



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

YAMILLI KAREN RODRIGUES DE PINHO DA MATTA

**CONVERSAÇÕES, BRINCADEIRAS E ANDANÇAS COM AS CRIANÇAS: UM
ESTUDO A PARTIR DA “GRAMÁTICA DAS CULTURAS DA INFÂNCIA”**

**VITÓRIA
2021**



**Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

YAMILLI KAREN RODRIGUES DE PINHO DA MATTA

**CONVERSAÇÕES, BRINCADEIRAS E ANDANÇAS COM AS CRIANÇAS: UM
ESTUDO A PARTIR DA “GRAMÁTICA DAS CULTURAS DA INFÂNCIA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vania Carvalho de Araújo.

**VITÓRIA
2021**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M435c Matta, Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da, 1990-
Conversações, brincadeiras e andanças com as crianças : um
estudo a partir da gramática das culturas da infância / Yamilli
Karen Rodrigues de Pinho da Matta. - 2021.
130 f. : il.

Orientadora: Vania Carvalho de Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cultura. 2. Infância. 3. Criança. 4. Educação infantil. I.
Araújo, Vania Carvalho de. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

YAMILLI KAREN RODRIGUES DE PINHO DA MATTA

CONVERSAÇÕES, BRINCADEIRAS E ANDANÇAS COM AS CRIANÇAS: um estudo a partir da “gramática das culturas da infância”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de março de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gerda Margit Schütz-Foerste
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Professor Doutor Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal de Juiz de Fora

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

Aos meus pais, José e Jocelma.

Ao meu esposo Bruno e meu filho
Benício.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre comigo me concedendo sabedoria e paciência, mesmo nos momentos mais desafiadores.

A meus pais José e Jocelma, pela vida.

A meus eternos amores, meu esposo Bruno e meu filho Benício, por serem minha fonte de alegria e força, mesmo em meio as minhas ausências por conta dos estudos.

A meus irmãos, Yandra, Ygor, Wanderson e em especial a Yandressa que, por incansáveis vezes, ouviu as leituras do texto atentamente.

À professora Vania Carvalho de Araújo, por sua generosidade em me apresentar aos estudos das culturas infantis e por suas rigorosas e sábias orientações.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, por proporcionar aos discentes uma experiência potente de aprendizagem.

Aos professores Carlos Eduardo Ferraço, Gilda Cardoso de Araújo, Marcelo Lima, Sandra Soares Della Fonte, Eliza Bartolozzi Ferreira e Reginaldo Célio Sobrinho, por compartilharem conosco outras possibilidades de compreender a educação.

Às professoras Cláudia Maria Mendes Gontijo e Gerda Margit Schütz-Foerste, por suas valiosas contribuições no exame de qualificação. E ao professor Jader Janer Moreira Lopes, que gentilmente aceitou o convite para participar da banca.

Aos secretários do Programa, Analice Gusmão Lyra, Diogo Dias Breda, Roberta Dalfior Cola e Quezia Tosta, pela solicitude e paciência.

À turma 32, pelos encontros e partilhas.

Às colegas Raylane Bianca Gomes de Oliveira, Denizia da Penha Santos, Rennati Taquini, Franceila Auer, Zínia Fraga Intra, Larissa Franco de Mello Aquino Pinheiro, Mara Pereira dos Santos, Alexandra Santuzzi Zuccolotto, Kalinca Costa Pinto das Neves e Rosaly Rauta Siller, pela amizade e palavras encorajadoras nos momentos de angústia e impotência.

Ao Grupo de Pesquisa Infância, Educação Sociedade e Cultura, pelos encontros tão potentes e por despertar em mim o desejo de pesquisar as culturas infantis em relação com a cidade.

À Prefeitura Municipal de Guarapari, em especial à Secretaria Municipal de Educação, por compreenderem a necessidade do afastamento das atividades profissionais, para me dedicar exclusivamente à pesquisa.

Aos profissionais da Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental “Antônio José Campos”, pelo acolhimento.

Às famílias das crianças, pela confiança.

Às crianças por não terem soltado da minha mão e terem sido minhas companheiras neste percurso investigativo. Agradeço pelas conversas, brincadeiras e andanças, por compartilharem comigo suas culturas, suas vidas.

“Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas.
E me encantei” (BARROS, 1997).

RESUMO

Em busca de compreender o lugar social que a contemporaneidade reservou para as crianças e, sobretudo, o interesse pelo lugar que as crianças constroem por meio de suas culturas, Sarmiento (2003a) aponta para a existência de uma gramática própria das culturas da infância. Esta gramática trata de uma normatividade simbólica, expressa pelas dimensões da semântica, sintaxe e morfologia, que considera a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração, como eixos estruturadores das culturas infantis. A partir das reflexões teóricas propostas por Sarmiento (2003a) acerca da gramática das culturas da infância e em diálogo com as contribuições da historiografia da infância (ARIÈS, 1986), da sociologia da infância (SARMENTO, 2003a; 2003b; CORSARO, 2011), da antropologia da criança (COHN, 2005) e da geografia da infância (LOPES, 2018), esta pesquisa propõe investigar como a gramática das culturas da infância revela o lugar social que as crianças constroem por meio das suas experiências dentro e fora da instituição de educação infantil. Com o objetivo de realizar uma pesquisa em companhia das crianças, optamos pela etnografia como percurso metodológico. Quanto ao campo de pesquisa, privilegiamos uma classe de educação infantil multisseriada, em uma instituição pública de ensino, localizada no contexto rural do município de Guarapari/ES. Como estratégia para interpretação e registro dos dados, além da observação participante, rodas de conversas, brincadeiras e andanças com as crianças, utilizamos registros fotográficos e diários de campo. Analisar as experiências vividas pelas crianças, a partir dos traços de sua própria cultura, é uma tarefa necessária para compreender as crianças e suas infâncias. A análise das culturas infantis, por meio de sua gramática, pode se constituir em um importante objeto para compreender o lugar social que as crianças constroem, por meio de suas culturas, tarefa esta que se encontra em boa medida a ser realizada, considerando o ainda escasso volume de pesquisas e publicações.

Palavras-chave: Culturas infantis. Gramática das culturas da infância. Educação infantil.

ABSTRACT

In order to understand the social position that contemporaneity has reserved for children and, above all, the interest in the place that children build through their cultures, Sarmiento (2003a) points to the existence of a grammar which is proper to children's cultures. This grammar deals with a symbolic normativity, expressed by the dimensions of semantics, syntax and morphology, which considers the interactivity, the playfulness, the fantasy of reality and reiteration as structuring axes of children's cultures. Based on the theoretical reflections proposed by Sarmiento (2003a) on the grammar of children's cultures and in dialogue with the contributions of historiography of childhood (ARIÈS, 1986), sociology of childhood (SARMENTO, 2003a; 2003b; CORSARO, 2011), anthropology of childhood (COHN, 2005) and geography of childhood (LOPES, 2018), this study aims to investigate how the grammar of children's cultures reveals the social position that children build through their experiences inside and outside the early childhood education institution. With the aim of carrying out a study with the company of children, we opted for the ethnography as a methodological approach. Regarding the field research, we privileged a multi-grade class in early childhood education in a public educational institution, located in the rural context of the municipality of Guarapari/ES. As a strategy for the interpretation and recording of data, in addition to participant observation, conversations, games and moving around with children, we have used photographic records and field diaries. Analyzing the experiences lived by children, from the traces of their own culture, is a task needed to understand them and their childhoods. The analysis of children's cultures, through its grammar, can constitute an important object to understand the social position that children build, through their cultures, a task that is to a large extent to be performed, considering the scarce amount of studies and publications so far.

Keywords: Children's cultures. Grammar of children's cultures. Early childhood education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Vista panorâmica de Guarapari	62
Fotografia 2 – Vista de uma das entradas do bairro	64
Fotografia 3 – Paisagens no trajeto para a escola I	64
Fotografia 4 – Paisagens no trajeto para a escola II	64
Fotografia 5 – Vista da bifurcação	65
Fotografia 6 – Merceria	65
Fotografia 7 – Vista frontal da igreja	65
Fotografia 8 – Placa do cemitério	66
Fotografia 9 – Vista da subida do cemitério	66
Fotografia 10 – Primeira escola de Iguape	66
Fotografia 11 – Fachada do Centro Iguapemirin	66
Fotografia 12 – Atividades de pinturas das crianças I	71
Fotografia 13 – Atividades de pinturas das crianças II	71
Fotografia 14 – Atividades de pinturas das crianças III	71
Fotografia 15 – Escola de Iguape	72
Fotografia 16 – Reunião com as mães das crianças	77
Fotografia 17 – Brincando de Caracol I	79
Fotografia 18 – Brincando de Caracol II	79
Fotografia 19 – Hora de ir para casa I	80
Fotografia 20 – Hora de ir para casa II	80
Fotografia 21 – Momentos de entrada e saídas das crianças da escola I	81
Fotografia 22 – Momentos de entrada e saídas das crianças da escola II	81
Fotografia 23 – Vista da rua da escola nas férias	83
Fotografia 24 – Passagem pela ponte na ida para a escola	84
Fotografia 25 – Família de patos	84
Fotografia 26 – <i>“Deixa a gente desenhar aqui?”</i>	87
Fotografia 27 – Dividindo goiabas	88
Fotografia 28 – Observando os peixes	88
Fotografia 29 – Churrasqueira móvel	90
Fotografia 30 – Brincando de churrasqueiro	90
Fotografia 31 – Balanço	91
Fotografia 32 – Brincando de restaurante	91

Fotografia 33 – Restaurante com comida de verdade	92
Fotografia 34 – Brincando de dominó	93
Fotografia 35 – Brincando com a “lenha” da fogueira I	96
Fotografia 36 – Brincando com a “lenha” da fogueira II	96
Fotografia 37 – Brincando com a “lenha” da fogueira III	96
Fotografia 38 – Brincando de soldado	97
Fotografia 39 – “ <i>Flores pra você!</i> ”	99
Fotografia 40 – Uma caixa de recordações	100
Fotografia 41 – “ <i>O vestido da tia!</i> ”	101
Fotografia 42 – Algumas recordações	101
Fotografia 43 – Ponto de partida da Kombi	102
Fotografia 44 – Recolhimento em Andano	102
Fotografia 45 – Trajeto para casa do Homem da Aranha	103
Fotografia 46 – Vilarejo onde mora o Homem da Aranha	103
Fotografia 47 – Uma despedida brincante	107

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Fluxograma das etapas do levantamento das produções acadêmicas.....	30
Ilustração 2 – Tabela com o quantitativo de produções encontradas.....	31
Ilustração 3 – Gráfico da evolução das produções acadêmicas (2000-2019)	31
Ilustração 4 – Gráfico das produções acadêmicas disponíveis no banco de dados da Capes.....	32
Ilustração 5 – Gráfico das produções selecionadas	47
Ilustração 6 – Fluxograma das etapas de formalização da pesquisa	60
Ilustração 7 – Fluxograma das etapas de consentimento das famílias	76
Ilustração 8 – A escolha do nome para a pesquisa	98
Ilustração 9 – Desenho da Milena	101
Ilustração 10 – Desenho da Juliana	101
Ilustração 11 – Desenho do Home da Aranha I	101
Ilustração 12 – Desenho da Maria	105
Ilustração 13 – Desenho do Pista de Corrida	105
Ilustração 14 – Desenho do Home da Aranha II	105

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização de Iguape	63
Mapa 2 – Rua principal do bairro	67
Mapa 3 – Trajetos realizados pelas crianças	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	33
Quadro 2 - Produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	53

