece com a cultura, o conhecimento, a aprendizagem, e com a própria escola, tem sido uma preocupação, por isso, temos buscado compreender como essas questões têm sido percebidas no espaço institucionalizado da Educação Infantil.

Ressaltamos a Educação Infantil enquanto espaço-tempo institucionalizado onde ocorrem as primeiras formas de socializações fora da família (SARMENTO, 2008), espaço esse, em que a criança vivencia experiências, defronta-se e confronta diferentes modos de socialização, onde coexistem múltiplas culturas, múltiplas infâncias. Reconhecer a criança enquanto sujeito social que produz culturas infantis e que age sobre a cultura geral, implica considerá-la agente social competente e capaz de tomar e participar das decisões as quais lhes dizem respeito na comunidade educativa.

Quando indagadas¹⁶ sobre a compreensão do que seja a criança, P1 e P2 alegaram dificuldade em responder, uma delas inclusive afirmou que essa, embora parecesse uma pergunta fácil de responder, não era. Nesse sentido, P1 afirmou que

Ser criança é ser um sujeito de direitos [...], um sujeito que tem direitos, deveres, que brinca né, um sujeito brincante, um indivíduo brincante que sonha, idealiza, que produz cultura né, eles reproduzem e produzem, eles criam também eu acho que é isso. (P1, C5, ENTREVISTA, 09/10/2020).

A fala de P1 aponta para uma compreensão de criança bastante atual, na relação com o que preconiza a DCNEI (BRASIL, 2009). Reconhecemos o quão importante é sua compreensão, uma vez que colabora para a produção de relações mais democráticas da criança na escola. Diante do exposto destacamos ainda, certa dúvida da professora,

¹⁶ A partir desse momento, ao nos referirmos a indagações, perguntas, questionamentos, estaremos nos remetendo aos eventos de perguntas e respostas vivenciados nas entrevistas semiestruturadas cujo roteiro de perguntas foi dividido em dois blocos e está partilhado no APÊNDICE B dessa Dissertação.

quando esboça a seguinte expressão “eu acho que é isso”, o que parece apontar para uma compreensão ainda não tão clara sobre o que é “ser criança” para ela.

Já P2 apresenta:

Ser criança é uma fase. Tem um momento pra isso. [...] tempo de você ser feliz, satisfeito com o que tem, ser alegre com o que tem, porque tem criança e criança. Tem criança que realmente é criança. Tem criança que brinca, que se alegra e se satisfaz com o que tem e isso aí depende de vários fatores. Tem criança que brinca, que come com alegria, que toma banho com alegria e tem criança que não faz essas coisas com prazer. A criança que não vive isso com prazer aconteceu alguma coisa na história dessa criança né, que ela já não está sendo mais criança desde ser criança, desde a essência dela de criança porque ela tem que viver aquele momento. Por exemplo, eu estou vivendo minha fase de adulta, eu tenho que viver essa minha fase, então assim a criança que não vive o ser criança dela aconteceu alguma coisa que atrapalhou esse momento aí dela. Então criança é pra mim, um ser que vive o momento dela de ser criança. (P2, C1-4, ENTREVISTA, 15/10/2020).

Para P2, o tempo cronológico demarca a fase de ser criança, ou seja, pensa o sujeito sob um período de tempo socialmente demarcado. Além disso, sua fala denota a ideia de uma naturalização do comportamento infantil. Pensar o tempo enquanto demarcação das fases pelas quais todos os sujeitos passam é atrelar os modos de ser e existir a uma ideia universalizada de ser criança. Universalizar é, nesse sentido, olhar para o sujeito criança a partir de imagens e ideias previamente construídas sobre elas.

Importante destacar que a criança é um sujeito histórico e cultural que vivencia suas relações considerando sua condição de existência material, afetiva e simbólica. Portanto, estamos falando de um sujeito de cultura que produz significados e sentidos culturais. A criança atua no mundo a partir de diferentes modos, colocando-se como sujeito histórico. Assim, “[...] o próprio da criança é ser não apenas uma etapa, fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento (KOHAN, 2007, p. 86-87)”.

Ainda de acordo com P2, o sujeito criança é associado a uma ideia de felicidade. A ideia de uma infância feliz está impregnada por uma essencialização da natureza infantil. Para a professora, a criança que não transpõe felicidade rompe com a condição de ser criança. Assim, a criança deixa de ser criança quando não é dada a ela a condição de felicidade plena. Além de ser uma ideia equivocada, por estar relacionada à noção de que todos os seres humanos, ao nascer, são igualmente bons, ou seja, a criança

era/é vista como uma divindade, uma criatura de Deus essencialmente pura e boa (PESTALOZZI, 2002 *apud* RECH, 2005).

P2 revela ainda não saber qual a sua concepção de criança quando realiza a seguinte fala:

Ano passado tive uma turma muito difícil de pré-2 e eu me questioneei muito sobre o que é ser criança hoje em dia, sabe, qual era minha concepção de criança, eu penso, eu acho que estou errada, que a concepção de criança que eu tinha está envelhecida e eu preciso mudar essa concepção de criança, preciso renovar minha forma de ver a criança porque a criança de hoje ela é totalmente diferente da criança de 10, 15 anos atrás... é um povo muito rápido, muito inovador. A gente propõe uma coisa eles vêm logo com outra que realmente faz sentido, não é aquela coisa que você programava uma aula e ia vendo já os resultados que ia acontecer. Hoje em dia os resultados vêm completamente diferentes. (P2, C1-4, ENTREVISTA, 15/10/2020)

A professora admite em sua fala, a necessidade de rever sua concepção de criança, a partir da ideia de que a criança é atualmente “mais evoluída”, diferente da criança de quinze anos atrás. Embora a mesma não tenha expressado claramente sua concepção de criança, as palavras “rápidas” e “inovadoras” utilizadas pela professora, apontam para a compreensão de uma criança ativa, ator social, um sujeito que age e atua, sugere, transforma, expressa, significa e constrói conhecimento, como preconizam os documentos legais. Porém, vale ressaltar que a criança mencionada pela professora tem sido considerada como complexa.

A complexidade desse ponto de vista justifica-se sob três aspectos: primeiro, porque P2 afirma ainda não saber qual sua concepção de infância; segundo, porque essa parece estar atrelada à imagem que prevaleceu fortemente arraigada no âmbito social e educacional, a ideia da criança como sujeito passivo, inexperiente e sem voz, a mesma desse “tempo atrás” ao qual a escola – e a professora – aparentemente estava acostumada a lidar; e terceiro, porque as crianças parecem ser um desafio do ponto de vista educativo, pois, como afirma P2, a criança de hoje parece ter gerado uma suposta imprevisibilidade quanto ao desenvolvimento do planejamento pedagógico.

Para P3:

Ser criança é um período que o máximo que os adultos tiverem a oportunidade de preservar melhor. É um período em que a criança realmente deve vivenciar tudo o que o contexto favorecer, o que a imaginação lhe puder promover... a criança está inserida em um contexto em tempos diferentes e a gente nem sempre tem essa percepção. (P3, C4, ENTREVISTA, 14/10/2020).

Na concepção da professora, a criança é um sujeito que imagina, explora e experimenta. A concepção apresentada por P3 corrobora para a ideia da criança sujeito histórico e de direitos, ator social (BRASIL, 2009). De acordo com essa perspectiva, Corsaro (2011, p. 19) evidencia a criança “[...] como agente ativo e um ávido aprendiz [...] constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele”. Nesse sentido podemos considerar que a concepção de criança expressa pela professora apresenta aspectos consonantes com os documentos legais e com os estudos da Sociologia da Infância.

Além disso, a professora ressalta a necessidade de a criança ser preservada pelos adultos. Quando indagada sobre essa ideia, a mesma respondeu que preservar a criança é

buscar alimentar a fantasia... porque só através da imaginação mesmo é que a criança vai poder ressignificar suas ações, seus pensamentos... através do simbólico que ela vive ela vai representar o que ela vê na sociedade e vai reelaborar seus pensamentos sobre as coisas que está acontecendo ao seu redor, por isso que eu acho importante. (P3, C4, ENTREVISTA, 14/10/2020).

Nesse trecho, observamos que a professora faz uma clara distinção dos modos de apropriação e representação da criança, em relação à cultura adulta, frisando a ludicidade infantil como especificidade infantil e apontando para sua relevância no desenvolvimento das experiências da criança, pois, através da fantasia e da imaginação, a criança constrói seu universo simbólico, representam e reelaboram suas ações e seu conhecimento de mundo. A cultura lúdica é também simbólica e serve de suporte para a apropriação dos códigos sociais pelas crianças (BROUGÈRE, 2010), nessa perspectiva é através das brincadeiras e da cultura lúdica que a criança se situa no mundo.

Para P4:

Ser criança é um significado de uma importância, ser criança é estar presente, é dar-se, ser criança é se dispor, porque a criança ela é disponível a tudo... é ser oportunizada a descobertas, aos experimentos... é se apropriar do mundo pouco a pouco, e o que eu acho mais curioso na criança é porque tudo que ela vai conhecendo, tudo é provisório, ela vai experienciando, ela vai se apoderando, das coisas, do que está posto, porque ela vai compreendendo a partir do universo social dos adultos oferecidos a ela, então quando ela vai fazendo as suas compreensões de mundo e ao mesmo tempo se apropriando dele, e esse mundo eu compreendo como o universo em volta dela, aquilo que se situa onde ela transita, são as primeiras apropriações das compreensões de mundo, das compreensões sociais, que ela vai aprendendo a lidar com as coisas, de acordo com as

informações oferecidas, isso de modo mais livre, e depois de modo mais direcionado, mais intencional pedagógico que se dá na escola, que se dá na creche, então, é esse apropriar-se, essa abstração que ela tem das situações do mundo. E o que eu acho mais importante, é como ela se transforma rapidamente, por isso que eu trago que é um conhecimento o tempo inteiro muito provisório, porque toda hora ela está dizendo pra gente que aquilo que era não é mais, ela já compreendeu outra coisa, ela já foi para outro lugar, ela já colocou ali algo a mais, e aí ela vai seguindo, se conhecendo se avistando, avistando o outro e avistando tudo, independente do direcionamento ela vai também formando sua cidadania, aliás, ela forma sua cidadania, esta ou aquela, e vai se situando no mundo, vai se apropriando dele, e vai reagindo e interagindo como sujeito né? É assim. (P4, AP, ENTREVISTA, 15/10/2020).

A criança é um sujeito ativo que vive, experimenta, constrói e reconstrói sentidos e significados, desbrava o mundo nos mais diferentes espaços onde convive, mas que, em meio a essas significações, também constrói suas subjetividades. As experiências das crianças são atravessadas (LARROSA BONDÍA, 1999) pelos diversos marcadores: classe social, gênero, etnia, religião, características culturais do grupo social do qual fazem parte, o contexto geográfico onde estão inseridos entre outros.

Para P5:

Ser criança é descoberta, é construção, é conhecimento, é infância, é alegria, é um monte de coisas, mas acho que já resumi. (P5, C4-5, ENTREVISTA, 14/10/2020).

Nessa perspectiva, a criança vem conquistando espaços a partir de compreensões mais libertadoras que traz um sujeito que atua no mundo, questiona, deseja, inventa, ressignifica as relações e a cultura. De acordo com a DCNEI, a criança é um:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A construção de um novo paradigma de criança e de infância configura-se um exercício de desnaturalização das imagens e dos conceitos impregnados no imaginário dos profissionais da Educação. A saber: puras, perversas, inocentes, corruptas, tábulas rasas, adulto em miniatura (JENKS, 2002) ou a imagem do ser carente, que precisa ser protegido (PINTO, 2002).

A infância enquanto período (QVORTRUP, 2010) é evidenciada nas falas das professoras. Infância essa, demarcada pelo tempo cronológico. Para P1, a infância é

Aquela parte da vida do ser humano muito importante né. O ser humano tem ali várias etapas de desenvolvimento, tanto biológico como psicológico, como social, como afetivo né. Que tá ali em pleno desenvolvimento e plena formação. Acho que a infância é isso. A infância é o brincar né, é assim eu vejo, muito assim, o brincar é a criança em desenvolvimento. (P1, C5, ENTREVISTA, 09/10/2020).

A professora traz em sua fala a ideia de que o desenvolvimento biológico, psicológico, social e afetivo ocorre em etapas. Etapas essas que parecem ocorrer numa linearidade. Sabemos que o desenvolvimento se dá a partir desses e de outros aspectos de modo integral, numa relação de simultaneidade. Assim, a concepção de infância apresentada pela professora está vinculada à existência de uma essência infantil fundamentada na perspectiva positivista do desenvolvimento da criança (BARBOSA, 2014). Não podemos esquecer que a criança é um sujeito histórico e cultural que se desenvolve com base na sua cultura de origem e nas diferentes formas de socialização.

Segundo Qvortrup (2010, p. 635, grifo do autor), “a dinâmica do *desenvolvimento infantil* ocorre por meio de mudanças significativas nas disposições do indivíduo” se comparada ao adulto, ou seja, é na fase adulta que o indivíduo passa a ser considerado maduro, capaz e competente. Nesse entendimento, a infância, reduzida ao caráter biológico, incita um movimento de preparação da criança para tornar-se adulto.

P2 enfatiza a infância enquanto fase da vida, uma condição da criança. Vejamos:

A infância está muito ligada à criança, né. E pensar a infância é tão difícil, sabe? Então a infância é um momento também, é uma fase da vida, que você tem que viver, que você passa por ela. Mas isso só vai se dá de forma saudável, de forma, vamos dizer de forma alegre de ser criança mesmo, de ser o que é pra ser se você tiver estímulos pra isso. Se eu trabalho numa instituição e tenho uma criança e não fizer coisas pra estimular ela, ela não vai ter, viver uma infância boa naquele momento. De qualquer forma eu vou ter minha infância, boa ou ruim, vou ser criança. (P2, C1-4, ENTREVISTA, 15/10/2020).