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA – Bahia
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Ceará
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
EMPEF – Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental
ES – Espírito Santo
GO – Goiás
IESC – Infância, Educação, Sociedade e Cultura
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural
MA – Maranhão
MG – Minas Gerais
PA – Pará
PB – Paraíba
PE – Pernambuco
PR – Paraná
RS – Rio Grande do Sul
SC – Santa Catarina
SEMED – Secretaria Municipal da Educação
SI – Sociologia da Infância
SP – São Paulo
TA – Termo de Assentimento
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO - Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REVISITANDO CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	22
2.1	INFÂNCIAS E CULTURAS: UM LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	30
2.2	A GRAMÁTICA DAS CULTURAS DA INFÂNCIA NAS PESQUISAS	52
3	ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS	57
3.1	DELINEANDO O CONTEXTO DA PESQUISA	62
3.1.1	Primeiras aproximações	63
3.1.2	Um convite à pesquisa	67
3.1.3	A escola	72
3.1.4	O encontro com as crianças	74
3.1.5	Formalizando o consentimento das famílias	76
4	CONVERSAS, BRINCADEIRAS E ANDANÇAS COM AS CRIANÇAS ...	79
4.1	O MOMENTO DE SAÍDA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA	79
4.2	O MOMENTO DE ENTRADA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA	81
4.3	A RUA DURANTE O RECESSO ESCOLAR	82
4.4	TRAJETOS COM AS CRIANÇAS	83
4.5	CONHECENDO O BAIRRO NAS ANDANÇAS COM AS CRIANÇAS	86
4.6	BRINCANDO NO QUINTAL	88
4.7	BRINCANDO NA ESCOLA	94
4.8	A ESCOLHA DO NOME DAS CRIANÇAS PARA A PESQUISA	98
4.9	CONVERSANDO SOBRE MEMÓRIAS E FAMÍLIAS	99
4.10	O TRANSPORTE QUE UTILIZO PARA IR E VOLTAR DA ESCOLA	101
4.11	DESPEDIDA BRINCANTE	105
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICES	117

1. INTRODUÇÃO

Certa vez li¹, que esse tempo que antecede o início de uma pesquisa, pode ser comparado a quando nos preparamos para realizar mais uma viagem. Isso significa que na véspera possivelmente seremos visitados pelas memórias de outras aventuras e por aqueles momentos de profundas dúvidas quanto a “o que colocar em nossa mala?”, “o que levar conosco?”. É inegável que a experiência pode amenizar a ansiedade e regular as expectativas, por isso, é muito comum recorrermos às lembranças de outras bagagens arrumadas ou à experiência de outras pessoas que já estiveram neste lugar, que a pouco será o nosso destino também. E é exatamente assim que me sinto, com a tarefa de arrumar minhas malas para adentrar pela primeira vez em um campo de pesquisa. Confesso que nunca tive dificuldade para arrumar malas, diria até possuir uma habilidade herdada das inúmeras vezes que espiava atentamente minha mãe, arrumando as incontáveis malas do meu pai, para suas curtas ou longas viagens pelo Brasil. Contudo, parece que agora mesmo, estou diante da mais difícil mala a ser arrumada e sinto como se toda minha fantástica aptidão tivesse se dissipado. Sei que é momento de fazer escolhas, então, recolho as valiosas pistas que os estudos me trouxeram, disponho junto a elas as dicas daqueles que recentemente chegaram e já estão prontos para retornar e desbravar outros campos de pesquisa, por fim, acomodo os itens mais delicados, a sensibilidade da escuta e do olhar. Penso nas crianças que serão minhas companheiras de pesquisa e me sinto bem em não estar sozinha nesta viagem. A impressão de que esqueço algo emerge, mas já estou de mala pronta. (DIÁRIO DE CAMPO, 08/04/2018).

Propor uma pesquisa cuja centralidade está nas crianças e suas culturas nos mobiliza a nos deslocar de uma dimensão de quem pretende pesquisar *sobre* elas, para assumir um posicionamento ético de quem deseja pesquisar *com* elas. É notório que o adulto possui um repertório mais complexo de conhecimento, dada a sua trajetória, mas no que diz respeito às culturas da infância, são as crianças que possuem maior propriedade, para nos apresentar à sua cultura. Neste sentido, escutar o que as crianças nos têm a dizer e, como o fazem, são pistas valiosas que nos indicam que elas se expressam de uma maneira própria, por meio de uma cultura própria, mesmo que influenciadas por outras categorias geracionais.

Neste momento, não consigo ignorar a criança que ecoa dentro de mim, e parafraseando o grande “Bituca”², preciso reconhecer que ainda “há uma *menina*, há uma *moleca* morando em meu coração”, afinal, todos nós um dia fomos criança e independente disso fazer pouco ou muito tempo, certamente há memórias, há lembranças, sejam elas boas ou não tão boas assim. Não posso negar meu

¹ SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira Cruz. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

² Apelido conferido ao Milton Nascimento, cantor e compositor da música popular brasileira. A parafrase aludida refere-se ao trecho da música “Bola de meia, bola de gude”, uma de suas grandes composições escrita em parceria com Fernando Brant e lançada no final dos anos 80.

saudosismo às memórias de infância e diria até que poderia fazer das palavras de Casimiro de Abreu, as minhas, quanto à saudade dos “*Meus oito anos*”³.

Digo isso, porque foi exatamente com esta idade que eu e minha família nos mudamos da cidade em que nasci, Imperatriz, localizada no Estado do Maranhão (MA), para um paraíso capixaba, de praias cristalinas, chamado Guarapari. Ano de muitas mudanças, ano em que deixamos para trás muitas coisas: nossa casa, amigos, familiares e um modo de ser criança, próprio daquele lugar. Não sabia, mas também era um adeus para a caça às minhocas no quintal, para a colheita das frutas ainda verdes de nosso pequeno pomar; adeus aos banhos de mangueira, aos banhos de piscina à luz da lua e estrelas; adeus às idas à praça depois das missas de domingo; adeus àquela criançada que todo dia se encontrava para brincar na rua depois de chegar da escola; adeus às corridas de pés descalços à procura das melhores bicas nos dias de chuva; adeus à imagem das mães e outras moradoras sentadas do lado de fora nos “vigiando” brincar; adeus a um lugar onde as brincadeiras sempre pareciam ser mais importantes que os brinquedos.

Digo adeus, porque quando chegamos ao Estado do Espírito Santo (ES), aprendi que existiam outros modos de ser criança, outros modos de brincar. Apesar do quintal, das minhocas, do pequeno pomar e da piscina já não serem realidade em minha nova casa, a criançada existia, só não estava na rua como outrora, agora era necessário chamá-las em suas casas. No bairro tinha uma praça, e com isso já não fazia mais sentido o pretexto de querer ir às missas aos domingos. Os dias de chuva já não eram um grande acontecimento e já não tínhamos as mães e senhoras sentadas nos “vigiando” brincar. Confesso que isso nos conferia uma sensação incrível de liberdade. Apesar de tudo isso, percebi que as crianças daqui também brincavam de pique, cantavam como um ritual de início das brincadeiras “*Quem quer brincar/ coloca o dedo aqui/ que já vai fechar/ não adianta chorar*”, que o “*zerinho ou um*”⁴ também era presente e que, por aqui, também existiam as crianças “*café com leite*”⁵.

³ Poema escrito em 1859, por Casimiro de Abreu, o qual aborda a saudade de sua infância e de sua terra natal.

⁴ Ritual geralmente realizado pelas crianças antes de iniciar uma brincadeira, onde todos devem escolher entre o “zerinho”, representado pela mão fechada, ou o “um”, indicado por meio da mostra somente do dedo indicador. Após as crianças cantarem “zerinho ou um”, todas simultaneamente, devem fazer um dos sinais. Esta estratégia é utilizada para diversos fins, como para as crianças se

Foi exatamente aqui, que em companhia dos meus irmãos, ergui meus primeiros castelos de areia, que o mar sempre fazia questão de derrubar; que fiz novas amizades e que junto aos meus novos colegas construímos uma casa da árvore no quintal da vizinha da frente, para ser a sede de nosso clubinho; corri atrás de pipas, mesmo sem saber como soltá-las; aprendi a andar de bicicleta e a brincar de guerra de mamonas; foi aqui também que ouvi pela primeira vez *“menina não pode ser jogador, menina só pode ser goleiro”*, isso explica um dedo da mão quebrado. E foi aqui também que eu e minhas irmãs ganhamos nossas primeiras Barbies e passamos a brincar mais dentro de casa. Acho que aqui os brinquedos começaram a ser mais importantes.

Passaram-se vinte anos, desde a mudança de nossa família para “tentar a sorte” em terras capixabas. Tentamos e parece-me que conseguimos, prova disso foram as inúmeras vezes que notei um orgulho transcendente nos meus pais ao relatar: *“Temos quatro filhos e todos são formados. Temos uma administradora, uma engenheira, um fotógrafo e uma professora”*. A professora sou eu. Em 2012, me graduei em Pedagogia, pela Faculdade Pitágoras. Neste mesmo ano, me tornei professora estatutária da Rede Municipal de Ensino de Guarapari, atuando junto às crianças do Ensino Fundamental 1. Há seis anos, componho o quadro dos servidores da Secretaria Municipal da Educação (SEMED), no setor da educação infantil. Foi a partir daí que o interesse pelas crianças e suas infâncias começou a emergir e me afetar de maneira mais intensa.

Retornei às atividades acadêmicas em 2017, por meio do Grupo de Pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura (IESC), coordenado pela professora Dr.^a Vania Carvalho de Araújo, onde pude me aproximar dos estudos acerca de duas distintas linhas de pesquisa, *a educação infantil em tempo integral e as culturas infantis e cidade*. O interesse e a aproximação com a temática das culturas infantis me muniram de informações e produziram em mim certo conhecimento, capaz de

dividirem em grupos, para escolher quem irá começar um jogo, ou simplesmente para brincar de quem é o primeiro ou o último a sair.

⁵ Expressão utilizada para conferir um caráter especial às crianças que por sua condição de idade, força ou sexo, não conseguem ou não podem desempenhar as atribuições requeridas por um determinado jogo ou brincadeira, mas que mesmo sem possuir certas habilidades, são “incluídas” e “protegidas” pelas outras crianças. Quem é “café com leite” possui um relativo direito à participação, já que por sua condição, não pode desempenhar as mesmas funções das demais crianças.

mudar completamente minha maneira de pensar e enxergar as crianças e suas culturas, em diálogo com a cidade.

As crianças e suas culturas emergem como um interessante objeto de estudo que, e apesar de, na contemporaneidade, possuir um volume considerável de pesquisas que orbitam em torno dessa temática, ainda se mostra um campo que necessita ser explorado, tendo em vista que, por muito tempo, a condição da criança contribuiu para sua invisibilidade não somente nas discussões acadêmicas, como também no tecido social. Sarmiento (2003a, p. 3) afirma que “[...] apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio”, ou seja, segundo o autor, a ideia de infância é uma ideia moderna.

Phillipe Ariès (1986), por meio da historiografia da infância, apontou para a consciência social da existência do sentimento da infância como um constructo histórico, produto de um processo complexo de representações das crianças, em um mundo que até então não havia lhe destinado um lugar. Considerando que, até o fim do século XIII, as crianças não eram caracterizadas por meio de suas expressões próprias, visto que a infância era reduzida a um mero período transitório, uma fase que não expressava importância e por isso não fazia sentido fixar na lembrança. Assim, por muito tempo, este sentimento permaneceu no recôndito domínio dos sentimentos não expressos.