Para P2, a infância é condição da criança, uma fase da vida, como a mesma afirmou, todos nós adultos passamos por ela. Enquanto condição da criança, a infância deve ser compreendida no contexto das relações sociais (KUHLMANN JR, 2001). A visão da professora apresenta aspectos atuais no que se refere aos estudos sociais da infância, quando pontua a questão da permanência da infância (QVORTRUP, 2010).

A infância é um espaço social em que as crianças vivem. Uma categoria permanente que não pode ser substituída por nenhuma outra porque ela permanece na estrutura social (QVORTRUP, 2010). Enquanto categoria, a infância não desaparece, mesmo que deixemos de fazer parte dela, entretanto, não deve ser reduzida a essa condição restrita, visto que ela carrega a possibilidade do acontecimento. A infância deve ser vista em sua potencialidade, como fase de acolhimento, valorização e reconhecimento das potencialidades do sujeito criança, sujeito de direitos, ator social em pleno desenvolvimento.

A professora sugere que, para a criança viver uma infância saudável, ela necessita de estímulos. Sua fala dá indícios de que a infância é vista como um período abstrato, que comporta um sujeito essencialmente feliz e que possui características universais. A ideia da criança abstrata correlaciona-se a uma determinada representação de escola que visava prestar assistência às crianças e, dessa forma também às suas famílias. Assim, tinha como objetivo cuidar dos pequenos no período em que os pais estivessem no trabalho. Segundo Oliveira (2007, p.59), essas ideias conjecturaram formas precárias de atendimento as crianças, pois estavam impregnadas por “ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade”.

A infância enquanto categoria de tipo geracional, assim como as demais, é permeada pelas desigualdades sociais e diversidades presentes nas sociedades contemporâneas (SARMENTO, 2007). Desse modo, as crianças e suas infâncias não podem ser percebidas fora de seu contexto social (ARENHART, 2016), sobretudo, cultural e histórico, visto que esse compreende diferentes dimensões de ordem material e simbólica. As crianças precisam e devem ser consideradas sujeitos concretos, serem reconhecidas como produtoras de história (KUHLMANN JUNIOR, 2007).

Notemos na fala subsequente uma aparente evolução quanto à ampliação da concepção de infância:

A infância é um período que vai passando de geração em geração. A nossa geração teve uma infância [...] a minha infância foi no muro da casa da minha avó e acredito que de outras pessoas também, então a nossa infância foi outra. Essa que as crianças estão tendo hoje, também tá sendo outra. Esse choque de geração que acontece, se a gente parar para pensar também acontece com os adultos e vai se reformulando de outras maneiras que a gente nem sempre para pra pensar sobre isso, mas a infância é isso, uma fase própria de determinado período histórico, social. (P3, C4, ENTREVISTA, 14/10/2020).

Segundo P3, a infância está vinculada ao tempo histórico ao qual o sujeito está inserido e, desse modo, transforma-se conforme as características de seu tempo. Conforme a professora, a infância que podemos observar hoje é diferente de outro tempo, inclusive pelo fato de muitas gerações não terem tido a oportunidade de frequentar a escola, ou seja, para outras gerações – as mais antigas – a infância era vivida a partir da experiência do espaço doméstico e da comunidade. A professora cita ainda que as diferenças que promovem o “choque” ou confronto cultural não é uma exclusividade da infância.

Considerar a criança como parte da sociedade, ator social, que atua, participa e transforma a cultura, denota uma mudança conceitual fundamental para o reconhecimento da pluralidade da infância. A compreensão da professora conjectura com as ideias de que a infância não pode ser vista como uma “experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história” (FRANKLIN, 1995, *apud* SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17), isto é, diferentes culturas produzem diferentes infâncias. Ainda nessa direção, Qvortrup (2010) salienta:

[...] a infância enquanto espaço social no qual as crianças vivem, transforma-se constantemente, da mesma forma que a idade adulta e a velhice também se modificam [...] em termos estruturais, portanto, ela não é transitória e não é um período [...] a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam [...] (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Portanto, a infância é um espaço social em que as crianças vivem até chegarem à fase adulta, mas não desaparece, pois continua existindo e recebendo crianças de outras gerações. O autor ainda nos lembra que a infância, assim como as demais categorias, estão sujeitas a parâmetros diversos (socioeconômicos, culturais, tecnológicos e outros) e que, conforme o contexto histórico, a infância também sofre transformações.

Sobre essa mesma concepção, P4 ressalta que:

A infância para mim são processos, é um caminho, a infância precisa ser respeitada em cada tempo, em cada momento, deixar acontecer essa questão infantil da própria criança, que ela circule nos seguimentos da vida sendo respeitada, essa infância que precisa ir acontecendo em cada tempo, em cada momento, num processo, é uma coisa que se processa, então é preciso que os adultos que estão em volta, seja família, ou seja quem for, seja no universo da escola,

tenha essa apropriação desse conhecimento para dar a criança as oportunidades que ela tem da infância e que ela precisa viver, cada etapa e cada coisa a seu tempo. Então eu entendo a infância, esse período em que a criança precisa caminhar com o olhar do adulto sim, mas a gente permitindo que ela seja. (P4, AP, ENTREVISTA, 15/10/2020).

Contatamos, na fala acima transcrita, que a compreensão da professora está associada à ideia da infância como experiência vinculada ao acontecimento que toca o sujeito criança (LARROSA BONDÍA, 2002), a partir das vivências que lhe são oportunizadas nos mais diferentes espaços de vida. Além disso, outro aspecto de sua fala que chamou nossa atenção, diz respeito à preocupação com a criança enquanto sujeito que precisa ser respeitado, que possui sua própria gramática cultural (SARMENTO, 2004) através da qual exploram, constroem, experimentam, significam e exprimem a cultura de um modo muito próprio, mas que também necessita de proteção¹⁷.

Para P5,

a infância normalmente está vinculada a idade infantil da criança, bem infantil, acho que ainda tá de 0 a 6 anos. Infante né, aquela coisa mesmo, bem de criança, de infantilidade. Eu acho que é isso. (P5, C4-5, ENTREVISTA, 14/10/2020).

Na concepção de P5, a infância está vinculada a um período da vida demarcado pela “infantilidade”. Nesse trecho, observamos que os termos “bem infantil”, “bem de criança” e “infantilidade” sugerem uma compreensão considerada discriminatória relacionada a uma determinada imagem de criança, inclusive sendo associadas a comportamentos que não condizem com a “seriedade” da vida adulta. É comum ouvir-se dizer de um sujeito que não se comportou como o esperado para a sua idade, que esse ainda é “infantil”, pois comportou-se “como criança”. Essa imagem esteve – e ainda está – associada às ideias de incompletude, incompetência, ingenuidade e inexperiência, paradigma que se modificaria apenas na fase adulta, quando o sujeito passa a ser considerado maduro, capaz e competente. Nessa

¹⁷ Existem debates que discutem sobre a questão do direito à proteção da criança, no sentido de explicar o que significa e quais os limites dessa proteção. Alguns estudos apontam que a dimensão da proteção está relacionada à própria concepção social da infância. Em torno dessa discussão, Qvortrup (2010, p. 633) salienta que, quando a criança aparece como parte da estrutura social como sendo um sujeito imaturo “o comportamento da sociedade para com a criança é, sobretudo preparatório [...]”. Nessa perspectiva, a criança está vinculada à ideia da infância como fase preparatória, ou seja, a sociedade passa a pensar a educação como mecanismo para ajudá-la a aprender modos de ser, comportamentos e saberes baseados nas expectativas do adulto em relação à criança e, das competências e habilidades das crianças em relação ao adulto.

perspectiva, mesmo sendo reconhecidas como atores sociais e sujeitos de direitos, as crianças continuaram – e continuam – silenciadas.

Além disso, a professora parece relacionar a infância ao período em que a criança frequenta a etapa da Educação Infantil. Sob esse aspecto, as duas compreensões explicitadas pela professora divergem dos estudos no campo da Sociologia da Infância, bem como, o que preconiza a legislação, pois, de acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (BRASIL, 1990), a maioria marca o fim da infância, ou seja, a infância acaba quando o sujeito completa dezoito anos de idade.

A criança, como preconiza a legislação brasileira, tem, entre seus direitos, o direito à educação. Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) reafirmam que essa deve ser oferecida em instituição não doméstica, que cuida e educa as crianças.

Acerca das concepções de Educação Infantil, P1 afirma

A educação infantil para mim é a oportunidade que a gente tem que desenvolver a criança né e poder proporcionar um momento para essa criança de pleno desenvolvimento né assim a gente como mediador com professor tem de aproveitar né os momentos, o interesse deles o que desperta o interesse ali trazer conteúdos que a gente possa explorar e fazem com que eles tenham vivências significativas para o desenvolvimento deles. Eu acho que é isso né ajudar a desenvolver a parte moral, a parte afetiva, a parte psicológica, tudo junto, contribui nesse sentido. É o brincar que a gente não pode desvincular o brincar, é o ensino lúdico. Ensinar de forma lúdica para que eles venham a se desenvolver. (P1, C5, ENTREVISTA, 09/10/2020).

A perspectiva defendida por P1 considera a Educação Infantil como espaço que prioriza o desenvolvimento pleno a partir de vivências significativas nos diferentes aspectos: moral, psicológico, afetivo etc. Também afirma que o professor, enquanto mediador do processo de desenvolvimento e aprendizagem, deve estar atento aos interesses das crianças, o que supõe uma postura de escuta. Além disso, a fala da professora pontua o brincar e a ludicidade como sendo aspectos importantes para o processo de ensino-aprendizagem das crianças no contexto da Educação Infantil.

Para P2 a Educação Infantil é

A primeira fase da educação básica. EI eu acho que é um momento muito delicado sabe e de se pensar muito... EI é pra mim uma fase importante que a criança vive... pra se ter uma EI de qualidade é preciso a gente pensar sobre ela ... então EI é o momento em que a

criança vai viver lá na creche ou na escola, vai viver aqueles estímulos, vai vivenciar experiências. (P2, C1-4, ENTREVISTA, 15/10/2020).

A professora, primeiro relata a dimensão legal que define a EI como sendo primeira etapa da Educação Básica. Em sua fala, verificamos certa inquietação, ao afirmar que é um momento delicado, que exige reflexão. Através dessa afirmação, constatamos que, na concepção de P2, a Educação Infantil apresenta-se de forma complexa. Posteriormente, ela atribui esse espaço como sendo pensado e organizado para oportunizar vivências e experiências às crianças por meio de estímulos que ficam sob a responsabilidade do professor. Nessa dimensão, podemos inferir que a perspectiva de Educação Infantil de P2 não considera a criança como centro do seu processo de ensino-aprendizagem, também não menciona o papel social da escola, frisando apenas a dimensão do ensino.

A Educação Infantil apresenta um relevante papel social, para além da lógica do ensino escolarizante, pois, enquanto dispositivo social, assume as dimensões educativa, social, cultural e política (KRAMER, 2006), isto é, além de seu papel pedagógico, deve cumprir sua função política, como consta nas DCNEI (BRASIL, 2010):

- I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Os dispositivos legais acionam transformações nos modos como as crianças foram percebidas e consideradas ao longo da história. Em meio a esse movimento histórico, político e certamente cultural, (deseja-se que) a criança deixe de ser vista como incompleta, mini adulto em potencial e seja considerada sujeito pleno, “atores sociais ativos, capazes de criar um universo sociocultural com uma especificidade

própria, produtor de uma reflexão crítica sobre o mundo dos adultos” (SILVA, 2002, p. 20), ou seja, produtoras de suas próprias culturas infantis.

Sobre a concepção de Educação Infantil, P3 afirma:

A educação infantil foi uma conquista em termos institucionais, pela luta das mulheres, inicialmente assistencialista né que a gente sabe que tem essa questão, mas depois foi se vendo que não é só cuidar, é também o educar. É um contexto educacional ainda novo pra gente, a gente tá se descobrindo enquanto fase... acredito que também enquanto profissão. Deveria ter uma formação realmente diferenciada para EI, mas o grande problema que eu também vejo é a questão das políticas públicas, que implica e muito na questão do profissional a ser contratado, não tá tendo concurso para EI, é uma coisa muito difícil, então eles preferem contratar prestadores, então a gente não vê uma preocupação de fato. As crianças têm direito a uma alimentação boa, a espaço, a higiene, a brinquedos e isso é um conjunto muito caro, eles preferem não investir e a gente vai ficando triste com isso tudo, mas a gente escolheu essa profissão, então tem de seguir. A EI tem muito o que crescer e a formação do professor também, porque a gente tem todo um contexto, tem as entrelinhas da formação do professor. (P3, C4, ENTREVISTA, 14/10/2020).

A professora aponta para a consolidação da Educação Infantil como sendo uma conquista social em termos institucionais (e constitucionais), além disso, discorre sobre transformações ocorridas ao longo do percurso histórico. Sua fala se apresenta de forma contextualizada e abarca elementos previstos na legislação quanto às especificidades dessa etapa. P3 aponta para uma preocupação com relação à qualidade da Educação Infantil resultante da precarização dos espaços físicos, bem como da falta de materiais, que são fundamentais para o desenvolvimento de propostas educativas significativas.

A falta de investimento das políticas públicas implica em formas precárias de atendimento, inclusive no que se refere ao profissional da Educação Infantil e aos cursos de formação continuada. O resultado dessa realidade é a desvalorização do professor. A formação inicial e continuada é, além de um direito, uma necessidade, tendo em vista que os processos de formação implicam uma prática social de reflexão contínua e coerente com o contexto no qual será implementado (KRAMER, 2007).