A partir da análise de diferentes obras de arte que retratavam crianças, substancialmente da corte e da alta burguesia, Ariès (1986) nos apresenta como o surgimento do sentimento da infância vai se configurando, à medida que a criança passa a ser distinguível do adulto, com o desenvolvimento da consciência da particularidade infantil. Isso colaborou para o rompimento de seu anonimato e, gradativamente, lhe possibilitou assumir o lugar central dentro da família. Contudo, apesar de as crianças terem logrado certo reconhecimento, elas ainda permaneceram na condição de objetos e não de sujeitos.

Em busca de compreender o lugar social que a contemporaneidade reservou para as crianças, mas, sobretudo, o interesse pelo lugar que as crianças constroem por meio de suas culturas, Sarmiento (2003a) aponta para a necessidade de analisarmos o processo de “reinstitutionalização da infância”, a partir de mudanças e rupturas

sociais que caracterizam a “segunda modernidade”⁶, como por exemplo a substituição da economia predominantemente industrial, por uma economia de serviços.

Para o autor, o processo de reinstitucionalização da infância é produto das condições de transformações da sociedade contemporânea. Assim, à medida que se buscou ressemantizar a infância já instituída, houve o aumento do controle e dominação das crianças, complexificando ainda mais suas condições de existência que, em muitos casos, conferiu às crianças não o lugar de sujeitos, mas, acima de tudo, “*assujeitadas*”. Ainda segundo Sarmiento (2003a), as ideias e representações acerca das crianças, bem como da condição de sua existência, também estão imersas neste processo contínuo de profundas transformações que atravessam a composição familiar, as escolas, as mídias de comunicação em massa e, até mesmo, os espaços públicos. Por isso, o autor ressalta que a reinstitucionalização da infância se revela tanto no plano simbólico, como no plano estrutural.

Tendo em vista o impacto das transformações da modernidade e os próprios efeitos das mudanças sociais de nosso tempo na construção da normatividade da infância contemporânea, ao contrário da ideia do “desaparecimento da infância”, tão familiar nos discursos do senso comum – e presente até mesmo no meio acadêmico em um determinado período histórico (POSTMANN, 1999), Sarmiento e Marchi (2008, p. 17) afirmam que “o que está desaparecendo ou sofrendo um grande processo de transformação é um determinado modelo de infância/criança”.

Ao pensar acerca do suposto esgotamento do modelo ideal de criança e infância imposto pela modernidade, cabe refletirmos acerca das transformações ocorridas na segunda modernidade que, mesmo em meio a circunstâncias controversas, nos têm revelado a pluralidade nos modos de ser criança, a heterogeneidade da infância, além do investimento das crianças em novos papéis e estatutos sociais (SARMENTO, 2003a).

⁶ O sociólogo alemão Ulrich Beck, a partir da teorização sobre as transformações da modernidade, aponta o aparecimento de uma segunda modernidade. Segundo ele, a modernidade divide-se em duas fases distintas e subsequentes, a primeira modernidade e a segunda modernidade. Esta última, engendrada a partir de cinco processos inter-relacionados “a globalização; a individualização; a revolução assente na diferença sexual; o desemprego; e os riscos globais” (BECK, apud MENDES, 2015, p. 2013).

Sarmiento (2003a) aponta que as culturas infantis também são objeto de pluralização e diferenciação. O autor destaca a existência de traços distintivos que permanecem em uma gramática própria da cultura da infância. Esta gramática trata de “regras de estruturação simbólica” (SARMENTO, 2003b, p. 10), ou seja, uma normatividade simbólica que, segundo ele, se expressa pelas dimensões da semântica, sintaxe e morfologia.

A semântica refere-se à capacidade da criança em atribuir sentidos e significados de modo relativamente autônomo, a sintaxe trata da associação desses sentidos e significados e a morfologia aborda as diversas formas que os elementos que constituem as culturas infantis podem assumir. O autor ainda salienta que, para compreender a dinâmica da gramática das culturas da infância, é necessário levar em consideração a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração, como os eixos estruturadores das culturas infantis.

A partir das contribuições de Sarmiento (2003a; 2003b), uma questão central ganha relevo neste processo investigativo: **O que a gramática das culturas da infância revela, a partir das experiências das crianças, em um determinado contexto?**

Deste modo, a partir das reflexões teóricas propostas pelo autor acerca da gramática das culturas da infância e em diálogo com as contribuições da historiografia da infância (ARIÉS, 1986), da sociologia da infância (SARMENTO, 2003a; 2003b; CORSARO, 2011), da antropologia da criança (COHN, 2005) e da geografia da infância (LOPES, 2018), esta pesquisa propõe **investigar como a gramática das culturas da infância revela o lugar social que as crianças constroem por meio das suas experiências dentro e fora da instituição de educação infantil.**

A partir deste interesse investigativo, algumas questões se apresentam: Como as culturas infantis se desvelam nas conversações, brincadeiras e andanças das crianças? De que maneira as relações intergeracionais e intrageracionais, tecidas dentro e fora da instituição de educação infantil, podem ser evidenciadas na produção das culturas infantis?

Considerando que a gramática das culturas da infância se expressa por meio das culturas infantis, se faz necessário observar diretamente o que as crianças fazem e ouvir o que dizem já que, para Graue e Walsh (2003, p. 25), “pensar nas crianças

sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas ações”. Deste modo, com o objetivo de realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, em companhia das crianças, optamos pela etnografia como nosso percurso metodológico. Por razões éticas, adotamos nomes fictícios para todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. No caso das crianças, os nomes foram escolhidos por elas.

Como campo de pesquisa, privilegiamos uma instituição pública de ensino, localizada no contexto rural do município de Guarapari/ES. Os sujeitos da pesquisa são crianças de uma classe de educação infantil multisseriada⁷. Para a observação das práticas cotidianas vividas fora da instituição escolar, convidamos as crianças que moram mais próximas da escola, a fim de facilitar nossos encontros com elas, já que a maioria das crianças não reside no bairro onde estudam. Utilizamos como estratégias para interpretação e registros dos dados e acontecimentos, a observação participante, rodas de conversas, brincadeiras e andanças⁸ com as crianças, além de registros fotográficos e em diário de campo. As primeiras aproximações com o contexto de pesquisa aconteceram no final do mês de abril de 2018 e as observações ocorreram de maio de 2018 a fevereiro de 2020.

Conforme Sarmiento (2003a), a análise das culturas infantis, por meio de sua gramática, colabora para percebermos como as culturas da infância são produzidas, se revelam nas experiências das crianças e se consolidam em culturas. Além disso, se constitui em um importante objeto para compreender as mudanças, contradições e complexidades da sociedade contemporânea.

⁷ Organização do atendimento escolar em que o professor leciona em uma mesma sala para alunos de diferentes turmas. Neste caso, a classe atende, simultaneamente, crianças de 4 e 5 anos de idade que correspondem, respectivamente, às turmas de Pré I e Pré II.

⁸ Por andanças compreendem-se os trajetos pelo bairro realizados pela pesquisadora em companhia das crianças.

2. REVISITANDO CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Na contemporaneidade, o debate científico acerca das culturas infantis assume uma perspectiva interdisciplinar, reconhecendo a importância e contribuição de diferentes áreas de conhecimento, implicadas nesta investigação. As ciências sociais e humanas têm colaborado consideravelmente e ocupado centralidade nessas discussões, haja vista o crescente número de pesquisas oriundas dessas áreas que também partilham do interesse em evidenciar o lugar que as crianças ocupam nas pesquisas, nas instituições educativas, nas políticas, nas legislações (MARTINS FILHO; DELGADO, 2010) e também na cidade.

Compreender o conceito de cultura, bem como a evolução sofrida por ele ao longo da história, se torna importante neste momento, já que exatamente por suas transformações foi possível reconhecer sua pluralidade. Ao recorrermos à etimologia, percebemos que a palavra cultura, do latim *culturae*, tem origem do termo *colere* que se refere à ação de tratar, cultivar, plantar e desenvolver atividades agrícolas. Com o passar do tempo, uma analogia foi criada entre o cuidado e tratamento do plantio, com o desenvolvimento das capacidades intelectuais e educacionais das pessoas (CULTURA, 2019). Apesar de todos os esforços empreendidos pelo campo da Antropologia, em busca de definir este conceito, Marconi e Presotto (2010, p. 21 e 22) afirmam que os antropólogos “ainda não chegaram a um consenso sobre o significado exato do termo”.

Segundo Cuche (1999), o antropólogo britânico Edward Burnett Tylor foi o primeiro a formular uma definição etnológica de cultura. Para ele, cultura pode ser definida como “aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (TYLOR *apud* CUCHE, 1999, p. 35). Ou seja, a partir de suas contribuições, em oposição ao pensamento da hereditariedade biológica, emerge a ideia da cultura como adquirida, marcada por seu caráter de aprendizado. O esforço analítico de Tylor lhe conferiu o título de pai do conceito moderno de cultura, não obstante é importante destacar que, para ele, a cultura possuía uma concepção universalista.

As transformações oriundas da modernidade, agregada ao aprofundamento dos estudos acerca das sociedades, do homem e de seu comportamento social,

provocaram a ressemantização do conceito de cultura na contemporaneidade, deslocando assim, a centralidade localizada na passividade do ser humano, como mero receptor da cultura, para um papel ativo frente a ela, o de produtor. À medida que o ser humano é reconhecido como produtor, a cultura já não pode ser mais concebida como única e estática.

[...] ao invés de receptáculos de papéis e funções, os indivíduos passam a ser vistos como atores sociais. Se antes eles eram atores no sentido de atuar em um papel, agora eles o são no sentido de atuar na sociedade recriando-a a todo momento. São atores não por serem intérpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem na sociedade. (COHN, 2005 p. 20-21)

A partir dessa nova ótica, não foram somente as relações das pessoas com a cultura que ganharam outra conotação, o próprio conceito parece se complexificar frente a sua pluralização, resultante agora das várias vozes reconhecidas, sobretudo, como produtoras de cultura. Segundo Cohn (2005, p. 19):

Na revisão do conceito de cultura, os antropólogos ao invés de tomá-la, como algo empiricamente observável e delimitado, cada vez mais abdicam de falar em costumes, valores ou crenças para frisar que o que de fato interessa está mais embaixo. Ou seja, não são os valores ou as crenças que são os dados culturais, mas aquilo que os conforma. E o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências. Ele não é mensurável, portanto, e nem detectável em um lugar apenas – é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, porque eles são formados a partir de um mesmo sistema simbólico.

A partir do reconhecimento de que a cultura na contemporaneidade é produzida por diversos atores, no emaranhado de suas experiências em sociedade, de maneira dinâmica e múltipla, o uso da palavra cultura, agora, consente ser flexionado no plural – culturas. Ao passo que podemos pensar na pluralização da cultura, começamos a identificar a heterogeneidade em seus atores. Desta forma, as crianças, assim como os adultos, também são consideradas como produtoras de culturas. Isso significa que elas não só reproduzem as manifestações e representações do mundo dos adultos, mas são suficientemente capazes de elaborar e produzir culturas relativamente autônomas, por meio da interação com seus pares (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2003a; COHN, 2005).

É importante ressaltar que “não há superioridade ou inferioridade de culturas ou traços culturais de modo absoluto, não há nenhuma lei natural que diga que as características de uma cultura façam superior a outras” (SANTOS, 1987, p. 14-15).

Cohn (2005, p. 33) complementa esta ideia, ao afirmar que “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa: a criança não sabe menos, sabe outra coisa”. Ou seja, não é da ordem do *déficit* que estamos falando, mas do reconhecimento da diferença.

À medida que a criança também é reconhecida como produtora de cultura, o interesse acerca das culturas produzidas por ela desponta, principalmente por sua condição de imersão na cultura adulta. Corsaro (2002) nos chama atenção para o fato de que a criança realiza um processo reprodutivo da cultura adulta, no qual a internaliza, não somente de maneira individualizada, mas também por meio das negociações com os adultos e, principalmente, na produção de culturas de pares. Ou seja, entende-se que a criança, por meio das interações com o outro, não só se apropria da cultura existente, como também colabora para a produção de uma cultura própria, as culturas infantis.

O conceito de *culturas infantis* ou *culturas de pares*, proposto por William Corsaro (2011), refere-se às ações que as crianças compartilham, conforme seus modos próprios de interpretar e significar o mundo, distinguem-se então das ações e interpretações dos adultos. Acerca da definição das culturas de pares, o autor afirma:

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 crianças produzem e compartilham em interação com pares. (CORSARO, 2011, p. 128)

Simões, Fígoli e Ferreira (2016) assinalam que o conceito de cultura de pares ou culturas infantis assumiu uma notória centralidade nos debates dos novos estudos da infância, sendo que esta perspectiva de estudo surge à medida que a criança também é considerada como ator social. Neste sentido, ao propor este conceito, Corsaro introduz os estudos sobre as crianças e a infância nessa reviravolta do debate acerca da cultura, colocando seu foco nas especificidades e nos contextos que englobam o cotidiano e as interações das crianças, trazendo para as ciências sociais a proposta de um novo paradigma, a construção social da infância.

Para melhor compreender as culturas infantis, faz-se necessária uma reflexão acerca da concepção de criança e infância que foi construída ao longo da história, já que o reconhecimento das culturas infantis contribuiu para o reconhecimento da

infância. A infância é uma condição da criança, ou seja, “ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo” (COHN, 2005, p.21), assim, a infância passou a ser concebida como construção social e não apenas como uma etapa da vida naturalizada em seus aspectos biológicos, físicos e em suas incapacidades e imaturidades (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2003a).

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (SARMENTO, 2005, p. 363)

Portanto, além dos contributos da antropologia, estudos sociológicos também colaboraram significativamente para romper com a concepção da criança como fraca, frágil, incompleta, sem ideias e opiniões sobre o mundo e sobre as coisas, apostando nela como um sujeito ativo e participante nas relações sociais. Considerando, então, que a criança não é mera receptora da cultura, mas capaz de produzi-la por meio das interações que tece com seus pares, com outras categorias geracionais e com o mundo, apropriando-se e reinterpretando seus elementos, ou seja, assumindo o papel de “criança atuante”.

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-la é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e com as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (CONH, 2004, p. 17).

Cabe destacar as contribuições do sociólogo Florestan Fernandes (1979) para os estudos da infância e das culturas infantis, a partir de seu célebre trabalho, *As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis*, que trata de um estudo encomendado acerca dos efeitos e das condições das manifestações folclóricas em São Paulo. A pesquisa inicia-se em 1940, constituindo-se em uma densa etnografia junto às crianças moradoras dos bairros operários da capital paulista.

“Trocinhas” era como as crianças residentes nos bairros operários paulistanos nomeavam os agrupamentos de crianças, geralmente pertencentes à mesma vizinhança, quando se reuniam para brincar na rua, após a escola. Ao realizar tal estudo, Fernandes buscou compreender como o folclore, a partir das e nas relações com os sujeitos, atribuía sentidos à construção da cultura brasileira, apresentando contributos significativos para os estudos com crianças e suas culturas infantis. O trabalho desenvolvido pelo autor, segundo Bredel (2015, p. 107):

Observa a existência de uma cultura infantil que é constituída por elementos exclusivos das crianças, caracterizado pela natureza lúdica, cujo suporte social está no grupo infantil, assim a criança adquire, pela interação, os diversos elementos do folclore infantil.

Ao considerar a criança como produto e produtora de uma cultura infantil, Fernandes (1979) traz um grande avanço ao campo dos estudos da infância, já que isso significa também reconhecer a criança como ser histórico e social. Todavia o autor, apesar de reconhecer a criança como sujeito no processo de construção da cultura infantil, defende que essa cultura é concebida no seio da cultura adulta. Dentre as principais contribuições resultantes de seu significativo estudo, Arenhart (2010) destaca duas: o reconhecimento da criança como sujeito na pesquisa e a abordagem acerca das culturas infantis.

A partir da afirmação de Bredel (2015, p. 107) que indica que “na intimidade com as brincadeiras infantis, estabelecida no processo de observação da infância de outro tempo, Florestan Fernandes identifica aspectos que estão presentes na sua própria história, que ainda permanecem”, identificamos um aspecto bastante importante que é colocado em suspensão e que nos mobiliza a pensar não somente no reconhecimento das culturas infantis e das crianças como produtoras de culturas. Mas, refletir acerca da dinâmica responsável por consolidar as culturas produzidas pelas crianças em cultura infantil, capaz de conservá-la como um legado do passado, que consente a incorporação de novos elementos e pode ser cotidianamente renovável por meio das experiências das crianças.

Desta maneira, Florestan Fernandes apresenta abordagens acerca das culturas infantis que, após décadas, o campo da sociologia da infância arremata como um de seus grandes objetos de análise. É inevitável que, ao revisitar este célebre trabalho, aqueles que se debruçam sobre as culturas infantis, se sintam provocados a pensar

em possíveis diálogos que podem ser tecidos com outros autores, a partir de suas proposições.

Em estudos mais recentes, ao enunciar a existência de uma gramática das culturas da infância, Sarmiento (2003a; 2003b) apresenta, de modo sistematizado, importantes contribuições que nos auxiliam a compreender as culturas infantis. Apesar do reconhecimento das culturas da infância como objeto de pluralização e diferenciação, o autor nos indica que é possível identificar traços distintivos que se repetem e podem ser percebidos em diferentes contextos de vida das crianças.

Ao mesmo tempo em que considera as culturas da infância como plurais, múltiplas, o autor também nos chama atenção para traços que revelam um caráter universalista. Esses traços se configuram como regras de estruturação simbólica, as quais Sarmiento (2003a; 2003b) denomina de gramática das culturas da infância. Cohn (2005) nos auxilia a compreender a gramática das culturas da infância como um sistema simbólico, a partir da analogia que faz entre a cultura e o sistema linguístico:

Se quisermos tentar fazer uma analogia, pensemos os valores como as palavras em uma frase, e a cultura como sistema linguístico que permite que as pessoas articulem as palavras, as frases e as ideias de um modo que faça sentido para si e para os outros. Utilizamos desse sistema simbólico todos os dias, embora não o conheçamos por inteiro, nem tenhamos consciência de o fazer. É como a gramática que permite que articulemos uma fala – que pode ser conhecida, mas não precisa ser retomada conscientemente pelo falante. Tomando a cultura desse modo, entendemos melhor seu funcionamento e também sua mudança. Isso porque a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido. Assim, um texto, uma crença ou o valor da vida em família podem mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se corrompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico. Nesse sentido, está sempre em formação e mudança (COHN, 2005, p. 19-20).

Na medida em que as culturas infantis podem ser compreendidas como um sistema simbólico, Sarmiento (2003a) assinala que a gramática das culturas da infância pode ser analisada a partir de três distintas dimensões: a semântica, a sintaxe e a morfologia.

A semântica pode ser compreendida como “a construção de significados autônomos e, a elaboração de processos de referência e significação própria” (p. 13); o autor exemplifica esta dimensão com o “era uma vez”, comumente utilizado pelas crianças, que, segundo ele, ao contrário do que pensamos, geralmente, não denota

um passado, mas a evocação de um tempo recursivo, potencialmente renovável e sem compromisso com linearidade temporal.

A sintaxe refere-se “à articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica formal” (p.13), exemplificado pelo autor com um trecho de música que diz: “*então eu era o herói*”⁹. O verso da canção revela a capacidade da criança em articular o discurso real e o imaginário, além da ausência de seu compromisso com a literalidade das coisas.

Por fim, o autor indica a morfologia, que trata da “especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras” (p.13). Como exemplo, ele apresenta uma simples bola de gude que, nas mãos de uma criança, é mais que um objeto esférico, podendo se transformar em tudo aquilo capaz de ser imaginado por ela.

É importante ressaltar que, apesar da utilização de termos do campo da linguística, o autor não pretende com isso enquadrar as crianças, suas infâncias e culturas, mas nos indicar que a inventariação de como as crianças produzem suas culturas por meio de suas experiências, é uma atividade epistemológica que ainda está em boa medida a ser realizada. Este esforço científico, segundo ele, deve levar em consideração os eixos que estruturam as culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A partir das contribuições propostas por Sarmiento (2003a; 2003b), podemos destacar três aspectos que o estudo da gramática das culturas da infância pode evidenciar: a autonomia das crianças na produção de culturas; a dinâmica responsável por consolidar a cultura infantil em cultura; e as contradições e complexidades da sociedade contemporânea, capazes de revelar não somente o lugar social reservado às crianças, mas, sobretudo, o lugar construído por elas.

Segundo o autor, “a questão fundamental no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia, relativamente aos adultos (SARMENTO, 2003a, p. 11). No entanto, o autor destaca que:

⁹ Trecho da música João e Maria, escrita em 1977 pelo cantor e compositor brasileiro Chico Buarque de Hollanda, a partir da melodia criada em 1947, por Severino Dias de Oliveira em 1947.

O debate não se centra no facto [sic], reconhecido, das crianças produzirem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e se consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas (SARMENTO, 2003a, p. 12).

É importante ressaltar que o autor, ao apontar para a existência de uma gramática das culturas da infância, nos convida a nos aprofundarmos não somente no modo como as culturas infantis se estruturam, mas, sobretudo no que a conforma como uma cultura da infância. Assim, apesar do reconhecimento da pluralidade da cultura, as culturas infantis emergem por meio de traços que lhe conferem uma gramática própria, tornando-a imprescindível para compreender o lugar social que as crianças constroem por meio de suas culturas de pares. Sobre este lugar social que ora é construído para a criança, ora é constituído pelas crianças, Lopes (2018, p. 24) afirma:

[...] toda criança é criança de um local. De forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência. Ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais, dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas de espaço físico para a materialização de suas infâncias. As crianças, ao se apropriarem desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados.

Sarmiento (2003a, p. 6) reconhece que “há várias infâncias dentro da infância global”, apontando ainda que as culturas infantis revelam, por meio das experiências das crianças, a pluralidade nos modos de ser criança, a heterogeneidade da infância e os novos papéis sociais que as crianças assumem. Entretanto, o autor chama atenção para os processos emergentes na segunda modernidade como, por exemplo, a globalização, que pode ameaçar o reconhecimento do caráter múltiplo das culturas da infância, tanto no plano simbólico, como no estrutural.

Por isso, segundo o autor, a análise das culturas da infância, por meio de sua gramática própria, pode se constituir em um importante objeto para compreender as mudanças, contradições e complexidades que atravessam a sociedade contemporânea.

2.1. INFÂNCIAS E CULTURAS: UM LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Considerando que o presente trabalho aborda as culturas infantis, nesta secção, buscaremos demonstrar o levantamento das produções acadêmicas, realizado junto ao Catálogo de Teses e Dissertações do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de identificar os estudos que versam acerca das culturas da infância.