Nesse sentido, P4 afirma:

Eu entendo a educação infantil como um processo de desenvolvimento da criança em que ela vai percorrendo a seu modo com intervenção da professora e da equipe da creche, as intervenções necessárias às intencionalidades pedagógicas previamente organizadas... e tudo na educação infantil precisa chegar com esse cunho brincante, se é uma história é brincante, se eu vou brincar com

o nome próprio é brincante, se eu vou comer com a criança é brincante, se eu vou tomar banho com a criança é brincante, se eu vou dar banho na criança é brincante todas as experiências. Se eu vou vivenciar uma experiência com a criança fora da sala de aula precisa ser brincante, então é esse olhar da importância e do compromisso brincante que o professor precisa ter... a educação infantil esse nome é muito forte, aula, a gente vivencia coisa séria, importante, valorosas, mas são encontros de experiências e brincantes na verdade, agora tem a seriedade, pois o brincante é a criança, e nós somos os observadores e organizadores desse brincante e somos nós que oferecemos determinadas experiências para que a criança vivencie também que vem com esse modo brincante. E é isso, é esse percurso sério, que requer da gente estudo, organização, mas acima de tudo, a importância de entender a criança como esse ser que compreende o mundo a partir da brincadeira. (P4, AP, ENTREVISTA, 15/10/2020).

P4¹⁸ revela uma concepção respaldada, em parte, o que preconiza a legislação brasileira, mas também revela uma dimensão bastante situada e defendida pelos pesquisadores que versam sobre as especificidades da Educação Infantil.

A BNCC ressalta a intencionalidade como sendo responsabilidade do professor. Essa intencionalidade da prática do professor consiste no planejamento e na organização de propostas que visem experiências significativas, para que, através das interações e brincadeiras que as crianças estabelecem no espaço da EI, possam construir sentidos sobre si, o outro, a natureza, a cultura, sobre o conhecimento de modo geral. Nesse sentido “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39).

Na fala da professora, constatamos que há claramente a compreensão de que é através das interações e brincadeiras que as crianças vivem suas vidas e, no espaço educativo isso, precisa ser levado em consideração. Muitos estudos atribuem a brincadeira como sendo uma característica própria do sujeito criança. Nessa perspectiva, podemos dizer que o sujeito brincante é aquele que personifica as coisas atribuindo a elas funções variadas e que inclusive, subverte a ordem determinada pelo adulto, pois é a criança quem determina sua funcionalidade, mediante a ação lúdica do brincar (TEIXEIRA, 2006).

¹⁸ Gostaríamos de ressaltar que a professora em questão ocupa (há mais de 15 anos) o cargo de apoio pedagógico da creche e possuía (no ano de 2020) 30 anos de experiência nessa etapa educativa, o que nos leva a acreditar que suas experiências (LARROSA, 2002) – aquela que nos toca, nos passa e nos acontece – constituíram um alicerce de sentidos e significados que fundamentam suas (nossas) concepções acerca do contexto no qual está inserida. Além disso, essa professora é, dentre as entrevistadas, a que possui mais cursos de formação, inclusive, a única que possui Mestrado na área.

P5 compreende a Educação Infantil como sendo:

[...] a educação que tá voltada pra criança que tá naquele período da criança pequena, enquanto ele é infantil, tanto que o nome já fala Educação Infantil. É uma educação voltada para os pequenos mesmo. É uma educação que tem que ter muito cuidado, muita percepção... tem que ter amor, tem que querer. Essa coisa de antigamente que dizia: ah eu vou trabalhar com o Pré porque eu gosto de criança, a gente desmistificava muito isso, mas tem que gostar mesmo de criança senão não vá trabalhar não. Se não gostar não vá não, mas não é só isso, é o fato de “ah eu gosto de criança então eu vou ser uma boa professora”, também não é isso. Educação Infantil é o mundo da criança, da criança pequena. (P5, C4-5, ENTREVISTA, 14/10/2020).

A fala da professora, apesar de não abordar elementos sob o ponto de vista dos documentos e discussões que versam sobre a Educação Infantil, aponta para uma questão relativa ao profissional da EI ainda não mencionada anteriormente: a dimensão afetiva. Na sua compreensão, o espaço educativo é importante para a criança, pois é lá que elas vivem boa parte de suas vidas.

Relembra aqui o amor à profissão como sendo um paradigma que esteve por muito tempo associado à perspectiva assistencialista e higienista de educação onde as crianças eram cuidadas e, por isso, entendia-se que, para “cuidá-las”, bastava-se “gostá-las”. Essa ideia de educação não vislumbrava o papel do cuidador-educador, uma vez que a ele era designado os cuidados de higiene e proteção da criança. Entretanto, a professora ressalta a afetividade como sendo indissociável do trabalho desenvolvido pelo profissional de EI.

3.2 Rotinas culturais: tecendo reflexões

A rotina é uma categoria conceitual bastante usada em educação, sobretudo, quando o campo investigativo é a escola, tendo em vista que ela (a rotina) carrega em si a responsabilidade da organização do tempo e das atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Entretanto, os estudos da Sociologia da Infância não têm se debruçado ao conceito propriamente, mas aos seus efeitos frente às relações estabelecidas pelas crianças durante as rotinas culturais no cotidiano de vida, seja no contexto escolar, familiar e em outros espaços.

Desse modo, o foco dos estudos culturais está nas interações que as crianças estabelecem no cotidiano com seus pares. Em geral, nos primeiros anos de vida, as

rotinas são vivenciadas no seio familiar. Ao chegar à escola, as crianças começam a interagir com outras crianças, com outros adultos, com outros espaços e tempos, constituindo assim, novas rotinas culturais. Essas novas rotinas de compartilhamento logo são associadas a outros elementos culturais como: regras, normas, brinquedos, brincadeiras e a própria organização da rotina.

A participação das crianças nas rotinas culturais ocorre quase que desde o momento de seu nascimento. Corsaro (2011) apresenta a linguagem como sendo demasiada importante para essa participação. Além disso, o autor salienta que “a participação das crianças nas rotinas culturais é um elemento essencial da reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011, p. 32), por meio da qual as culturas infantis são constituídas.

Para Barbosa (2006), a rotina é uma categoria pedagógica que, na perspectiva da educação infantil, estrutura o desenvolvimento do trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. [...] “podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (p. 1).

Vejamos algumas passagens das entrevistas em que as professoras tecem comentários sobre a rotina. Na organização das professoras com relação as suas ações pedagógicas, estabelecer e cumprir a rotina aparece como algo bastante relevante. Vejamos nessa passagem:

Elas [as crianças] são muito observadoras, elas brincam né, a gente precisa tá sempre chamando atenção para a rotina, a gente precisa estabelecer uma rotina bem fechadinha com elas, pra elas se adaptarem aquele ambiente ali, saber que não é só a brincadeira, mas também tem os outros momentos de prestar atenção no que a tia tá passando ali, na leitura, nas rodinhas, nas cantigas. Tudo pra elas nessa fase é muito na fantasia, muito pela fantasia, muito pelo brincar. Elas estão ainda se adaptando com as regras né, ainda muitas vezes não conseguem ainda obedecer a regrinhas de convivência, acho que seja isso. Uma fase de adaptação. (P1, C5, ENTREVISTA, 09/10/2020).

A rotina, do ponto de vista da professora, aponta para uma concepção pouco flexível, o que denota que esta é vista como um instrumento de controle do tempo, dos espaços e dos corpos. Chamamos atenção para outra ideia percebida na perspectiva de P1, no tocante a adaptação enquanto obediência às regras logo, a criança bem adaptada é aquela que obedece as regras impostas pelos adultos nas tradicionais rotinas escolares.

Essa percepção sugere uma rotina verticalizada, construída a partir de relações de poder que permeiam os mais diversos espaços socializadores e institucionais.

Nesse sentido, ter controle da rotina escolar também significa ter controle das crianças. Sobre isso, Kuhlmann Jr. (2007) evidencia que o controle das crianças, além da vigilância dos adultos, ocorre na divisão dos horários previstos para realização das atividades. A fala de P1 se apresenta de forma contraditória, uma vez que, remete a rotina a uma tradição da vida escolar, evidenciando a necessidade da criança de se adequar ao mundo.

Ademais, a fantasia e o brincar não são mencionados como elementos que interferem negativamente no cumprimento da rotina e das regras por serem de grande interesse das crianças. Essa ideia é incompatível com as teorias que versam sobre a importância do brincar, pois, através das brincadeiras, as crianças interagem e constroem conhecimento acerca de si mesma e da cultura global. A brincadeira se constitui como artefato que possibilita a ação da criança, em um movimento de compreensão do mundo “devendo ser concebida, no cotidiano de uma proposta educativa para as crianças pequenas, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência de cultura” (CORSINO, 2012, p. 6).

Ainda com relação à rotina, P2 afirma que considera importante em seu fazer pedagógico na Educação Infantil:

Brincar, cantar, eu gosto muito de cantar com as crianças, de movimento, brincadeira, brincar com eles e deixar eles brincarem pra eu observar. Eu sou muito de rotina, programo muito o que eu faço, mesmo que mude eu gosto de ter uma coisa em cada dia, tem o dia de assistir sabe? A gente não assiste todo dia, tem dia de brincar com eles, de deixar eles brincarem livres, tem o dia de deixar eles brincar com joguinhos. (P2, C1-4, ENTREVISTA, 15/10/2020).

A fala da professora enuncia a adoção da brincadeira como elemento relevante em seu trabalho com as crianças, tendo em vista que o brincar é bastante citado em sua fala. Também foi possível perceber que a mesma considera a possibilidade de flexibilização da rotina elaborada. Conforme Barbosa (2006),

[...] rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. Elas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade.

São rotineiras atividades como estudar, dormir, trabalhar, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço-tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. A rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano. (BARBOSA, 2006, p. 1).

Nesse sentido, a autora ressalta que a rotina é um produto cultural utilizado para organizar as ações pedagógicas dentro das instituições de educação, “é uma prática educacional constituída com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à vida concreta das instituições da modernidade” (BARBOSA, 2006, p. 60). A rotina se apresenta como sendo um artefato utilizado para organizar as ações pedagógicas dentro dos espaços de Educação Infantil.

Sobre esse aspecto, Corsaro (2011) reforça que

(...) o caráter habitual, considerado como obvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade muito fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada. Dessa forma, rotinas culturais servem como ancoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana. (CORSARO, 2011, p. 32).

Além disso, a rotina age sobre o corpo e a mente dos sujeitos, ao criar um repertório de ações que são apropriadas à ordem das relações que devem e podem ser estabelecidas dentro daquele grupo “e que dá o sentimento de pertencimento e de coesão ao grupo” (BARBOSA, 2006, p. 60). Todas as ações realizadas dentro da escola são geridas a partir da rotina que rege o espaço educativo, ditando tempos do brincar, dormir, alimentar-se, higienizar-se, regras de boa convivência, dentre outras atividades. Assim, a ideia de rotina é comumente utilizada como forma de controle dos tempos e espaços ocupados pelas crianças.

3.3 O brincar na produção cultural das crianças

Muitos estudos no campo da Sociologia reconhecem o brincar e a brincadeira como central para a participação, produção e expressão das culturas infantis. Pensando a brincadeira e a interação enquanto eixos estruturantes da organização e do trabalho pedagógico desempenhado na Educação Infantil, temos considerado, aqui, o cerne da

produção cultural das crianças, numa perspectiva que engloba as múltiplas linguagens, as diversas formas de expressões e manifestações das quais elas se utilizam em sua rotina escolar.

Nesse sentido, ao buscar compreender como as professoras percebem as manifestações das culturas infantis, remontamos ao que P2, de forma sucinta, respondeu: “Nas ações das crianças” (P2, C1-4, ENTREVISTA, 15/10/2020).

Embora muitos estudos e documentos versem sobre o brincar como principal manifestação da criança, essa categoria não é percebida como algo potencializador das experiências das crianças ou como experiência de cultura, mas como uma característica do ser infante, concebido muitas vezes como infantil numa perspectiva de ingenuidade, inocência e incompletude, como é possível observar na seguinte fala:

Acho que a gente percebe no dia a dia... a questão como eles veem, às vezes a gente traz um conteúdo novo pra trabalhar com eles ali, às vezes a gente tá trabalhando num projeto e eles trazem a visão deles ali. A visão às vezes bem inocente, fantasiosa, eles imaginam muito, fantasiam muito a realidade, eles não estão ainda muito ligados na realidade, eles ainda estão naquela fase de imaginar, da fantasia realmente. Então eu percebo as culturas nas formas deles se expressar, quando a gente apresenta um conteúdo novo, eles ali se expressam de várias formas e assim a gente vê o olhar de cada um, o olhar infantil, o olhar das crianças. Não, a expressão como um todo, mas as várias linguagens, não só a fala, o oral, mas também a expressão corporal, que eles falam muito pelos gestos e no próprio brincar. (P1, C5, ENTREVISTA, 09/10/2020).

A fala da professora esboça que a expressão corporal e o brincar são linguagens que fazem parte das manifestações cotidianas das crianças. Embora, apresente, em alguns momentos durante sua entrevista, uma postura pedagógica escolarizante (BARROS, 2009), denotando uma preocupação com o conteúdo, conquanto ao trabalho a partir de projetos pedagógicos (BARBOSA, 2014), tendo em vista a dimensão da escuta e da participação da criança neste. Assim, P1 admite que as crianças contribuem no desenvolvimento das propostas, interferindo e trazendo a visão delas.

Aparecem no trecho acima aspectos e concepções importantes que precisam ser repensadas: a concepção de criança inocente e aspectos de suas culturas infantis utilizados para invalidar sua participação na sociedade ao afirmar que as crianças vivem no mundo imaginário e de fantasia, não estando ligados na realidade da vida. Fantasia e imaginação, nesse sentido, parecem justificar a ideia de que as crianças vivem em outro

mundo, que não o do adulto. Como que em um universo infantil paralelo. Além disso, a fala de P1 remete-nos à ideia inexperiência da criança, sujeitos sublimes e abstratos. Essas concepções foram historicamente associadas à escolarização da criança e ao sentimento de infância como resultado da tentativa de preservá-la da corrupção, manter sua inocência desenvolvendo seu caráter sua razão (KRAMER, 1986).