O levantamento das produções acadêmicas seguiu, inicialmente, três etapas, conforme demonstrado no fluxograma abaixo:

Ilustração 1 - Fluxograma das etapas de levantamento das produções acadêmicas



Fonte: Elaborado pela autora

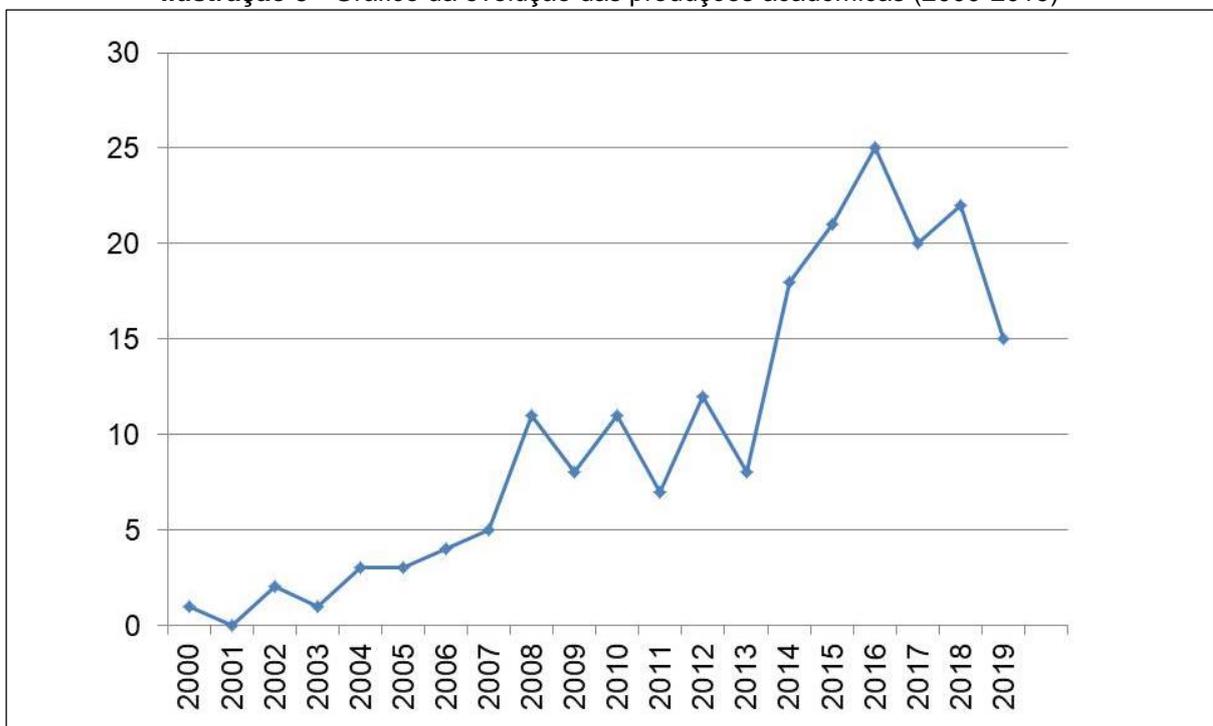
Na primeira etapa, realizamos a busca utilizando como descritor "culturas infantis", e obtivemos como resultado 159 trabalhos (42 teses e 117 dissertações). Na etapa seguinte, realizamos uma nova busca, dessa vez a partir do descritor "culturas da infância", o que resultou em 52 trabalhos (17 teses e 35 dissertações). Na terceira etapa, fizemos o cruzamento das duas buscas realizadas anteriormente, a fim de verificar se haveria trabalhos em duplicidade. Após conferência, identificamos 14 trabalhos (5 teses e 9 dissertações) que se enquadravam nessa situação. Deste modo, ao todo foram encontrados 197 trabalhos (54 teses e 143 dissertações), conforme demonstrado na tabela a seguir:

Ilustração 2 - Tabela com o quantitativo de produções acadêmicas encontradas

Produções Acadêmicas	Resultados a partir do descritor “culturas infantis”	Resultados a partir do descritor “culturas da infância”	Trabalhos em duplicidade	Subtotal
Dissertações (Mestrado Profissional)	06	-	-	06
Dissertações (Mestrado Acadêmico)	111	35	09	137
Teses (Doutorado)	42	17	05	54
Subtotal	159	52	14	197
Total	197 produções acadêmicas			

Fonte: Elaborado pela autora

Para as buscas realizadas, não utilizamos filtros a fim de refinar os resultados, isso significa que não delimitamos a pesquisa quanto ao ano, área de conhecimento e tipo (dissertação ou tese), já que nosso interesse era, além de verificar o volume de trabalhos acadêmicos existentes, também identificar o comportamento (evolução ou involução) das produções acadêmicas que abordam as culturas infantis.

Ilustração 3 - Gráfico da evolução das produções acadêmicas (2000-2019)

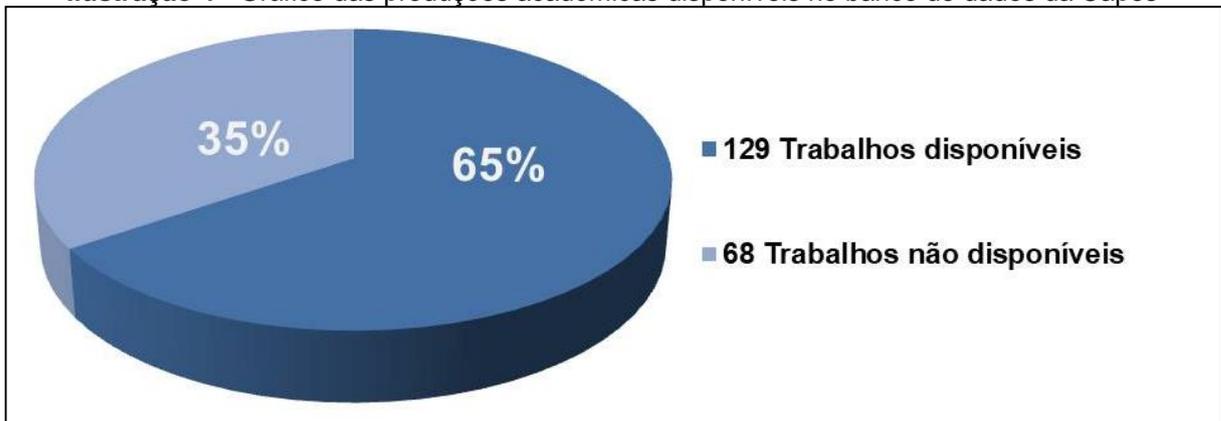
Fonte: Elaborado pela autora

Elaboramos o gráfico anterior (ilustração 3) para demonstrar o comportamento das produções acadêmicas ao longo de 20 anos (2000-2019). Podemos perceber que, a

partir do ano de 2003, há um crescimento que perdura até 2008. De 2009 a 2013, é possível notar uma oscilação no número de pesquisas desenvolvidas. De 2014 em diante, observamos um crescimento exponencial de trabalhos que tratam das culturas infantis. Além disso, foi possível identificar que o volume de pesquisas desenvolvidas, ao longo dos últimos seis anos, corresponde a mais de 60% do volume total de trabalhos realizados nas últimas duas décadas.

Considerando então o volume de trabalhos encontrados, foi necessário utilizar alguns critérios para selecionar estudos que possam contribuir com as discussões propostas por esta pesquisa. Assim, inicialmente, selecionamos apenas as produções acadêmicas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ou seja, produções posteriores à Plataforma Sucupira.

Ilustração 4 - Gráfico das produções acadêmicas disponíveis no banco de dados da Capes



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico anterior (ilustração 4) indica que, em relação às 197 produções acadêmicas encontradas, 65% estão disponíveis no banco de dados da Capes e 35% estão indisponíveis, por serem anteriores à Plataforma Sucupira. Deste modo, 129 trabalhos (34 teses e 95 dissertações) foram selecionados nesta etapa.

Ao realizarmos a pesquisa utilizando como descritores “culturas infantis” e “culturas da infância”, percebemos que, apesar dos trabalhos selecionados fazerem menção às culturas produzidas pelas crianças, este não se constituía o foco de análise principal de muitas das pesquisas analisadas. Assim, a partir da identificação do objetivo de cada um dos estudos, foi possível constatar que apenas 19 trabalhos centravam seu interesse investigativo nas culturas da infância.

Elaboramos o quadro abaixo para apresentar dados acerca dos 19 trabalhos selecionados, indicando o ano, local, instituição, título, autor, tipo do trabalho e área

de conhecimento. As pesquisas foram ordenadas cronologicamente, conforme o ano de publicação.

Quadro 1 - Produções selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Ano/Local	Instituição	Título	Autor	Tipo	Área de conhecimento
2013 Porto Alegre RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Cinema e infâncias: as crianças entre elas	Daniela Jardim Strussmann Pires	Mestrado Acadêmico	Educação
2013 Salvador BA	Universidade Federal da Bahia	“Jucu, jacutia, a gente dá comida pro jacu” as culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para educação quilombola	Marina Rodrigues Miranda	Doutorado	Educação
2013 Uberlândia MG	Universidade Federal de Uberlândia	Culturas infantis: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil	Gleisy Vieira Campos	Mestrado Acadêmico	Educação
2014 Belo Horizonte MG	Universidade do Estado de Minas Gerais	Crianças indígenas da Aldeia Canuanã (Formoso do Araguaia – TO): relação entre cultura, infância e educação	Nathalia Cunha Polese	Mestrado Acadêmico	Educação
2014 Goiânia GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	A cultura da infância pelas lentes da representação cinematográfica	Paula Camila Pires Cabral	Mestrado Acadêmico	Educação
2014 Paraíba CE	Universidade Federal da Paraíba	A infância resiste à pré-escola?	Lenilda Cordeiro de Macêdo	Doutorado	Educação
2014 Pelotas RS	Universidade Federal de Pelotas	A (in)visibilidade das culturas infantis em uma escola da Amazônia em Oriximiná-PA	Ieda Oliveira Mota	Mestrado Acadêmico	Educação Física

2014 São Paulo SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: possibilidade de escuta das crianças	Viviane Aparecida da Silva	Doutorado	Educação
2016 Ijuí RS	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Entrelaçamentos e significações interculturais: um diálogo entre a cultura das crianças e a cultura escolar	Angela Rafaela Heidel	Mestrado Acadêmico	Educação nas Ciências
2016 São Carlos SP	Universidade Federal de São Carlos	Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam	Ellen Gonzaga Lima Souza	Doutorado	Educação
2016 Santa Maria RS	Universidade Federal de Santa Maria	“Professora eu tenho uma coisa pra falar”: as culturas infantis em contexto institucional da educação infantil	Keila de Oliveira Urrutia	Mestrado Acadêmico	Educação
2017 Florianópolis SC	Universidade do Estado de Santa Catarina	Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia! Crianças e videogames numa brinquedoteca escolar	Carla Cristiane Loureiro	Doutorado	Educação
2017 Vitória ES	Universidade Federal do Espírito Santo	Entre subidas e decidas: as culturas da infância pelas ladeiras da região da Vila Rubim	Erika Milena de Souza	Doutorado	Educação
2018 Curitiba PR	Universidade Federal do Paraná	A proibição das brincadeiras um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola	Nelio Eduardo Sprea	Doutorado	Educação

2018 São Paulo SP	Universidade de São Paulo	“Tem 900 lobos escondidos na floresta!” ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte	Bruna Cadenas Cardoso	Mestrado Acadêmico	Educação
2019 Salvador BA	Universidade Federal da Bahia	Potes que guardam vidas, vidas que viram histórias: a poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA	Leila Damiana Almeida dos Santos Souza	Doutorado	Cultura e Sociedade
2019 Salvador BA	Universidade Federal da Bahia	Brincar em tempo de tecnologias digitais móveis	Joseilda Sampaio de Souza	Doutorado	Educação
2019 Blumenau SC	Universidade Regional de Blumenau	Sociologia da infância: os conceitos de “reprodução interpretativa” e “culturas infantis” nas pesquisas em Educação entre os anos 2013 e 2017	Nislandia Santos Evangelista	Mestrado Acadêmico	Educação
2019 Campinas SP	Universidade Estadual de Campinas	Eu quero ser o sol! (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche	Flavio Santiago	Doutorado	Educação

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o quadro anterior, podemos observar que, quanto ao ano das produções acadêmicas selecionadas (PIRES, 2013; MIRANDA, 2013; CAMPOS, 2013;

POLESE, 2014; CABRAL, 2014; MACÊDO, 2014; MOTA, 2014; SILVA, 2014; HEIDEL, 2016; SOUZA, 2016; URRUTIA, 2016; LOUREIRO, 2017; SOUZA, 2017; SPREA, 2018; CARDOSO, 2018; SOUZA, 2019; EVANGELISTA, 2019; SOUZA, 2019; SANTIAGO, 2019), identificamos que os trabalhos foram publicados entre 2013 e 2019.

Em relação à localização das instituições de ensino, responsáveis pelo desenvolvimento das pesquisas, foi possível evidenciar que o volume das produções acadêmicas selecionadas está concentrado nas Regiões: Sul (7 trabalhos), Sudeste (7 trabalhos) e Nordeste (4 trabalhos). Somente um trabalho foi produzido por instituição de ensino do Centro-oeste e dentre os estudos analisados não houve nenhum desenvolvido por Programas de Pós-Graduação da Região Norte.

Dentre as 19 produções acadêmicas selecionadas, também é importante ressaltar que 89,74% delas foram desenvolvidas junto a Programas de Pós-Graduação em Universidades Públicas, reafirmando a importância da educação pública e seu comprometimento com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Quanto ao tipo dos trabalhos, 10 são teses e 9 dissertações. Em relação à área de conhecimento, as pesquisas de Pires (2013), Miranda (2013), Campos (2013), Polese (2014), Cabral (2014), Macêdo (2014), Silva (2014), Souza (2016), Urrutia (2016), Loureiro (2017), Souza (2017), Sprea (2018), Cardoso (2018), Souza (2019), Evangelista (2019) e Santiago (2019) pertencem ao campo da Educação. Mota (2014) desenvolveu seu trabalho na área da Educação Física, Heidel (2016), na Educação nas Ciências e Souza (2019) no campo da Sociedade e Cultura.

A seguir, apresentaremos uma síntese sobre cada um dos trabalhos selecionados, abordando o objetivo principal, os aspectos metodológicos e resultados evidenciados.

A dissertação de Pires (2013), intitulada ***Cinema e Infâncias: as crianças entre elas***, teve por objetivo “Identificar e compreender o que acontece quando as crianças estão entre elas. Analisar, à luz da Sociologia da Infância, as interações das crianças entre elas nos cinco filmes selecionados, explorando cinco de seus principais conceitos: criança, infância, culturas infantis, culturas de pares e reprodução interpretativa” (p. 10).

A autora utiliza o cinema como um instrumento metodológico para analisar cinco filmes (*Meninos de Tóquio, A Guerra dos Botões, O Senhor das Moscas, Os Meninos da Rua Paulo e Cantos dos Pardais*), em busca de responder: O que acontece quando as crianças (crianças-personagens dos filmes) estão entre elas? A partir da análise dos filmes, à luz da Sociologia da Infância, Pires (2013, p. 121) conclui que:

[...] a produção cinematográfica pode, sim, ser objeto e instrumento de análise para revelar diferentes jeitos de ser criança, diferentes jeitos de viver a infância, diferentes aspectos das relações das crianças entre si e com o mundo, e contribuir para os estudos recentes sobre criança e infância. As crianças-personagens dos filmes analisados possibilitaram a geração de dados riquíssimos para análise.

Miranda (2013), em sua tese, ***Jucu, jacutia, a gente dá comida pro jacu! As culturas infantis: contributos da identidade do currículo para a educação quilombola***, objetivou “observar as produções culturais das crianças negras que frequentam educação pré-escolar em uma comunidade remanescente de quilombo” (p. 16-17).

A fim de responder: Como as crianças, no espaço de Educação infantil, apreendem a cultura quilombola em suas culturas de infâncias? a autora desenvolveu um estudo de inspiração etnográfica e etnometodológica. Esta pesquisa de cunho qualitativo foi realizada a partir da observação participante em que os sujeitos da pesquisa foram dezessete crianças de três a cinco anos de idade, pertencentes a um Centro de Educação Infantil, localizado na Comunidade Quilombola Retiro, no estado do Espírito Santo. Embora as crianças tenham assumido o papel de sujeitos da pesquisa, as famílias e lideranças comunitárias também foram envolvidas neste processo investigativo. Os resultados apontados por Miranda (2013, p.241) indicam que:

[...] os infantes quilombolas constroem-se culturalmente, reproduzindo e interpretando nas suas relações paritárias (criança-criança) as formas habituais dos adultos, projetando a reminiscência negra em seus repertórios. Mas o pendor da produção cultural está ainda na mão da geração adulta, na medida em que são deles, dos adultos, a batuta que rege os desdobramentos educativos e o enquadramento a hermética matricial curricular.

Em sua dissertação, ***Culturas infantis: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil***, Campos (2013) teve por objetivo geral: “Compreender como as crianças vivenciam as experiências de ser criança no cotidiano da Educação Infantil e como produzem suas culturas infantis nas relações

entre seus pares, no espaço-tempo do recreio, nas atividades livres e dirigidas e nas festividades realizadas no pátio do CEMEI de Itabuna” (p. 172).

A etnografia foi a perspectiva metodológica escolhida pela autora, orientada a partir de uma abordagem qualitativa, por meio da observação participante, envolvendo vinte e cinco crianças de um ano e meio a seis anos, oito professoras e quatro profissionais da equipe gestora da instituição escolar, a fim de responder a questão: Qual o lugar das infâncias, das crianças e de suas produções no contexto da Educação Infantil? Campos (2013, p. 173), em suas considerações finais, evidencia que:

[...] as crianças revelam por meio das suas relações sociais, brincadeiras, ações, e transgressões/construções, que são sujeitos culturais, atores sociais que produzem culturas, uma cultura que não é fixa e que não se constitui como patrimônio estático, mas em ações sociais, dinâmicas, reflexivas, e recíprocas, desenvolvida por elas de forma autônoma e partilhada, pois as culturas infantis são resultado das interações e das relações estabelecidas pelas crianças com o mundo circundante.

A dissertação ***Crianças indígenas da aldeia Canuanã (Formoso do Araguaia – TO): relação entre cultura, infância e educação***, desenvolvida por Polese (2014), teve por finalidade: “Investigar a maneira como as crianças indígenas da aldeia Canuanã transitam entre as culturas infantis e o universo cultural em que vivem” (p. 18), a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa etnográfica. Além das crianças, outros interlocutores (lideranças comunitárias, pais das crianças e moradores da aldeia) foram envolvidos no processo de pesquisa a fim de auxiliar na compreensão do universo apresentado por elas.

A pesquisadora utilizou a observação participante e técnicas lúdicas (desenhos, andanças com as crianças, contação de histórias e oficinas) ao longo do trabalho de campo. Polese (2014, p. 121) finaliza seu trabalho afirmando que:

Conscientes do seu lugar na comunidade, inventando e recriando a sua cultura, por meio de apropriações que são próprias do seu universo infantil. De maneira singular, a criança percebe o mundo no qual está inserida e nesta inserção, constrói diferentes significados para a tradição, a cultura e a infância. Observando o universo infantil indígena e o seu contexto de vida, me encantei com a singularidade de um processo educativo e social rico em aprendizagens produzidas nas trocas entre pares e com os mais velhos e que resultam em zelo e respeito pela natureza e pela comunidade que os acolhe.

Em sua dissertação, ***A cultura da infância pelas lentes da representação cinematográfica***, Cabral (2014) buscou “compreender os aspectos representados

pelas produções cinematográficas como cultura da infância e identificar como os elementos de representação da cultura da infância foram utilizados nos filmes” (p.14).

[...] o conteúdo das produções cinematográficas não é real, é ficção. É representação do real e uma leitura dele. Se não traduz a realidade tal como ela é, tampouco pode-se deixar de considerar que ele capta a realidade e traduz modos próprios de representá-la, conferindo-lhe novos significados. Portanto, a cultura da infância representada nas produções cinematográficas deve ser compreendida dialeticamente entre aquilo que é real e aquilo que é ficção. Assim, quando se fala das crianças nos filmes, fala-se dos personagens. Quando se fala da infância nos filmes, fala-se de uma leitura dessa temporalidade da vida tomada e significada por um autor/produtor/diretor em determinado tempo e espaço social (CABRAL, 2014, p.14).

A opção metodológica escolhida pela autora foi a análise de conteúdo de quatro filmes brasileiros (*O Contador de Histórias*, *O ano em que meus pais saíram de férias*, *No meio da rua* e *Mutum*), a partir das discussões acerca das culturas da infância desenvolvidas pelos estudos da Sociologia da Infância. Para apreender o modo pelo qual a produção cinematográfica retrata a cultura da infância, a autora leva em consideração a identificação dos eixos que, conforme Sarmiento (2004), são responsáveis por estruturar as culturas infantis: a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e a reiteração.

A tese desenvolvida por Macêdo (2014), intitulada ***A infância resiste à pré-escola?***, propôs “Compreender qual é o papel das práticas e vivências escolares na constituição do ser criança e da infância, analisar como as crianças vivem sua condição de infância na instituição de educação infantil e como as crianças reproduzem e produzem culturas no ambiente escolar” (p. 16).

De inspiração etnográfica, a pesquisa foi realizada com duas turmas da pré-escola (vinte e cinco crianças) em uma instituição de Ensino de Educação Infantil. As professoras das crianças também participaram do estudo que foi desenvolvido a partir da observação participante, análise documental, entrevistas informais, utilizando-se de diário de campo, câmera fotográfica e de vídeo para os registros dos dados. Em resposta à questão que intitula sua tese, Macêdo (2014, p. 222) afirma que:

[...] há lugar para as crianças na pré-escola pesquisada, em síntese, o lugar é um não lugar, o lugar do silêncio, dos sem voz, da afonia, da disciplinarização dos corpos e mentes. Todavia, as crianças, como agentes sociais, agem a contrapelo da gramática escolar, resistem a este currículo, a estas práticas de controle e conseguem, de forma fortuita, produzirem

culturas infantis. Em síntese, as crianças vivem/assumem sua condição de infância na pré-escola. Apesar de o currículo visar a disciplina, a ordem, elas não correspondem plenamente a este objetivo. Os nossos dados apontam para uma clara disposição delas em resistir à pedagogia do controle, isto porque, como sujeitos que monitoram suas ações, ao tempo que são coagidas pela estrutura institucional a assumirem a identidade de aluno passivo, obediente, criam estratégias para resistirem à forma/moldura da pré-escola, enfim, da estrutura social.

Mota (2014), em sua dissertação ***A (in)visibilidade das culturas infantis em uma escola da Amazônia em Oriximiná-PA***, objetivou “compreender como se manifestam as culturas infantis em uma turma do 4º ano de uma escola pública em Oriximiná-PA” (p. 26). Por meio de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, a pesquisadora buscou, a partir das vozes das crianças e de seus professores, compreender os significados atribuídos às culturas produzidas na escola, capazes de promover mudanças no currículo escolar.