Não podemos esquecer que o fazer pedagógico das professoras emerge dessas e de outras concepções. Verificamos nas falas das professoras que algumas concepções se apresentam envelhecidas se observadas sob o ponto de vista das transformações históricas, políticas e culturais que discutem acerca dos temas em Educação Infantil.

Quando indagada sobre o que significa a Educação Infantil para as crianças, P1 responde:

Eles veem muito como uma brincadeira né, como um momento de tá ali, de conviver né, de convivência com os coleguinhas, de interação né de novas aprendizagens e o brincar, acho que o brincar está muito intrínseco na criança né... elas entendem que é o momento de estudar, que tem os deveres e as lições e tudo... a gente não pode esquecer da parte do letramento. Mas assim, eu acho que eles vêm muito assim né, a vivência, a convivência com os coleguinhas, com os funcionários. Acho que já faz parte da vida deles. Eles já se sentem... integrantes né, se veem pertencente daquele espaço ali. (P1, C5, ENTREVISTA, 09/10/2020).

A fala da professora aponta elementos importantes, quando afirma que, para a criança, a EI é sinônimo de brincadeira. No entanto, é possível sentir certa rigidez quando demonstra preocupação com relação às atividades consideradas formais a partir da legitimação dos saberes pela escola, como, por exemplo, quando se refere ao letramento e ao momento das lições. Outra menção relevante no trecho supracitado, refere-se à noção do sentimento de pertencimento da criança ao espaço escolar, evidenciado por Borba (2005):

Partilhando os mesmos espaços e tempos, e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças vão criando conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos que lhes são impostos e, dessa forma, criam e partilham com seus pares formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se assim um sentimento de pertencimento a um grupo - o das crianças - e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si. (BORBA, 2005, p. 52).

Já para Corsaro (2011), a participação nas rotinas culturais ajuda a criança na construção da compreensão de que ela pertence a um determinado grupo social.

Segundo P2, “se perguntarmos as crianças o que é a EI elas dirão: é brincar. Criança não pensa em outra coisa a não ser isso” (P2, C1-4, ENTREVISTA, 15/10/2020). Como podemos evidenciar, nessa fala o brincar surge como central no interesse das crianças com relação à escola. Quando a professora destaca o brincar como sendo o principal interesse da criança, quer seja no espaço educativo ou não, demonstra que a importância do brincar está sendo percebido por ela de forma clara.

Conforme Pedrosa e Santos (2009) “Brincar é uma atividade de alta prioridade para a criança e, por isso, ao se empenhar em realizar seus propósitos com parceiros, ela busca estratégias ao seu alcance, revelando muito do que quer, sabe ou idealiza” (PEDROSA; SANTOS, 2009, p. 84). Ou seja, o brincar carrega em si a possibilidade de inserção, participação e transformação da criança na sociedade a qual faz parte. Não podemos esquecer que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança se dão a partir das brincadeiras e interações estabelecidas socialmente.

Desse modo, embora haja uma naturalização da ação da criança em relação ao brincar, essa não pode nos bastar, tendo em vista que a brincadeira carrega a possibilidade de participação, reprodução e produção da cultura na qual ela (a criança) está inserida, não podendo ser reduzida e esvaziada de sentido. Perceber o brincar como meio da criança estar no mundo, requer perceber que o brincar também é aprendido na cultura. A esse respeito, P1 afirma:

É um **brincar** realmente **com objetivos bem definidos**, com metas que você queira alcançar, um brincar bem pensado, bem elaborado pra **atingir objetivos pedagógicos** que você queira que aquelas crianças aprendam... a gente não pode esquecer como te falei da questão do letramento. Na educação infantil eu trabalho também a questão do alfabeto, a gente precisa oferecer isso pra eles, o alfabeto, os numerais, a questão do concreto, tá muito ligado, a gente não pode ficar só ali no abstrato, só nas imagens, a gente precisa proporcionar pra eles momentos que eles possam realmente pegar, por exemplo, na questão dos numerais, os numerais, a sequência numérica, a relação entre número e numerais, você apresenta pra eles, as tampinhas, pra trabalhar contagem, joguinhos pedagógicos, esses que a gente confecciona mesmo e a gente vai mesclando né, o concreto com o lúdico. É assim, um **brincar com significado, pra que eles se desenvolvam**. (P1, C5, ENTREVISTA, 09/10/2020, grifo nosso).

O brincar aparece na fala de P1 fortemente atrelado à aprendizagem, enfatizando a importância de cumprir objetivos pedagógicos e de atingir metas previamente estabelecidas, para que a criança atinja o nível de aprendizagem desejado. Constatamos que a compreensão de P1 apresenta-se de modo complexo, uma vez que se distancia da ideia do brincar como atividade social e cultural.

Outra questão que nos chamou atenção na fala da professora é que, para ela, sob o ponto de vista do espaço escolar, o brincar deve sempre atender a uma intenção pedagógica, ou seja, um brincar como instrumento didático, fechado para as inventividades criativas, para as expressões culturais das infâncias, em que não há espaço para o novo, a descoberta, a participação efetiva, a produção de sentido. Além de quê, o brincar representa para a criança o seu pleno desenvolvimento, seja social, biológico, psicológico, emocional, afetivo e cultural.

A esse respeito, ressaltamos que a

[...] a brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo ser concebida, no cotidiano de uma proposta educativa para as crianças pequenas, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência de cultura. (CORSINO, 2012, p. 6).

Assim, o brincar é muito mais do que ensinar conteúdos, é também meio de expressão, comunicação, construção de conhecimento, linguagem da criança e experiência de cultura. O brincar é percebido para além de uma expressão da criança, como experiências culturais (BORBA, 2007). É por meio das brincadeiras que a criança se apropria da cultura, reproduz, recria e a modifica. Além disso, o brincar é preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) como direito da criança, bem como o direito de conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Através do brincar, a criança aprende sim, inclusive conteúdos, mas vai muito além disso, aprende sobre o mundo, estabelece relações sociais, participa da sociedade, constrói cultura, desenvolve sua autonomia, seu senso crítico, bem como habilidades para ser e estar no mundo.

CAPÍTULO 4

CULTURAS INFANTIS E PRODUÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DISSERAM AS PROFESSORAS

Trazemos, neste Capítulo, reflexões sobre o que nos disseram as professoras acerca das culturas infantis e de como elas compreendem a produção e expressão dessas culturas. Buscamos também identificar elementos das “culturas de pares” e da “reprodução interpretativa” das crianças reconhecidos pelas professoras. Ressaltamos que a articulação com a EI pretende focalizar o nosso olhar sobre o espaço educativo por esse se tratar de um lugar comum à maioria das crianças.

Considerar que as crianças produzem suas culturas infantis implica, sobretudo, numa mudança no modo de olhar e pensar a criança: de um lugar – uma imagem – anterior que as enfatizava enquanto sujeitos reprodutores de cultura, para uma posição que elas têm assumido de modo cada vez mais relevante na sociedade moderna, o de sujeito de direitos, que possuem seus próprios modos de viver e significar o mundo. Essa posição, a que almejamos para elas, visa o reconhecimento de seu protagonismo e de sua participação em grupos culturais de forma legítima.

Gostaríamos de ressaltar que, das cinco professoras entrevistadas, três disseram, em algum momento, ter ouvido falar sobre culturas infantis, dessas, duas disseram nunca ter lido nada sobre o tema e, as outras duas nunca ouviram falar a respeito, inclusive uma delas alegou ter sentido receio ao saber que a pesquisa trataria dessa temática em que ela nunca havia ouvido falar. Embora nenhuma das entrevistadas tenha revelado conhecimento acerca das culturas infantis no sentido teórico, o que veremos a partir de agora denota uma compreensão que, em vários momentos e aspectos, aproxima-se do que dizem os estudos sociais e culturais sobre a infância.

Para Delalande (2006, p. 270), as culturas infantis são “um conjunto de conhecimentos, saberes, competências e comportamentos que uma criança deve adquirir para participar de um grupo de pares”. Nessa perspectiva, a aceitação e participação da criança num determinado grupo de pares denota o seu pertencimento àquele grupo de partilha, de interesses, que pensam e agem sobre o mundo a partir das interações e brincadeiras, nas releituras que fazem da vida adulta, no compartilhamento de sentidos e reflexões, na ação autônoma, criativa e produtora, constituindo suas próprias culturas infantis.

4.1 Criança produz cultura? Concepções de culturas infantis das professoras

Nessa dimensão, buscamos compreender como a produção cultural da infância tem sido considerada pelas professoras na Educação Infantil.

P1, quando indagada sobre a produção cultural das crianças, obtivemos a seguinte resposta:

Eu acredito que elas produzem cultura a partir do momento que ela se apropria de momentos vivenciados, de coisas que os adultos fazem, que os sujeitos mais experientes fazem, são muito observadoras, muito curiosas, acho que elas se apropriam pra trazer isso pra realidade delas, do brincar. Eu imagino que a cultura seja do brincar, do faz de conta, por exemplo, quando elas brincam de imaginar de donas de casa, de motorista de médico, né, pegando aquilo ali o que elas viram em algum momento e ali elas reproduzem da forma delas, eu acho que seja isso. A partir do momento que elas são sujeitos pensantes, então acho que também elas colocam ali o olhar delas né, olhar da criança em cima daquela realidade ali que ela viu, né, cria, imagina. (P1, C5, ENTREVISTA, 09/10/2020).

Segundo P1, as apropriações das crianças sobre a cultura adulta não se tratam de uma simples reprodução. Para a professora, ao interagir e observar a cultura adulta, as crianças reproduzem fatos e comportamentos dessa vida no brincar, mas fazem isso do seu jeito, ou seja, a partir dessa fala, percebemos que a professora consegue identificar o protagonismo interpretativo das crianças e, conseqüentemente, de suas culturas infantis. Nessa perspectiva, a compreensão de P1 dialoga com a noção de reprodução interpretativa, desenvolvida por Corsaro (2011, p. 53): “as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”. Para que se reconheça a produção cultural da infância, é imprescindível a consideração de que as crianças são sujeitos pensantes e potentes, capazes de construir e elaborar significados autônomos (SARMENTO, 2004).

Esse caráter criativo e recriador das crianças também aparecem na fala de P2. Vejamos:

Produz [cultura], com certeza. Representando a vida, representando a vivência dela. Ela produz, porque assim, ela representa do jeito dela. Então a forma como ela faz é completamente diferente. A criança não deixou de ser criança, mas não é a mesma criança de antes, então ela tá produzindo uma cultura nova, ela tá fazendo o jeito dela de ser criança. (P2, C1-4, ENTREVISTA, 15/10/2020).

P2 afirma que as crianças não somente imitam os comportamentos dos adultos, mas também recriam esses modelos do jeito delas. A noção de reprodução interpretativa e a agência da criança frente aos modelos sociais aos quais ela tem acesso fica evidente no dizer da professora. Delalande (2006) destaca que a ação das crianças frente aos modelos sociais é fato, especialmente na partilha entre seus pares, ou seja, as crianças contribuem para a reprodução das culturas, mas também participam e contribuem para sua mudança. As crianças não só refletem criticamente sobre outras culturas, mas buscam recriar esses modelos como forma de atender aos seus próprios interesses.

P3 relata que ter visto a cultura

[...] mais no sentido dos desenhos, que elas [as crianças] trazem muito, elas tentam representar nos desenhos, lutando principalmente os meninos, isso é muito forte. A questão da cultura também vai se refletir muito nos brinquedos. As Brincadeiras em si eu não vejo ainda tão forte, parece que tá se perdendo. Aquelas brincadeiras que tinha de bater palma, parece que tá se perdendo, inclusive a cultura musical que eu acho importante, as crianças veem com umas músicas muito adultas, com letras muito adultas que tira a preservação dessa infância. Então eu acho que a escola e o professor têm que estar atento pra isso, proporcionar na escola música de criança. (P3, C4, ENTREVISTA, 14/10/2020).

A fala da professora revela que ela compreende o desenho das crianças como expressão de suas culturas. Os desenhos infantis comunicam e são vistos como uma das mais importantes expressões simbólicas da criança (SARMENTO, 2011). Além disso, acentua os brinquedos e brincadeiras como sendo artefatos culturais pelos quais as crianças se expressam. A mesma demonstra inquietação quando menciona a perda das brincadeiras tradicionais e pontua a adultização musical das crianças como algo que pode colocar a preservação da infância em risco. Nessa perspectiva, a escola parece assumir um importante papel para a preservação da infância e das culturas infantis.

Além disso, as crianças elaboram suas culturas infantis com base nas referências das demais culturas (familiar, escolar, midiática, entre outras) das quais participam e têm acesso. Ou seja, a relação entre as culturas e o caráter reprodutor das culturas adultas pelas crianças e suas culturas infantis não pode ser negada. Nesse sentido, podemos supor a existência de uma relativa autonomia frente às produções culturais da infância (DELALANDE, 2006; SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011).

Ainda sobre a produção cultural das crianças, P4 afirma:

A criança produz cultura o tempo inteiro, a cada momento em que ela interage e vivencia, age, constrói, isso é produzir cultura, quando ela se apropria da cultura dos outros e ela própria interage naquilo e nesse cotidiano da creche, isso é produção cultural da criança, sem dúvida. (P4, AP, ENTREVISTA, 15/10/2020).

Nesse trecho, observamos que a concepção apresentada pela professora menciona aspectos conceituais bastante atuais e consonantes no que se refere aos estudos sociais da criança. Considerar que as crianças constroem, interagem e agem sobre o mundo é reconhecê-las enquanto produtoras de cultura.

Assim, é preciso pensar as culturas infantis sob o aspecto da multiplicidade cultural na qual a criança está imersa. Essas culturas, bem como as demais, fazem parte de um movimento constante e nem sempre fluido, devendo ser vistas como sendo construções transitórias que se dão através das interações criança-criança e adulto-criança.

Segundo Sarmiento (2007), as culturas infantis

Vivem do vai-vém das representações do mundo feita pelas crianças em interação com as representações “adultas” dominantes. As duas culturas – a especificamente infantis e as da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram sua acção concreta. (SARMENTO, p. 23, 2007).

Nessa perspectiva, salientamos que as crianças vivem numa sociedade, na qual estabelecem relações plurais, intergeracionais e intrageracionais, sendo assim, as culturas infantis não se constituem no vazio social, mas a partir da participação das crianças nas rotinas culturais em diferentes ambientes e da reprodução interpretativa que elas fazem o tempo todo. Assim como não seria coerente falar de uma infância universalizada, é igualmente incoerente falar de uma cultura da infância pura, mas de culturas pois, além de se desenvolverem em contextos múltiplos, uma mesma criança participa de uma série de culturas infantis.

Na leitura de P5, a criança também é vista como produtora de cultura, vejamos essa passagem:

Eu acho que sim, a partir do momento que ela é um ator social né, quando ela dá significado, ela tem ação própria, eu acho que ela cria cultura. (P5, C4-5, ENTREVISTA, 14/10/2020).

A fala da professora declara uma concepção atrelada aos documentos normativos e também é coerente com as ideias dos estudos sociológicos da infância, embora o termo “acho” sugira incerteza. Sarmiento (2007) salienta que precisamos avançar na consideração das crianças como atores sociais, sujeitos em pleno direito e no reconhecimento das significações, produções e expressões das crianças, no sentido de perceber que “essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, cultura” (SARMENTO, 2007, p. 21).

4.2 Cultura de pares e reprodução interpretativa-criativa

Para referir-se às culturas infantis, Corsaro (2011, p. 128) propôs a expressão “cultura de pares”, definindo-a como sendo “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com as demais”. Para o campo da Sociologia da Infância, as culturas infantis são, na verdade, cultura de pares. Nessa perspectiva, o termo “pares” é usado para se referir a um grupo de crianças que compartilham rotinas culturais. É importante ressaltar que os termos “culturas infantis” e “culturas de pares” são usados como sinônimos. Segundo o autor

As crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas são integradas. Esses processos variam ao longo do tempo e entre culturas. (CORSARO, 2011, p. 127).

Os estudos culturais da infância na perspectiva da Sociologia da Infância, principalmente a partir da década 1990, passaram a focalizar os processos de socialização das crianças, através de pesquisas empíricas em que as interações entre criança-criança e adulto-criança começaram a ser observadas em seus diversos contextos de vida, passando, então, a serem sujeitos investigativos e investigadores (considerando sua recente inserção enquanto participantes ativos nos processos investigativos). Esse movimento renovador deve-se a ideia da criança-ator-social, em que a criança passa a ser vista enquanto protagonista de seus processos de interação, processos esses que iniciam quando a criança passa a interagir fora do contexto familiar (SARMENTO, 2005).

Mesmo tendo relativizado os termos “culturas infantis” e “culturas de pares”, devido ao fato de que o primeiro tem sido o mais popularizado, constatamos que a circulação dessa discussão nos espaços educativos não tem acontecido de forma satisfatória. A denominação “culturas infantis”, apesar de se apresentar de forma ampla nos debates, pode gerar dubiedade (para determinadas áreas do conhecimento, “culturas infantis” não designa apenas as produções das crianças, mas as produções para as crianças), enquanto que o termo “cultura de pares” insere-se na esfera conceitual da infância sob uma perspectiva sociológica, compreendendo o compartilhamento de pares como sendo fundamental para a produção de suas culturas infantis. Apesar disso, tínhamos a curiosidade de saber se as professoras tinham conhecimento sobre as culturas de pares.

A esse respeito, P1 e P2 alegaram não saber explicar e P3, P4 e P5 deram as seguintes respostas:

Eu entendo cultura com o outro. Cultura de pares, eu acho que seria cultura de coletivo o nome mais apropriado, porque pares eu entendo assim, de dois, não sei se é isso... mas a cultura de pares realmente existe pela formação de grupos, tem a questão do gosto, de tá construindo relacionamentos afetivos e isso é interessante, e isso acontece, invisibilizada às vezes, mas acontece. (P3, C4, ENTREVISTA, 14/10/2020).

Para P1, o termo pares parece estar associado a uma ideia do campo semântico da matemática, que supõe o pareamento de dois entes para supor a designação de “par”. Não obstante, a professora sugere o termo cultura de coletivo como sendo mais adequado para pensar as culturas infantis. Após pensar um pouco, ela dá continuidade ao seu pensamento afirmando que a cultura de pares se dá através da formação de grupos, nas relações de afetividade e as identificações que as crianças fazem. Por fim, a professora ressalta que as culturas de pares, embora existam, são muitas vezes invisibilizadas.

Segundo Corsaro (2011), ao frequentar o espaço educativo, as crianças começam a interagir com outras crianças, outros adultos, outros espaços e tempos, constituindo assim, rotinas culturais. É nessas rotinas culturais que as culturas infantis de pares se desenvolvem.

Corsaro (2011, p. 154) ressalta que “(...) as culturas de pares surgem, desenvolvem-se e são mantidas e refinadas entre os diversos ambientes sociais que

compõem os mundos das crianças”, essa passagem evidencia a importância da participação das crianças em diferentes rotinas culturais:

É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças se tornam membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas. A participação das crianças nas rotinas adulto-criança muitas vezes gera perturbações (incluindo confusão, ambiguidades, receios e conflitos) são um resultado natural da interação adulto-criança, tendo em conta o poder dos adultos e a imaturidade cognitiva e emocional infantil. (CORSARO, 2011, p. 128).

Essa perspectiva leva em consideração o fato de que as crianças ocupam lugares subordinados com relação aos adultos, embora desempenhem papel ativo na produção de rotinas culturais. Ademais, “tanto a participação infantil nas rotinas adulto-criança na família e em outros ambientes, quanto nas rotinas das culturas de pares, influenciam sua participação como membro nas culturas infantis e no mundo adulto” (CORSARO, 2011, p. 129), isto é, as interações adulto-criança são igualmente importantes.

P4, nesse sentido, alega:

Cultura de pares... não me apropriei ainda desse modo, porque assim eu entendo pares assim duplas... afinidades, para ali naquele universo tentar construir alguma coisa no diálogo, na troca, mas assim, confesso que não tenho aprofundamentos sobre essa ideia... tenho uma compreensão ainda muito aleatória. (P4, AP, ENTREVISTA, 15/10/2020).

Nesse trecho, a fala da professora indica que sobre a expressão “pares”, supõe a ideia da composição de duplas, assim como fez P3. Mas, logo em seguida, ela traz a dimensão da afinidade como elemento potencializador dessa constituição de pares, compartilham interesses e desejos no seu universo infantil. A professora apresenta uma compreensão parcial do que define Corsaro (2011, p.128) sobre a cultura de pares “são um conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e preocupações” produzidos e compartilhados pelas crianças na interação com os seus pares.

Para P5,

[a] cultura de pares remete a mais de uma pessoa, eu nunca li sobre isso, eu vou falar pelo nome. Seriam atitudes e práticas né de grupo. (P5, C4-5, ENTREVISTA, 14/10/2020).

No que se refere à expressão “cultura de pares”, P5, apesar de declarar que nunca leu nada a respeito, responde entender como sendo atitudes e práticas que se faz na coletividade.

É válido mencionar que, apesar de as professoras terem demonstrado certa dificuldade em responder essa questão, surgem, em suas falas, importantes elementos que estão imersos no contexto das culturas infantis, como, por exemplo: as ideias de coletividade, de compartilhamento entre grupos de crianças, de partilhas próprias do universo infantil, da interação que as crianças fazem com seus pares com os quais constituem identificações. De modo geral, percebemos que as professoras caminham na direção do reconhecimento da cultura de pares e da criança enquanto produtora de culturas.

É importante considerar que as culturas de pares são resultado da inserção cultural das crianças a partir da participação em rotinas culturais e da reprodução criativa, pela qual as crianças se apropriam da cultura adulta de forma ativa e criativa.

Quanto ao aspecto da reprodução interpretativa, vejamos o que disseram as professoras:

Ela reproduz como te falei, na questão das brincadeiras, no modo de agir, elas imitam muito, imitam o pai, a mãe, a professora, imitam aqueles comportamentos, eu acredito e elas trazem muito isso pra sala também, no brincar... tanto ela reproduz como também ela interpreta. (P1, C5, ENTREVISTA, 09/10/2020).

Para P1, através das brincadeiras e dos modos de agir, é possível observar que as crianças imitam o comportamento dos adultos. A professora afirma ainda que as crianças também interpretam a cultura adulta. Segundo Corsaro (2011, p. 54), “as crianças se apropriam de informações do mundo adulto para criarem e participarem da cultura de pares”, isto é, através da brincadeira, as crianças reproduzem a cultura adulta e é também através dela que elas a interpretam, transformam e produzem suas próprias culturas.

Para P2, o que a criança faz trata-se de uma

[...] reinvenção, ela vê outras formas e reinventa do jeito dela... de várias formas, na alimentação, na fala... por exemplo se a gente pede pra as crianças brincarem de casinha de qualquer outra coisa, eles vão representar exatamente aquilo que ele vive. (P2, C1-4, ENTREVISTA, 15/10/2020).

A fala da professora, inicialmente, corrobora para o entendimento de que a criança se apropria de um repertório cultural preexistente e age sobre ele, o reinventa, ou seja, a ação da criança frente aos modelos é fato (DELALANDE, 2006). Entretanto, essa ideia não se confirma quando a professora tenta exemplificar e afirma que as crianças reproduzem exatamente o que foi vivido. Para P4, a criança

[...] recria quando ela vê aquilo ali ela vai dá a sua forma de percepção, ela vai dá o seu jeito, o seu toque, vamos dizer assim, porque afinal de contas ela está inserida naquele contexto cultural. Ela vai reproduzir... mas ela tem sua parcela de participação nessa reprodução. (P3, C4, ENTREVISTA, 14/10/2020).

Ou seja, a fala da professora revela uma compreensão que dialoga com o que temos defendido, o fato de que as culturas infantis possuem uma autonomia relativa, isto é, a criança interpreta criativamente a cultural adulta e age sobre ela. Não se pode negar a relação existente entre as culturas infantis e as demais culturas, sobretudo, porque as crianças estão situadas em um contexto social, histórico e cultural.

O pensamento de Sarmiento evidencia e amplia essa ideia. Segundo o autor:

[...] as culturas da infância possuem, antes de mais nada, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos, elas exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (SARMENTO, 2004, p. 20).

Nessa perspectiva, a reprodução interpretativa comporta uma dimensão relacional, pois nasce nas relações que as crianças estabelecem com outras crianças, com os adultos e também com as demais culturas as quais estão inseridas e participam. A reprodução interpretativa marca o caráter da autonomia relativa das culturas infantis (SARMENTO, 2008; BARBOSA, 2014), pois, ao se apropriarem desses elementos, as crianças atribuem outros significados, próprios do universo infantil (MARTINS FILHO, 2005).

Nesse sentido, o comportamento das crianças não se trata de uma simples questão de imitação, mas de uma reprodução interpretativa criativa.

Na compreensão de P4,

[...] a criança (é) muito repetidora... embora tenha um momento em que ela se representa singularmente, mas ela reproduz a cultura posta. Ela reproduz, mas ela cria e recria, porque ela vai modificando. A criança está sempre modificando porque tudo o tempo inteiro se transforma... criança está nesse processo de apropriação de tudo, então ela recria com muita tranquilidade. (P4, AP, ENTREVISTA, 15/10/2020).

A fala da professora considera que a criança interfere na cultura, bem como é por ela afetada. Constatamos que, do ponto de vista da professora, as crianças não podem ser consideradas como receptoras da cultura, visto que, elas fazem representações e significações próprias e singulares, pois estão inseridas num contexto que se transforma constantemente e, nesse movimento, a criança se apropria, transforma e se transforma. Sobre isso, é importante ressaltar que “o repertório de apoio à produção da cultura infantil é o universo cultural do adulto” (MARTINS FILHO, 2005, p. 21).

Para P5:

Elas (as crianças) reproduzem... porque elas desenvolvem modo de ação e dão significado pra isso a partir da ação. Dão significados próprios... ela interpreta porque ela tem a capacidade de atuar né, é uma criança que atua num mundo social, crítico e ela desenvolve modos de ação. Ela pensa sobre aquilo. (P5, C4-5, ENTREVISTA, 14/10/2020).

A partir desse trecho, observamos que, para a professora, tanto a reprodução quanto a ação caracterizam a produção das crianças e se justificam pela sua capacidade de atuação e participação no mundo. Desse modo, o estatuto de ator social implica o reconhecimento da capacidade de interagir na sociedade e de atribuir sentido às suas ações (SARMENTO; PINTO, 1997).

As falas das professoras revelam que, para elas, as crianças imitam e reproduzem a cultura adulta, mas que o que as crianças fazem não é uma repetição fiel do comportamento do adulto. Constatamos que o caráter recriador das culturas infantis, mesmo que de maneira não tão visível, tem sido percebido pelas professoras.

Desse modo, destacamos alguns dos termos utilizados pelas professoras que reafirmam a reprodução interpretativa das crianças, quais sejam: reprodução, interpretação, reinvenção, participação, apropriação, singularidade, representa, modifica, cria, recria, transforma, atua, pensa. Utilizando esses termos, todas afirmaram que as crianças agem do jeito delas, ou seja, do jeito próprio da criança e não do adulto.

Nesse sentido, compreender a Educação Infantil como espaço de experiências culturais, que, por sua vez, são compreendidas, sobretudo, como ato reflexivo, é reconhecer que as crianças juntamente com seus pares, brincam, interagem, partilham rotinas e significados, compartilham sentidos, ressignificam a cultura e produzem suas culturas infantis, isto é, as crianças não recebem a cultura pronta, elas interpretam e participam, produzindo efeito sobre ela (SARMENTO, 2008), além disso, contribuem para a mudança cultural.