A autora utilizou a observação participante, o registro fotográfico e entrevistas que foram registradas em diário de campo e em gravador de áudio. É importante ressaltar que as crianças puderam manipular a máquina fotográfica e o gravador. Considerando suas observações de campo, Mota (2014) indica três possibilidades para modificar o cenário presente no interior das instituições escolares: olhar para as crianças como atores e agentes históricos e sociais; considerar os conhecimentos e as culturas produzidas pelas crianças; promover momentos de conversas entre professores e alunos para que possam compreender a importância do brincar nas práticas dentro da escola. Quanto aos resultados da pesquisa, Mota (2014, p.117) aponta que:

[...] as culturas infantis se fazem presentes na escola, porém são visíveis pelas crianças e seus pares e invisíveis pelos adultos presentes na escola, em virtude da valorização de uma cultura legítima em detrimento aos conhecimentos produzidos pelas crianças, ilegítimos. Entretanto, as crianças resistem à invisibilidade de suas culturas, e assim ressignificam os espaços, rompem com os padrões estabelecidos e, por meio das brincadeiras, metamorfoseiam a realidade e criam um mundo paralelo no qual emergem as suas culturas infantis.

A tese ***Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: possibilidade de escuta das crianças*** foi desenvolvida por Silva (2014) e apresentou como objetivo central: “investigar em que medida ocorre a participação e expressão das culturas infantis em uma das turmas do primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Curitiba” (p. 92).

A pesquisa acontece a partir de uma abordagem qualitativa, privilegiando a escuta das crianças por meio da observação dos cotidianos. Além disso, a autora realizou entrevistas com as professoras que atuavam junto às crianças e fez análise documental (Projeto Político Pedagógico da Escola) considerando os aspectos relacionados às culturas de pares, à organização dos espaços e tempo, à mediação pedagógica e ao envolvimento das crianças nas atividades que foram propostas. A partir da análise de dados, Silva (2014, p. 190) conclui que:

[...] a participação e a expressão das culturas infantis não têm espaço na sala de aula como deveria, devido à centralidade na voz e na cultura adulta. Uma das explicações sobre esse fato é de que a formação das professoras não deu conta de fazê-las entender quem é a criança, entender como acontece sua aprendizagem e transpor esse conhecimento sobre a criança para a sala de aula.

Heidel (2016), em sua dissertação ***Entrelaçamentos e significações interculturais: um diálogo entre a cultura das crianças e a cultura escolar***, objetivou “refletir sobre as relações do currículo emergente e do currículo formal, de modo que se possa potencializar os processos de aprendizagem no entrelaçamento dessas culturas infantis e culturas escolares” (HEIDEL, 2016, p. 13-14), a partir de uma pesquisa etnográfica e participativa, envolvendo uma turma de crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola integrada a uma rede privada de ensino. Heidel conclui seu estudo afirmando que:

[...] as experiências vividas permitiram compreender e pensar a criança como sujeito social, plural e singular, reconhecendo que suas constituições culturais se dão por diferentes vias, em diferentes espaços, pelo convívio e nas relações com diferentes sujeitos. A escola, dessa forma, reassume, a cada dia, sua responsabilidade enquanto instituição social e cultural responsável pela construção formal do conhecimento e pela formação integral do ser humano. As relações interculturais estabelecidas na escola reúnem experiências dinâmicas, intensas, interativas, formativas. Esse contexto exige da escola um repensar constante do seu currículo e da cultura escolar (HEIDEL, 2016, p. 139).

A tese ***Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam***, elaborada por Souza (2016), teve como objetivo investigativo: “compreender como as práticas sociais de culturas infantis no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam se desdobram em processos educativos e desvelam novas compreensões e significados acerca das infâncias” (SOUZA, 2016, p. 18). A pesquisa é desenvolvida a partir de uma metodologia com inspiração da Fenomenologia e Semiótica da Comunicação a fim de promover um diálogo circular, referenciado nas práticas do Candomblé.

Para realizar uma análise de descrição compreensiva, a autora contou com o auxílio de registros fotográficos e de vídeos realizados por ela e pelas crianças que frequentavam o Ilê. A pesquisadora também fez uso de diário de campo. A partir das experiências vivenciadas no campo de pesquisa em companhia das crianças e a partir da análise de oito episódios selecionados, Souza (2016, p.162) afirma que: “as crianças degustam o mundo a sua volta, experimentam, vivem, pulam, falam, calam, escondem, desvelam, revelam, mas, sobretudo, brincam com suas verdades, brincam de ganhar mundo, brincam de mudar o mundo”.

Urrutia (2016), em sua dissertação intitulada **“Professora eu tenho uma coisa pra falar”**: **as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil**, teve como finalidade: “compreender como as culturas infantis são produzidas pelas crianças e consideradas pelos adultos em um contexto institucional da Educação Infantil” (p. 27). A partir das contribuições de William Corsaro, sobre Reprodução Interpretativa e Culturas de Pares, a autora desenvolve a investigação de abordagem qualitativa, por meio de uma etnografia, realizada em uma escola de Educação Infantil e Anos Iniciais, com uma turma de vinte crianças da pré-escola. A produção de dados ocorreu por meio da observação participante e fotografias. Filmagens e o diário de campo foram utilizados como instrumentos de registro. Urrutia (2016, p.100) finaliza o trabalho assinalando que:

A necessidade de escutar as crianças, apontada neste estudo, vai além de escutar as respostas delas as perguntas formuladas por adultos, significa “dar voz” às crianças e acolher essas vozes com acuidade e sensibilidade. Além disso, é necessário perceber e escutar as diferentes “vozes” e expressões das crianças, que por suas vezes se diluem nos cotidianos das instituições. Significa também enxergar as crianças como sujeitos capazes de opinar, participar, escolher e decidir, e por isso são elas que podem apontar caminhos para a prática educativa. É através da participação ativa das crianças, a partir de suas opiniões, desejos e especificidades que podemos construir práticas pedagógicas que respeitem, acolham e atendam as crianças.

A tese ***Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia! Crianças e videogames numa brinquedoteca escolar***, produzida por Loureiro (2017), teve por objetivo: “investigar como se constitui o brincar com videogame numa brinquedoteca escolar identificando e problematizando as relações tecidas entre crianças e outros atores envolvidos nos seus cotidianos, buscando, a partir das ‘vozes’ das crianças, compreender os impactos dessa forma contemporânea de brincar na construção das culturas infantis” (LOUREIRO, 2017, p. 29).

A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos dos estudos da criança e desenvolveu-se a partir de um trabalho de campo de perspectiva etnográfica, junto à quarenta e cinco crianças (de seis a nove anos), de distintas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos momentos em que frequentavam a brinquedoteca do colégio. Como instrumentos metodológicos, a autora utilizou a observação, diário de campo, filmagens e entrevistas individuais e em grupo. Em alguns momentos, tanto as filmagens como as próprias entrevistas, foram realizadas pelas crianças. Em suas considerações finais, Loureiro (2017, p. 219) afirma que:

[...] uma brinquedoteca escolar abre espaço para os “objetos não escolarizados” na escola – brinquedos, *videogames* –, tendo potencial para abrir espaço para pesquisas profícuas sobre as culturas da infância, sobretudo se considerarmos que a brinquedoteca propõe uma lógica, dentro da escola, em que as crianças têm a possibilidade de experimentar processos de ensino e aprendizagem com seus pares não centrados nas professoras, valorizando o brincar como uma atividade em que elas se encontram em desenvolvimento/aprendizagem não de conteúdos curriculares, mas de formação enquanto sujeito humano, produto e produtor da cultura.

Souza (2017), em sua tese ***Entre subidas e descidas: as culturas da infância pelas ladeiras da região da Vila Rubim***, objetivou: “investigar como os diálogos produzidos entre as culturas infantis e as diferentes tradições, as condições socioeconômicas e as características culturais, presentes nessa região, influenciam a produção da experiência urbana das crianças” (SOUZA, 2017, p. 20).

A pesquisa foi desenvolvida a partir de duas estratégias metodológicas. Inicialmente, por meio de um estudo exploratório que subsidiou, posteriormente, o estudo de caso etnográfico realizado junto a sete crianças que moravam na região. Para realização da investigação, a pesquisadora utilizou variadas estratégias metodológicas: observações, rodas de conversas, entrevistas e andanças individuais e coletivas que foram registradas por meio de fotografias, gravador de voz do celular e diário de campo. As crianças também realizam registros fotográficos. Segundo Souza (2017, p. 8), os resultados do estudo indicam que:

[...] as crianças se apropriam, compartilham e narram criativamente o espaço em que vivem; elas estabelecem formas de sociabilidade que permitem o intercâmbio sociocultural entre os diferentes grupos geracionais. Por meio dessas trocas, elas se inserem e (re)constroem as tradições e as memórias culturais presentes nos morros e nas baixadas da região.

Em sua tese ***Proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola***, Spréa (2018) teve como objetivo: “contribuir para um

entendimento mais denso sobre o modo como as expressões das culturas infantis são tratadas pelos profissionais no interior das instituições escolares” (p. 58).

A pesquisa de campo foi desenvolvida a partir da observação participante, organizada em duas distintas etapas. Na primeira etapa, foi realizado um estudo exploratório que se deu em duas fases: na primeira fase, aconteceram encontros com grupos de inspetores com a finalidade de mapear as proibições nos recreios das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR; na segunda fase, ocorreu a observação das dinâmicas de recreio em escolas localizadas em cinco contextos socioculturais distintos (comunidade quilombola, aldeia indígena, bairro de periferia urbana, comunidade insular e acampamento da reforma agrária) a fim de identificar os diferentes modos de gerência das experiências lúdicas infantis nestes momentos.

Por fim, o pesquisador selecionou seis escolas de anos iniciais do ensino fundamental, para realizar a observação de seus recreios, conversar com as crianças e com os profissionais que atuam com elas, além de realizar uma atividade de produção de texto com as crianças do 5º ano, que resultaram em 107 redações, onde algumas foram acompanhadas de desenho. A partir de todo seu percurso investigativo, Spréa (2018, p. 280) conclui que:

A escola, na medida em que promove o encontro das crianças e intensifica a formação de grupos, pode cumprir com a função de dar vazão a uma relativa liberdade necessária ao desenvolvimento de experiências lúdicas. O recreio escolar é um terreno fértil, onde vemos brotar novas formas de expressão das culturas infantis, onde se difundem centenas de práticas culturais que tiveram origem remota e que são continuamente atualizadas. No entanto, as restrições de tempo e espaço que incidem sobre ele, somadas ao fato de que algumas atividades tendem a ser dirigidas pelos adultos, impactam significativamente a transmissão de saberes, a difusão de elementos tradicionalizados, a formação de grupos e a criação de novas experiências lúdicas.

Cardoso (2018), em sua dissertação **“Tem 900 lobos escondidos na floresta!” ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte**, teve como objetivo central: “investigar e compreender as táticas utilizadas pelas crianças pequenas nas brincadeiras coletivas não dirigidas como forma legítima de participação, com o objetivo de dar visibilidade às lógicas infantis e à sua produção de cultura” (CARDOSO, 2018, p. 10).