4.3 Manifestações e expressões das culturas infantis

As crianças são sujeitos sociais singulares quanto aos seus modos de ser e de participar da vida em sociedade. Elas pertencem a uma categoria social de tipo geracional que possui jeitos próprios de ser, pensar, agir, sentir, expressar, manifestar, representar, simbolizar e significar o mundo, por isso, é importante demarcar as culturas infantis, uma vez que colabora para o poder criativo da criança, para sua participação social, o que favorece o entendimento da vida em grupo e confere visibilidade ao que é próprio da infância, além de evidenciar essa categoria na estrutura social.

Desse modo, buscamos compreender como as professoras enxergam as manifestações e expressões das crianças na relação com suas culturas infantis.

Para P1, as manifestações e expressões das crianças ocorrem, muitas vezes, de forma

[...] bem inocente, fantasiosa, eles, imaginam muito, fantasiam muito a realidade, eles não estão ainda muito ligados na realidade, eles ainda estão naquela fase de imaginar, da fantasia realmente então eu percebo as culturas nas formas deles se expressar, a expressão como um todo, as várias linguagens, não só a fala, o oral, mas também a expressão corporal, que eles falam muito pelos gestos e no próprio brincar. (P1, C5, ENTREVISTA, 09/10/2020).

A fala da professora demonstra que aspectos como fantasia e imaginação caracterizam as manifestações e expressões das crianças, porém, ela compreende os seus elementos de forma secundária, uma vez que, na sua compreensão, fantasia e imaginação são coisas fora da realidade. Sobre isso, Coutinho (2002) enfatiza que as culturas infantis se constituem na relação entre realidade e fantasia, desse modo, o faz-de-conta e a fantasia não são especificidades dos momentos de brincadeira, visto que essas dimensões estão presentes nos demais momentos do cotidiano das crianças.

As culturas infantis se diferenciam das culturas adultas por diversos aspectos, como evidencia Arenhart (2007):

[...] ao contrário dos adultos, as crianças inseriram muito o elemento da ludicidade, a exploração do corpo, a busca pela interação, a mescla entre fantasia e realidade e a preocupação maior com a ação presente e menos com a consequência futura da ação. (ARENHART, 2007, p. 65).

A realidade é um aspecto muito importante da vida adulta, tão importante que, do ponto de vista social, deixar a infância implica fazer parte do mundo real, é deixar o mundo da fantasia no passado. Para o adulto, fantasia e realidade aparecem como opostas. Para a criança, é na fantasia e na imaginação que ela compreende e reelabora o vivido, isto é, pela ação do brincar – e da cultura lúdica de modo geral – a criança apropria-se do mundo exterior ao seu, ao mesmo tempo em que participa, demarcando seu espaço no contexto do qual faz parte (TEIXEIRA, 2007).

Muitos dos pesquisadores que se debruçaram sobre as culturas infantis evidenciam as brincadeiras como principal elemento constituidor dessas culturas. Nessa perspectiva, ressaltamos as falas de P3 e P5, por apresentarem a brincadeira como sendo elemento importante na manifestação e expressão das crianças.

Para essas professoras, as culturas infantis manifestam-se:

No dia a dia... nas brechas de tempo e espaço de uma brincadeira ou de uma atividade para a outra, no recreio. (P3, C4, ENTREVISTA, 14/10/2020).

[...] através das brincadeiras, através das dramatizações, através da música, das leituras. (P5, C4-5, ENTREVISTA, 14/10/2020).

Surgem aí importantes considerações. A primeira delas acontece quando P3 cita o termo “brechas”. As “brechas” mencionadas por P3 parecem referir-se aos momentos em que as crianças conseguem se livrar do controle dos adultos. A segunda, refere-se ao fato de o recreio ter sido citado como lugar das manifestações das culturas infantis. Nesse sentido, é possível considerar que P3 percebe as brincadeiras como expressão e manifestação cultural das crianças, mas, além disso, percebe o recreio como lugar de produção e manifestação das culturas infantis.

No recreio, as crianças interagem com seus pares mais livremente, compartilhando significados, valores, representações e constituindo suas rotinas culturais. O recreio permite que as crianças se conheçam e aprendam a estabelecer

relações mais horizontais (DELALANDE, 2009), aprendem a conviver em grupo, a gerir conflitos de interesses, a compartilhar, a se posicionar, a fazerem negociações, aprendem o respeito ao outro e às diferenças.

As brincadeiras e os jogos de dramatizações, mencionados por P5, configuram-se elementos relevantes, pois é através deles que as crianças reproduzem, interpretam e ressignificam os elementos culturais que lhes são oferecidos, ou seja, os processos de reprodução interpretativa e a participação em rotinas culturais são fundamentais para a produção das culturas infantis de pares (CORSARO, 2011). A professora P5 cita ainda outros dois elementos presentes em grande parte das culturas: a música e a leitura.

Nas falas de P2 e P4, as culturas infantis manifestam-se das seguintes maneiras:

Nas ações das crianças. (P2, C1-4, ENTREVISTA, 15/10/2020).

Se manifestam nas atitudes, nos gestos, nas representações que a criança faz. (P4, AP, ENTREVISTA, 15/10/2020).

Benjamin (1984) aponta para a existência de um mundo particular das crianças, ao salientar que “[...] as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior [...]” (p. 77-78). É nesse próprio mundo que as crianças aprendem modos de ação, representação, comunicação e interação, em um processo permanente contínuo de inserção cultural e de significação e recriação, atuando nas sociedades e grupos sociais em que vivem.

Ainda sobre as manifestações das culturas infantis, Corsaro (2011) destacou dois temas: o primeiro diz respeito às tentativas persistentes que as crianças fazem para obter controle sobre suas vidas; o segundo refere-se ao fato de elas tentarem compartilhar esse controle com as demais crianças. Para melhor explicitar o primeiro tema destacado pelo autor, vejamos a fala de P5:

Uma vez uma criança chegou pra mim, ai não era o momento de brincar né, porque eles tem os horários de brincar, ai eu disse: fulana tá na hora de guardar o brinquedo, todo mundo já guardou só falta você, ai ela disse – mas eu quero brincar. Eu falei – sim, mas a hora de brincar já passou. – mas eu sou criança e eu quero brincar porque criança brinca”. Eu achei isso bem forte. Eu disse, é realmente você é criança e criança brinca, mas criança também tem o horário de guardar o brinquedo. Ela ficou resmungando. (P5, C4-5, ENTREVISTA, 14/10/2020).

Nesse episódio relatado pela professora, quatro fatores são percebidos: o primeiro diz respeito ao fato de a criança ter tido uma atitude de tentativa de controle de sua vida; o segundo é referente à sua atitude ser vista como transgressora do ponto de vista da professora – e da escola –; o terceiro deve-se ao fato de que as crianças estão subordinadas aos adultos; e o quarto concerne à criança ter desafiado e até zombado da autoridade da professora.

Conforme Corsaro (2011), as crianças buscam evitar as regras dos adultos por meio de ajustes secundários. O mesmo salienta ter descoberto durante suas pesquisas que os ajustes secundários são amplamente produzidos em respostas às regras escolares. Essas dissonâncias culturais – entre culturas infantis e culturas escolares – justificam-se pelo fato de a escola ser espaço de confronto e entretimento de culturas (BARSOSA, 2014).

4.4 Culturas infantis no plural

Enquanto categoria social, a infância estrutura-se entre as demais categorias sociais, configurando, assim, diferentes jeitos de ser e viver a infância. Desse modo, é possível dizer que as culturas infantis convergem em meio aos diferentes marcadores sociais (gênero, classe social, etnia, geração, religião e outros). Nessa perspectiva, a classe social é considerada um dos principais fatores das produções culturais das crianças. Por esse motivo, os estudos que focalizam essa temática, não podem, de modo algum, desconsiderar o contexto de mundo em que as crianças vivem.

Conforme Sarmiento (2011. p.43), “as culturas da infância são o ponto de confluência desigual de factores simbólicos, que dependem, numa primeira instância, das relações sociais globalmente consideradas (especialmente de classe, etnicidade e género)”. A ideia defendida pelo autor sugere a consideração de que as crianças são sujeitos plurais imersos nos diferentes marcadores sociais e culturais e, desse modo, diferentes sujeito-crianças constituem uma pluralidade de infâncias e culturas infantis.

O modo como esses fatores articulam-se influencia as relações estabelecidas nos diferentes mundos de vida das crianças, atuando diretamente na produção de suas culturas infantis. Nessa direção, desejamos conhecer se as professoras percebem a influência dos diferentes contextos nas representações, expressões e produções culturais das crianças no espaço da Educação Infantil. Vejamos:

Para P1, as culturas infantis

[...] são diferentes, a gente não pode dizer que eles têm uma cultura única, porque cada ser é diferente, eles pensam também de formas diferentes, o histórico familiar também contribui muito né, na formação desse sujeito... não são homogêneos... são crianças bem diferentes. (P1, C5, ENTREVISTA, 09/10/2020).

Na compreensão da professora as crianças apresentam diferenças, são heterogêneas e, por isso, não se pode dizer que existe uma única cultura da infância. Ademais, aponta para como a cultura familiar interfere e influencia na vida dos sujeitos. Sobre isso, é preciso considerar que a sociedade abarca múltiplas culturas, isto é, somos seres heterogêneos.

Na concepção de P2, a pluralidade das culturas infantis também é fato e se justifica por estarmos inseridos num mundo diverso. Vejamos:

[...] existem culturas infantis... por conta da diversidade, a diversidade familiar, de gosto, de visão de mundo, de tudo, porque por exemplo, a minha visão de mundo é diferente da sua e isso também vale para as crianças. (P2, C1-4, ENTREVISTA, 15/10/2020).

Na fala da professora, existem culturas infantis por causa da diversidade social e, ela aponta a cultura familiar com um fator importante nessa compreensão. Como frisou Corsaro (2011), as crianças ingressam na cultura por meio de suas famílias, além disso, é na família que as crianças, desde bem pequenas, começam a participar de uma série de culturas de pares. No modelo de teia global, evidenciado pelo autor, a família de origem está no centro da espiral, pois a família “serve como uma ligação de todas as instituições culturais para as crianças” (CORSARO, 2011, p. 38). Desse modo, a criança está ativamente conectada as duas culturas, “– a das crianças e a dos adultos – e essas culturas são complexamente interligadas” (CORSARO, 2011, p. 40).

Sobre essa ideia, P3 afirma:

A cultura vivenciada num determinado tipo de escola que eu presenciei é diferente de outros tipos de escola, de crianças de outro bairro. Então aquele costume vai se convergir em sala e a gente vai ter vários tipos de culturas né. Acho que as [diferenças culturais estão relacionadas às] condições né, tem gente que não tem uma alta escolaridade, que está intrinsecamente relacionada à questão financeira, menos preocupações, talvez o foco, a valorização da vida tem outras questões... cada família tem o seu jeito de cuidar, tem isso também, a forma como eu crio meu filho, que cultura eu trago, que valores, o que é que eu estou trazendo ali, existe uma série de coisas

que se refletem em sala de aula. (P3, C4, ENTREVISTA, 14/10/2020).

P3 aponta importantes elementos para pensar a existências de diferentes culturas infantis, como: o espaço geográfico onde a criança vive; as condições socioeconômicas; o capital cultural da família; e a cultura familiar. Ressaltamos que a professora apresenta uma compreensão ampla, pontuando fatores que precisam ser considerados na análise das culturas infantis, segundo os novos estudos sociais da infância. O contexto social é apontado como meio possibilitador ou limitador das experiências sociais e dos processos de reprodução interpretativa (ARENHART, 2016), fundamentais para que as crianças atuem na sociedade, construam seu repertório cultural e constituam suas próprias culturas. É preciso considerar que as crianças constroem seus repertórios sociais distintos, contudo, interconectados (BARBOSA, 2007).

Para P4:

Existem diferenças nas culturas infantis por conta dos universos de vivências da criança, então cada situação... em cada lugar que essa mesma criança interage, age e participa ela constrói uma visão de mundo diferente ali se apropria do fazer cultural dela. Quando ela vai para a escola ela vivencia uma cultura, quando ela vai vivenciar os lugares que a cidade tem ela está vivenciando outro olhar cultural... ela vai se situando no mundo em meio a essa diversidade cultural, construindo essa sociedade. (P4, AP, ENTREVISTA, 15/10/2020).

A fala da professora revela que, na sua perspectiva, as crianças não só estão inseridas em múltiplos contextos culturais, como também participam e se apropriam dessas culturas. Essa compreensão dialoga com o que temos explanado até aqui. As crianças, inclusive, participam de várias culturas de pares. Nesse trecho, a professora evidencia a escola, como espaço social detentor de cultura própria, a cultura escolar. Os processos educacionais envolvem a instrução e a transmissão da cultura escolar (BARBOSA, 2014), entretanto, a escola também deve ser vista como espaço de encontros entre sujeitos plurais e de interlocução entre as diversas culturas. A escola e a cultura escolar assumem importante papel social, político, histórico e cultural, por ser “espaço de confronto e entrecimento de culturas” (BARBOSA, 2014, p. 1075). Sobre isso, a autora defende que:

[...] é preciso romper com o silêncio sobre as diferentes culturas e dar-lhes visibilidade e reconhecimento. Fazer dialogar, interagir, comunicar as culturas, desmoralizar atitudes etnocêntricas, criando um espaço intercultural [...] criar espaço de interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro e também a competência para contribuir

na produção de novas culturas [...]. (BARBOSA, 2014, p. 1075 - 1076).

Nessa perspectiva, podemos dizer que a escola é um espaço de encontro de culturas, por isso, um lugar privilegiado para a produção de novas culturas.

Para P5:

As culturas são muitas... eu acho... que vai depender da criação de cada um, do meio social... do meio familiar de cada um. (P5, C4-5, ENTREVISTA, 14/10/2020).

O contexto social, mais uma vez, aparece como expressão das diferenças culturais. Desse modo, na concepção das professoras, uma ideia unânime nos chamou atenção, a de que não existe uma única cultura infantil, mas múltiplas. Conforme relataram, essas diferenças constituidoras das culturas infantis estão associadas a fatores sociais, como, por exemplo, as diferenças de classe, a diversidade cultural e a cultura familiar.

De modo geral, com relação ao aspecto do reconhecimento das crianças enquanto sujeitos plurais e das diferentes infâncias, bem como à consideração de que diferentes crianças produzem diferentes infâncias, e diferentes infâncias produzem diferentes culturas, as professoras apresentaram compreensões interessantes e até semelhantes, do ponto de vista da Sociologia da Infância.

Consideremos que a escola precisa avançar no sentido de manter-se em diálogo como os estudos sociais da infância e outros, de outros campos de estudos, porém, sem desconsiderar que, mesmo não tendo conhecimento acerca da Sociologia da Infância, as professoras demonstraram compreensões de certa forma atualizadas, embora tenham, em alguns momentos, demonstrado estarem confusas e inseguras sobre o que estavam dizendo.

Outro aspecto elucidado na fala das professoras diz respeito à cultura familiar. Note-se que a família é a primeira instituição socializadora da criança. Sobre isso, Barbosa (2007) pondera a necessidade de pensarmos a família do ponto de vista da classe social na qual está inserida, tendo em vista que existem muitas dissonâncias entre as famílias, mesmo quando há consonância de classe. Desse modo, uma mesma família pode apresentar culturas dissonantes. Os espaços em que as crianças vivem e constituem suas culturas são permeados por uma rede de significados simbólicos, assim, ao participar das rotinas culturais familiares, as crianças apropriam-se desses modos de representações e de uma série de valores, comportamentos, conhecimentos e visões de mundo próprios daquela cultura.

A autora sugere ainda que os professores – por serem representantes diretos da escola e de seus processos – assumem um importante papel na inserção e transmissão dessas culturas escolares. Desse modo, a escola, enquanto espaço público, deve ser vista como um espaço democrático de socialização (MOSS; PENCE, 2003 *apud* BARBOSA, 2014).

Ao chegarmos aos momentos finais dessa investigação, a sensação que temos é a da distância que vigora entre o espaço acadêmico-científico e o espaço escolar. As pesquisas em Educação, muitas vezes, focalizam as instituições educativas, desenvolvem teorias e estudos que vislumbram sua transformação, mas parece ainda não ter encontrado solução para uma efetiva aproximação, com interlocução e manutenção de diálogo.

Entre as inúmeras formas de pensar a agência da criança e da sua participação ativa e criativa na sociedade, bem como as particularidades da infância, levando em consideração suas múltiplas linguagens, expressões e manifestações, destaca-se a capacidade de colocar-se enquanto sujeito que olha para essas questões, conferindo autonomia e visibilidade às representações simbólicas das crianças diante de sua atuação nas rotinas culturais, na reprodução interpretativa e na cultura, de modo geral.

Nesse sentido, a escola enquanto espaço socializador da criança precisa ainda avançar em termos de apropriação, compreensão e ação sobre as culturas infantis enquanto resultantes dos processos de socialização das crianças com outras crianças, com os adultos e com as diversas culturas que permeiam os contextos plurais de vida das crianças.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Desinventar objetos.
 O pente, por exemplo.
 Dar ao pente função de não pentear.
 Até que ele fique à disposição de ser uma
 Begônia.
 Ou uma gravanha.
 Usar algumas palavras que ainda não
 tenham idioma.

Manoel de Barros

O modo de ser das crianças, essa sua cultura arteira, que experimenta, inventa e transforma as coisas do mundo, que transcende o esperado, com suas “espartalhices”, esse jeito buliçoso, atrevido, curioso que vive a nos ensinar e ensina surpreendendo, mexendo a nossa lógica do nosso pensamento adulto. Isso é o retrato das culturas infantis. É sobre esse encantamento que falo porque sinto¹⁹, ao ler a poesia de Manoel de Barros, uma escrita sempre inspiradora pela perspicácia com que o autor adentra o universo infantil com tanta sensibilidade e respeito.

Então, retomo-me! Volto a falar da intensidade da minha relação com o universo da escrita poética, pois, para mim, a poesia assemelha-se ao universo infantil. Nela, tudo é tão possível quanto nas brincadeiras de infância, e é por essa razão que me refiro a Manoel de Barros com a admiração de quem também se deixa fascinar pela singeleza das crianças. O meu eu “poeta” resolveu cruzar a ponte dos papéis sociais os quais ocupo para encontrar a pesquisadora que vos fala, mas por ora, proponho-me a transladar. Atravessar a fronteira da rigidez dos sentidos com a qual nós, os adultos, estamos sempre tentando nos mostrar, usando a máscara da experiência para nos justificar, aquela experiência quase sempre inexpressiva e impenetrável (BENJAMIN, 2009).

As crianças são capazes e competentes, elas sentem! São dotadas de sentimentos. Talvez quisesse ter dito isso em outro momento, mas agora me soou como um grito. Eu queria poder dizer o que senti quando a vida de minha mãe estava a ceifar. Mas quem haveria de me ouvir? Nada do que eu dissesse naquele tempo era importante porque eu era criança e “não sabia nada”. Era mais ou menos assim que ouvia falar.

¹⁹ Assim como nas páginas iniciais desse trabalho, falo aqui em 1ª pessoa, momento em que o texto representa a minha subjetividade enquanto autora principal.

Mas, na verdade, eu não somente sabia como sentia. Essa sensação de menosprezo do adulto, que me ocorreu na infância, não ficou no passado, pois continua presente agora, nos lares de muitas crianças silenciadas, negligenciadas e apagadas pelos adultos, esse que pertence à cultura adulta, enrijecida, acertada e sábia. que muitas vezes olha o mundo com indisponibilidade, como que pela metade e. nessa metade. se deixa impregnar pelo que se acha muitas vezes sem experimentar.

É assim que inicio minhas últimas considerações sobre este trabalho de pesquisa, falando de poesia e de infância para me situar entre o meu interesse de pesquisar sobre as culturas infantis²⁰ e o desejo de contribuir para que elas se tornem visíveis, sobretudo, no espaço educativo. Considerar a escola como espaço em que as crianças vivem é também perceber a Educação Infantil como um espaço de garantia dos direitos das crianças, de trocas infantis, de produção de conhecimento e de produção de culturas.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa teve a pretensão de analisar concepções de culturas infantis de professoras de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Campina Grande – PB; conhecer como as professoras compreendem a produção e expressão das culturas infantis; e identificar elementos indicativos sobre a cultura de pares e a reprodução interpretativa das crianças reconhecidas pelas professoras.

Como toda pesquisa científica implica um lugar de fala teoricamente embasado, gostaríamos de ressaltar que os estudos sociais da infância foram a nossa bússola para tomar a infância e a criança como objetos sociológicos que constituem uma categoria social. Contudo, frisamos que, ao longo da investigação, dialogamos com pesquisadores e estudiosos que se enquadram em outro campo teórico, mas que estão implicados no universo das categorias em debate, além disso, valemo-nos dos marcos legais e documentos normativos para refletir acerca de algumas concepções e também dos direitos das crianças. Esperamos contribuir para a educação das crianças ao refletir acerca do espaço educativo na relação com as culturas infantis e da Educação Infantil como espaço de acolhimento às produções das crianças e as especificidades que caracterizam suas culturas.

As crianças estão, desde tenra idade, imersas em contextos múltiplos que se distinguem de acordo com os marcadores sociais de seu grupo: classe social, gênero, sexo, etnia, ocupação geográfica, religião, cultura familiar, cultura escolar, entre outros. Situa-las em seu contexto é considerá-las como atores sociais, sujeitos concretos,

²⁰ Refiro-me também ao projeto inicial desse processo investigativo: o desejo de desenvolver a pesquisa com as crianças, interrompido pela pandemia ocasionada pela COVID-19.

históricos e de direitos, por isso, não devendo ser compreendidas numa dimensão abstrata, universal ou biológica, mas na relação com sua condição social, cultural e socioeconômica.

Pensar a criança concreta nos dias de hoje, considerando as proposições que legitimam seus direitos nos documentos legais e que as definem como sendo cidadãos de direitos, convoca-nos a compreendê-las na sua integralidade. A criança concreta é a criança real, que existe, sente, vive, experimenta, pensa, argumenta e está presente de forma ativa e criativa nos meios sociais dos quais fazem e são parte. O modo peculiar e específico como elas se apropriam e significam o mundo, suas múltiplas formas de agir, interagir, explorar e construir conhecimento é algo ainda bastante sutil, ainda mais se considerarmos a cultura escolar engendrada pela lógica escolarizante.

No espaço educativo, a cultura escolar é a que, em geral, se sobressai, porque constitui rotinas, tempos, espaços e corpos. De acordo com Barbosa (2014), a lógica socializadora da escola – bem como dos professores – assume um polo de dominação, pois,

[...] são eles que controlam os tempos e os espaços das aprendizagens, ensinam temas abstratos por meio de atividades descontextualizadas e realizam uma ação educativa fundamentalmente moralizadora [...] (defendendo) apenas um modo de ser, de pensar, de responder, isto é, apenas uma forma de cultura que é reconhecida como “a legítima” (BARBOSA, 2014, p. 1071).

Com base nessa crítica feita à escola, gostaríamos de evidenciar a importância desse debate, tendo em vista que a visibilidade das culturas infantis se faz necessária e fundamental no que se refere à postura pedagógica adotada nas práticas educativas escolares. Salientamos que, na atualidade, a escola é a única instituição que todas as crianças e jovens frequentam (QVORTRUP, 2010), dessa forma, as crianças vivem boa parte de suas vidas em contextos Educação Infantil.

Para que a escola favoreça a educação das crianças, o modo como suas ações e significações são consideradas precisa ser ampliado, reconhecido e valorizado, isso implica um posicionamento político e ético da instituição e de todas as pessoas que dela fazem parte e, para isso, suas diferenças culturais devem ser consideradas – e não apagadas. Pensar como as crianças produzem suas culturas infantis no espaço educativo é lembrar que:

O cotidiano da Educação Infantil é marcado pela visão que os professores têm das crianças, e isso se revela nas sutilezas das práticas, na organização do espaço e do tempo, nas propostas, nas

interações e experiências possíveis, nas vozes que se manifestam e que silenciam. (PORTILHO; TOSATTO, 2014, p. 739).

Nesse sentido, não podemos esquecer que, enquanto espaço social institucionalizado, as práticas educativas devem ser pensadas para se fazer cumprir os direitos das crianças, inclusive, no que preconiza a legislação. Esse debate nos revela a importância de desconstruir ideias historicamente construídas sobre criança e infância e de trazer à tona o fato de que as crianças precisam ser consideradas sujeitos sociais, ativos, criativos, capazes, plenos e produtores de cultura, como consta na nossa legislação há mais de duas décadas (BRASIL, 1988).

Para discutirmos sobre as culturas infantis, apresentamos os dois conceitos elaborados pelo sociólogo William Corsaro, quais sejam: “cultura de pares” e “reprodução interpretativa”. Esses conceitos expressam a capacidade criativa e participativa das crianças de agir na cultura da qual fazem parte e da qual se apropriam para atender aos seus próprios interesses. Para o autor, as rotinas culturais são fundamentais para que as crianças criem um sentimento de segurança e pertença ao grupo de pares.

Analisar as culturas infantis é a chave para compreender a alteridade da infância, é o que afirma o sociólogo Manoel Jancinto Sarmiento, um dos mais renomados autores dos estudos sociais da infância. Além disso, o autor revela que as crianças são atores sociais capazes de agir, interagir e atribuir sentido a suas ações, mas nos chama atenção sobre a ideia de que “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância” (SARMENTO; PINTO, 1997, p.21) para afirmar que o universo infantil não é fechado, isto é, as crianças não somente se utilizam de elementos simbólicos – e materiais – das culturas adultas, mas também recebem a influência de outras culturas. Isso quer dizer que as culturas produzidas pelas crianças, apesar de terem suas especificidades, não podem ser consideradas genuínas ou puras, ou seja, elas possuem uma autonomia relativa.

Além disso, Sarmiento apresenta uma gramática para compreender as culturas infantis e aponta para possíveis eixos estruturadores fundamentais no estudo das culturas infantis, que nos ajudam a compreender o universo simbólico da infância, são eles: a interatividade; a ludicidade; a fantasia do real; e a reiteração. Segundo esse autor, precisamos considerar que as crianças nascem, constituem-se e se afirmam como

sujeitos e atores sociais na sua diversidade e alteridade, diante dos adultos, em meio à multiplicidade social (SARMENTO, 2005).

Reconhecer que a ação da criança não se reduz a uma pura e simples questão de imitação e/ou repetição dos modelos adultos, mas também resultado do seu agir criativo sobre os modelos por elas acessados, os quais elas são capazes de modificar e transformar criativamente, é um importante passo para superarmos concepções histórica e culturalmente associadas à educação da criança e para que possamos emancipar o nosso olhar sobre a criança enquanto sujeito que não pode ser percebido como universal, que sente, pensa, age, interage, lê, escreve, dança, desenha e experimenta de formas iguais, pelo contrário, que pode fazer todas essas coisas de diferentes e múltiplas formas. Desse modo, criança e infância assumem uma dimensão plural, pois elas existem e se apresentam de diferentes formas.

Desse modo, problematizar as concepções das professoras, nos levou a constatar que, embora as culturas infantis existam desde sempre, esse debate parece ainda distante da Educação Infantil. Os resultados da pesquisa apontam que, mesmo não tendo conhecimento acerca das culturas infantis, as professoras reconhecem as crianças como produtoras de culturas, apesar de se contradizerem em alguns momentos, ou seja, mesmo afirmando as crianças enquanto sujeitos que produzem culturas, as professoras não possuem clareza sobre essa ideia. Contudo, atribuem esse fato às políticas públicas de formação de professores.

Na concepção das professoras, as crianças são sujeitos ativos, criativos e participativos. Através das suas ações, principalmente do brincar, reproduzem comportamentos e elementos da cultura adulta, por meio da imitação, porém, não se trata de uma pura e simples reprodução, pois elas fazem isso de um jeito diferente. Desse modo, verificamos que, na concepção das professoras, as crianças atribuem sentido e ressignificam a cultura adulta através das relações que estabelecem com o mundo. Essa compreensão demonstra que, mesmo sem saber, as professoras conseguem perceber o processo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) no cotidiano da Educação Infantil.

Outro elemento que se fez presente nas falas das cinco professoras diz respeito à consideração de que as crianças são diferentes e essas diferenças refletem nas culturas produzidas por elas. Além disso, elas relacionam essas diferenças ao contexto social em que as crianças vivem, apontando as condições sociais e as culturas familiares como fatores determinantes. Outra ideia consonante entre as professoras é fato delas

conceberem a criança como um sujeito brincante. Entretanto, essa característica do universo cultural infantil, em alguns momentos, é vista de modo secundário, que acaba interferindo negativamente no planejamento da professora.

Sobre as concepções de criança apresentadas pelas professoras, verificamos compreensões que oscilam entre o que preconiza os documentos legais e concepções constituídas historicamente, em que a criança era vista como ingênua, inocente, incompleta, um ser que precisa ser moldado, além disso, a criança aparece como sujeito universal cuja alegria é sua natureza. Nessa perspectiva, a brincadeira foi compreendida numa perspectiva escolarizante, como meio de ensinar conteúdos. Mas essa concepção não foi unânime, para a maioria das professoras investigadas, a brincadeira é vista como modo de apropriação do mundo pela criança.

Quanto às concepções de infância, percebemos que, de modo geral, a infância é vista como uma fase da vida, um período da demarcado pelo tempo cronológico.

Com relação à Educação Infantil, constatamos que as concepções das professoras dialogam com os documentos normativos. Além disso, surgem nas falas de duas professoras inquietações relacionadas às políticas públicas, que é a desvalorização do professor de Educação Infantil, a falta de investimento nessa etapa educativa e a necessidade de haver cursos de formação continuada, uma vez que esses elementos são fundamentais para que se ofereça um atendimento de qualidade às crianças.

De modo geral, constatamos que as concepções apresentadas pelas professoras dizem muito sobre os processos formativos pelos quais passaram, ou seja, estão relacionadas às suas experiências profissionais e formativas, sendo assim, embora tenhamos percebido certas aproximações, os distanciamentos entre os dizeres das professoras e as teorizações apontam para a necessidade de encurtarmos essa distância a partir de cursos de formação continuada.

A maneira como essas concepções têm sido percebidas na escola nos faz refletir o quanto precisamos avançar nessas discussões, além do quê, devemos pensar em formas mais práticas, didáticas e efetivas para podermos encurtar a distância entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola, na tentativa de fazer as discussões atravessarem os muros da academia e chegarem aos espaços educativos. Essa realidade revela um paradoxo, pois, muitas vezes, tomamos a escola como campo investigativo e seus professores como sujeitos da investigação, mas ainda não temos uma solução sobre essa lacuna.

Constatamos, por fim, que, considerar as culturas infantis como produção e participação das crianças que se materializam nos contextos de vida delas, é reconhecer

a escola como um dos mundos de vida das crianças, e como espaço de reconhecimento de suas manifestações, levando em conta a pluralidade infantil e criando espaço para a possibilidade. É reconhecê-las enquanto protagonistas de suas vidas, pois, produzir cultura é o modo de as crianças estarem no mundo.

Se paramos por aqui? De modo algum, temos um caminho longo ainda, de muitas lutas pelo reconhecimento e a inserção efetiva das crianças nas pautas das políticas públicas de Educação.

E, para finalizar...

Ser criança implica sempre uma ação, uma intervenção, um movimento de manobra curiosa, criativa, brincante, estrategicamente lúdica, sim, porque as crianças planejam, refletem e interpretam as coisas do mundo, são dotadas de potencialidades que se revelam na magia do encantamento, da invenção, da imaginação, da fantasia. Como diz o poeta Rubem Alves “são as crianças que veem as coisas – porque elas as veem sempre pela primeira vez [...] os adultos, de tanto vê-las, já não as veem mais”.

A arte de poder ser o que se deseja e ser todas as coisas ao mesmo tempo, de transformar os objetos e subverter a ordem, de interromper a lógica do adulto, assim é a criança e sua infância, sujeito de inteirezas. É nesse sentido que pretendo entrecruzar o caminho de mim nessa alusão que me leva a refletir sobre o meu desejo de enxergar as crianças com a suavidade do respeito, com a beleza da sutileza do encontro, com a sensibilidade de quem escuta as vozes das crianças – e as transforma em poesia.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES T. C. Infância em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana L. G.; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.17-36.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana, Lúcia de; FINCO, Daniela (Orgs.) **Sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. p. 17-36.

ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zabar Editores, 1978.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. 2a ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, M. C. S. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 56-69, jan./jun. 2006.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer dessas culturas. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v.28, n. 100 - Especial, p. 1075, out. 2007.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=14717.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, F.C.O.M. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Editora UNESP / Cultura Acadêmica, 2009.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Ensaio reunidos: escritos sobre Goethe**. São Paulo: Duas Cidades - Ed. 34, 2009.

- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In:* BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC / SEB, 2010.
- BRASIL. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular**. Base Nacional Comum Curricular. Documento em fase de construção. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BROUGÈRE, Giles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul/dez. 1998.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola infantil: pra que te quero?** *In:* CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARVALHO, R. Sbroion de; SILVA, A. P. Soares da. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n.1, p. 187-194, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28430>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.
- CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Revista Educação Sociedade e Culturas**, Porto, n.17, p. 113-134, 2002.
- CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças: diálogos com William Corsaro. *In:* MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeiras. *In:* CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

- DELALANDE, Julie. Le Concept Heuristique de Culture Infantile. *In*: SIROTA, Regine (Org.). **Elements pour une sociologie de l'enfance**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006. p.267-274.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x7QkpNjrW8CLhJCDSRymKnC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 jul. 2021.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.
- FARIA, A.L.G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FERNANDES, F. As Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis. *In*: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 249-261, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200003>. Acesso em: 03 mar. 2021.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Apicuri, 2006.
- IBGE. **Cidades**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/campina-grande.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. LTC: Rio de Janeiro, 1989.
- JENKS, C. Constituindo a Criança. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 185-216, 2002.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Infância, Educação e Direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. 2007. p. 13-23.
- KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Rev. Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2000. Disponível em: www.e-

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830. Acesso em: 20 mar. 2020.

KRAMER, Sonia. *et al.* **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1986.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. *In*: MONARCA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20 - 28, jan./abr. 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A de (Orgs.). **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-45.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 154-155, 1991.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1430052-Consideracoes-sobre-a-transcricao-de-entrevistas-1-eduardo-jose-manzini.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Dias Patrícia (Orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José (org.) *et al.* **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MINAYO, M.C. de S (Org.). **Pesquisa Social**: teoria método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOREIRA, H.; CALEFFE. L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.), **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51- 58.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças**: Contextos e Identidades. Braga: Bezerra Editora 1999, p.33-73.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **Educação Temática Digital**, v. 20, n. 3, p. 761-780, 2018.

PINTO, M. Intervenção sobre Educação e Reflexividade: onde se aprende o quê? *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE CRUZAMENTO DE SABERES. APRENDIZAGENS SUSTENTÁVEIS. 2002. **Anais [...]**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2758/1/mpinto_IntervGulb_2002.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Rev. Dialogo educ.**, Curitiba, v.14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014.

PROUT, Alan. **The Future of child hood**: towards the interdisciplinary study of children. London: Routledge Falmer, 2005.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.

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

RECH, I. P. F. “Atividade” na educação infantil. *In*: MARTINS FILHO, A. J. (Org.) **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51

SANTOS, Tahis Emanuela dos. **Gênero na educação infantil**: uma discussão a partir das brincadeiras. 2018. Monografia (Especialização em Educação Básica) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.).

Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. **Perspectiva-Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul.2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELOS, V. M. R. de. (Orgs.) **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/TahisEmanuela/Downloads/2113-7552-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/TahisEmanuela/Downloads/2113-7552-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 12 jul. 2021.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1995.

VYGOTSKY L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: CULTURAS INFANTIS: UM OLHAR A PARTIR DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DE UMA CRECHE PÚBLICA.

A participação, nesta pesquisa, é livre e não implica em nenhuma forma de pagamento, de ambas as partes. Uma vez que se trata de uma pesquisa que pode se configurar como sendo classificada como de opinião, a pesquisa apresenta um risco mínimo, tal como um possível constrangimento em responder as perguntas realizadas durante entrevistas. Mesmo assim, o participante poderá desistir da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nesse sentido, considere as asserções abaixo desse TCLE:

- I) Estou ciente que esta pesquisa tem como procedimento metodológico a Entrevista Semiestruturada. Devido a Pandemia por COVID-19, esta poderá ser realizada virtualmente;
- II) Em caso de dúvidas quanto à finalidade da mesma, tenho todo o direito e autonomia de não autorizar o uso das informações fornecidas;
- III) Concordo que os resultados sejam divulgados em atividades científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- IV) Estou ciente de que a pesquisa oferece um possível *risco* simbólico. Em caso de desistência, o respeito predominará, e serei imediatamente retirada da pesquisa. Para amenizar os possíveis riscos, a pesquisadora se compromete em preservar a integridade social e emocional de todas as participantes envolvidas na pesquisa.
- V) Também estou ciente de que esta pesquisa produzirá bastantes *benefícios*, dentre eles:
 1. A valorização dos modos de ser e viver das crianças;
 2. O reconhecimento das crianças enquanto produtoras de suas culturas infantis;
 3. A contribuição com o processo de visibilidade, reconhecimento e valorização dos sujeitos (crianças) no contexto da Educação Infantil.

Além disso, por se tratar de um campo de um estudo que põe em foco a participação ativa da criança na vida social, ressaltamos que ao contribuir com a produção do conhecimento científico numa área de estudo pouco visibilizada, os participantes corroboram de forma direta e efetiva para esse campo de estudo. A pesquisa também pode mobilizar reflexões por parte dos participantes, no sentido de fazê-los ressignificar as ações das crianças em seu universo cultural e interativo, dando-lhes a possibilidade de serem vistas, ouvidas e consideradas no espaço-tempo da Educação Infantil.

VI) Caso eu deseje, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa, através de publicações, apresentações dos integrantes da pesquisa para os seus participantes e para a comunidade científica;

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VII) Autorizo o uso de gravador durante a entrevista e a transcrição do conteúdo apenas para as finalidades e objetivos dessa pesquisa;

VIII) Caso me sinta prejudicada por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro.

Pesquisadora: Tahis Emanuela dos Santos

Dados da pesquisadora:

Tahis Emanuela dos Santos – tahisemanuela@gmail.com

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades. Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101149

Autorização para participação

Eu, _____, e-mail,
_____ Telefone:() _____,

concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Ciente e de acordo,

Assinatura do participante da pesquisa

Campina Grande-PB, _____ de _____ de _____.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/ HUAC Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro. Bairro São José, Campina Grande-PB. Tel: (83) 2101-5545.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-RADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: TAHIS EMANUELA DOS SANTOS
ORIENTADORA: KÁTIA PATRÍCIO BENEVIDES CAMPOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA (SEMIESTRUTURADA)

Nome:

Formação:

Tempo de atuação:

Atualmente trabalha com crianças de que idade?

PRIMEIRO BLOCO - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E CRIANÇA:

1. O que é ser criança para você?
2. Como você pensa a infância?
3. O que você considera importante na infância da criança na creche e na pré-escola?
4. Como as crianças vivem a infância na Educação Infantil?
5. A infância acontece da mesma forma para todas as crianças do seu grupo?
6. As crianças do seu grupo vivem do mesmo jeito a infância?
7. O que é a Educação Infantil para você?
8. O que você acha que a Educação Infantil é para as crianças?
9. O que as crianças fazem na Educação Infantil?
10. Como você realiza seu trabalho na Educação Infantil?
11. O que você considera importante na Educação Infantil?

SEGUNDO BLOCO – CONCEPÇÕES DE CULTURAS INFANTIS

12. O que você entende como culturas infantis?
13. Como você vê a cultura na creche e na pré-escola?
14. A criança produz cultura? Se sim, como elas produzem cultura?
15. A criança produz cultura sozinha?
16. Já ouviu falar em cultura de pares. (Se sim, falar um pouco o que entende)
17. A criança reproduz a cultura que ela vive? Como?
18. A criança interpreta a cultura que ela vive? Como?
19. As crianças reproduzem elementos da cultura adulta?
20. A criança recria a cultura?
21. Existem culturas infantis? (Se sim, explique!)
22. Quais elementos compõem as culturas infantis?
23. Como você identifica as culturas infantis?
24. Para você como as culturas infantis se manifestam?
25. Há diferenças nas culturas infantis? Quais? Por que há diferenças?

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DAS PESQUISADORAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO DAS PESQUISADORAS

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo-assinados, Orientadora e Orientanda, respectivamente, da pesquisa intitulada “**Culturas Infantis: um olhar a partir de um grupo de crianças de uma creche pública**”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da resolução nº 466 de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de Novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos das pesquisas e ao Estado.

Reafirmamos, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito participante da pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta data.

Apresentaremos sempre que solicitado pelas instâncias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da mesma, assumindo o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para publicação, com os devidos créditos aos autores.

Em cumprimento as normas regulamentadoras, **declaramos que a coleta de dados da referida pesquisa não foi iniciada** e que somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande, daremos início a coleta dos dados.

Campina Grande - PB, 13 de março de 2020.

Kátia Patrício Benevides Campos
Orientadora

Tahis Emanuela dos Santos
Orientanda