A pesquisa de inspiração etnográfica foi realizada junto a dezenove crianças da pré-escola, matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil em São Paulo,

na turma em que a professora-pesquisadora lecionava. A análise de episódios e narrativas foi feita à luz da Sociologia da Infância, a fim de dar visibilidade às lógicas infantis e à produção cultural das crianças por meio das brincadeiras. A partir de seus resultados, Cardoso (2018, p. 98) evidencia que:

[...] vemos a quantas as crianças criam com suas preferências e referências, como deixam fluir as situações ora respeitando ora questionando as regras do brincar criadas e às vezes, inclusive, impostas pelos pares. Vemos que cada uma apresenta sua temporalidade, mas que isso não impede que compartilhem o tempo, o movimento e o espaço. Elas nos dizem verdades com suas manifestações verbais, corporais, com suas criações e reinterpretações e nos mostram que, à maneira dos antigos narradores, persistem com suas culturas infantis lendo e trazendo para o mundo um outro jeito de vivê-lo.

A tese ***Potes que guardam vidas, vidas que viram histórias: a poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA*** foi desenvolvida por Souza (2019) com finalidade de: “analisar, através das narrativas orais, os processos de constituição das culturas da infância e identidades de crianças de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA” (SOUZA, 20149, p.20).

A investigação se deu a partir de uma etnografia visual em que as crianças se configuraram nos principais sujeitos da pesquisa. Com os desdobramentos do estudo, outros atores (lideranças do assentamento, moradores...) também foram envolvidos no processo. Como instrumento metodológico, a pesquisadora lançou mão da Poteca, uma espécie de biblioteca constituída por potes de barro nos quais os indivíduos guardam, em seu interior, objetos que remetam a suas referências culturais, os quais são capazes de desencadear histórias orais, como uma ação interativa. As narrativas produzidas foram, posteriormente, analisadas e a partir de seus resultados Souza (2019, p. 217-218) afirmou que:

[...] essas crianças desenvolvem suas próprias culturas, configurando-as de modo distinto das culturas adultas. Por isso, é preciso seguir com ações que integrem crianças e adultos, sem perder de vista que as crianças têm formas específicas de representação e simbolização do mundo.

A tese ***Brincar em tempo de tecnologias digitais móveis*** foi elaborada por Souza (2019) e teve como objetivo: “compreender, a partir do ato do brincar, como a interação de crianças (na faixa etária de quatro e cinco anos) com as tecnologias digitais móveis - *smartphone* e *tablet* – contribui para estruturar os processos de produção das culturas infantis contemporâneas”.

A pesquisa se desenvolveu a partir de um estudo de inspiração etnográfica, por meio da observação participante de duas crianças (quatro e cinco anos) em seus contextos brincantes. No primeiro contexto, a criança de quatro anos interagiu a partir dos dispositivos móveis somente com adultos (pai, mãe e avós maternos); no segundo contexto, a criança de cinco anos brincava com três crianças na faixa etária de quatro a onze anos (seu irmão e dois vizinhos). É importante ressaltar que as crianças convidadas para o estudo faziam parte da rede pessoal de amizade da pesquisadora. Souza (2019, p. 430) finaliza seu trabalho argumentando que:

[...] as crianças são ativas nas culturas infantis e, também, vivenciam nessas culturas a interação com objetos, sejam eles analógicos ou digitais; que as tecnologias digitais móveis estão estruturando os processos de produção das culturas infantis, uma vez que as experiências social e cultural do brincar passam a acontecer a partir da mistura dos dispositivos digitais com bonecas (os), brinquedos e livros, e que as crianças têm considerado esses dispositivos como um brinquedo em potencial ou mais um espaço onde se brinca.

Evangelista (2019), em sua dissertação ***Sociologia da infância: os conceitos de “reprodução interpretativa” e “culturas infantis” nas pesquisas em Educação entre os anos 2013 e 2017***, objetivou: “analisar como têm sido utilizados os conceitos de ‘reprodução interpretativa’ e ‘culturas infantis’ nas dissertações de Mestrado em Educação no período 2013-2017” (p. 11). Considerando o caráter qualitativo e bibliográfico da investigação, a autora utilizou como procedimento metodológico a meta-síntese.

A partir da análise de quinze dissertações selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a pesquisadora apontou que, em alguns trabalhos analisados, os referidos conceitos são utilizados de modo instrumental e naturalizado, além de não promoverem uma discussão atrelada à sociologia da infância. Evangelista (2019, p. 94) conclui seu estudo, afirmando que:

Pesquisar sobre infância tendo como referência conceitos da SI envolve pensar uma outra criança teórica sem tornar essa concepção uma bandeira dogmática que fuja tanto da realidade das infâncias e das crianças empíricas com quem se pesquisa, quanto dos critérios que tornem os argumentos e a pesquisa científicos.

A tese ***Eu quero ser o sol! (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche***, foi desenvolvida por Santiago (2019) com a finalidade de: “contribuir com os estudos referentes à produção das culturas infantis, explorando os aspectos

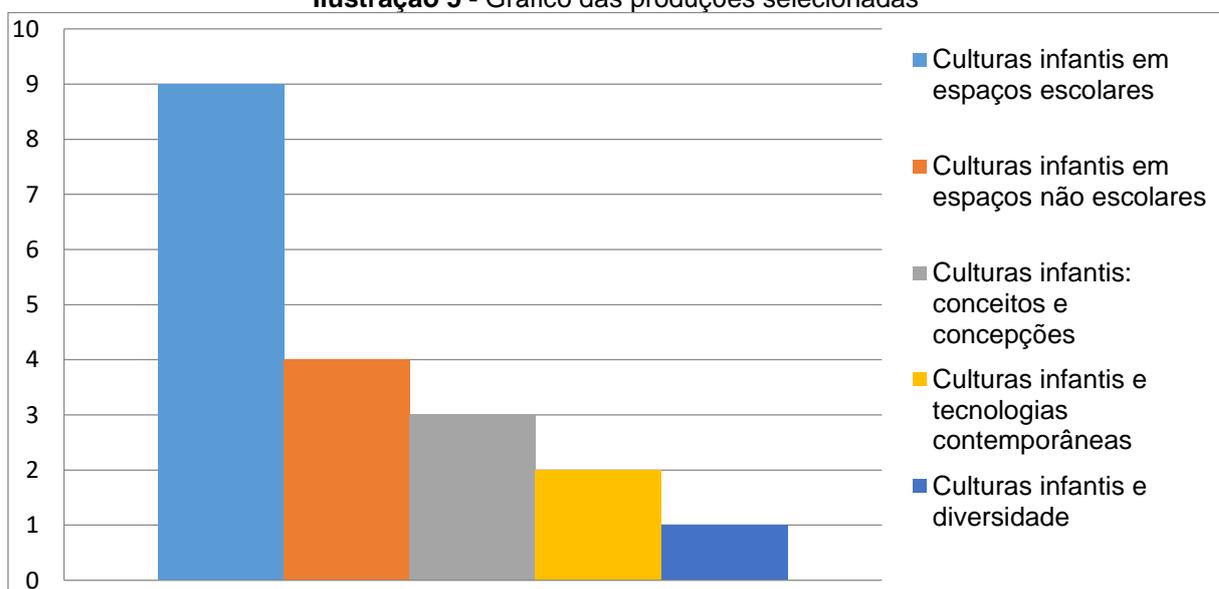
relativos às (re)interpretações das crianças pequenininhas, negras e brancas, de 0 a 3 anos, de um coletivo infantil, em uma creche pública, acerca das intersecções das práticas racistas e sexistas” (p. 18).

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma etnografia junto às crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Campinas-SP, que atende crianças de zero a cinco anos. As professoras também foram envolvidas na investigação, por meio de entrevistas semiestruturadas que foram registradas por meio de gravador e diário de campo. A opção teórico-metodológica do estudo se estruturou nos aportes das Ciências Sociais e da Pedagogia da infância. Em suas considerações finais, Santiago (2019, p. 87) afirma que:

A branquitude normativa presente cotidianamente na Educação Infantil reforça a soberania e o privilégio impostos pela colonialidade do saber, propiciando às crianças pequenininhas somente o contato com determinadas histórias, estilos estéticos e experiências afetivas. Assim, tudo que destoia ou se distancia minimamente da percepção eurocêntrica branca é eliminado ou cerceado do universo infantil nas creches. Esse processo é uma forma de educar para as relações étnico-raciais, pela qual a cosmologia de mundo do branco é colocada como a mais legítima a ser transmitida, reforçando hierarquias postas durante séculos que desumanizam grande parte da humanidade. O racismo se infiltra em todos os espaços, ecoando ideias que mutilam as possibilidades de existência e construindo vidas encarceradas dentro de uma sobrevivência subalterna. Para a efetivação desse processo, inúmeras ações cotidianas adensam estereótipos, fixando destinos preestabelecidos para as crianças negras pequenininhas, as mulheres negras e os homens negros.

A partir dos objetivos investigativos dos trabalhos selecionados, foi possível agrupá-los em cinco eixos, conforme apresentamos no gráfico abaixo:

Ilustração 5 - Gráfico das produções selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico anterior (ilustração 5) demonstra que, dos dezenove trabalhos selecionados, nove trabalhos (CAMPOS, 2013; MIRANDA, 2013; MACÊDO, 2014; MOTA, 2014; SILVA, 2014; HEIDEL, 2016; URRUTIA, 2016; CARDOSO, 2018; SPRÉA, 2018) versaram acerca das culturas infantis em espaços escolares; quatro estudos (SOUZA, 2016; SOUZA, 2017; SOUZA, 2019; POLESE, 2014) abordaram as culturas infantis a partir de contextos não escolares; três pesquisas (PIRES, 2013; CABRAL, 2014; EVANGELISTA, 2019) tiveram como foco investigativo os conceitos e concepções referentes às culturas infantis; dois trabalhos (LOUREIRO, 2017; SOUZA, 2019) trataram da compreensão da produção/reprodução das culturas infantis por meio do uso de tecnologias digitais; e apenas uma pesquisa (SANTIAGO, 2019) investigou as culturas infantis em interface com as relações raciais e de gênero.

Da totalidade dos estudos, onze foram desenvolvidos junto a crianças em instituições escolares, das quais seis eram escolas de Educação Infantil (CAMPOS, 2013; MIRANDA, 2013; MACEDO, 2014; URRUTIA, 2016; CARDOSO, 2018; SANTIAGO, 2019) e cinco de Ensino Fundamental (MOTA, 2014; SILVA, 2014; HEIDEL, 2016; LOUREIRO, 2017; SPRÉA, 2018).

Os dados apresentados, anteriormente, nos impulsionam a problematizar a seleção dos contextos de pesquisa, considerando o interesse em compreender as culturas infantis. O que nos parece é que a escola, muitas das vezes, tem sido considerada por nós pesquisadores, como um lócus privilegiado para encontrar com as crianças e capturar os modos pelos quais elas produzem/reproduzem suas culturas. Entretanto, é importante ponderar que essa tendência que busca apreender as culturas infantis a partir do diálogo com a cultura escolar se configura com um grande desafio, já que alguns autores apontaram para a invisibilidade da cultura infantil frente à cultura escolar, um choque entre as culturas produzidas pelas crianças e a gramática institucional (MACÊDO, 2014; MOTA, 2014).

As culturas produzidas pelas crianças contestam a cultura institucional. Há um choque de culturas, a institucional forjada na ordem, no controle, no silêncio, na autodisciplina, na linguagem escrita e na matemática e a das crianças, à contrapelo da gramática institucional, forjadas na fantasia, na imaginação, na ludicidade. Instaure-se uma correlação de forças na qual a supremacia é da cultura adulta, universal, moderna, pois a representação da infância é como menor, aculturada, afônica acaba por mascarar a capacidade criativa e imaginativa das crianças, sua forma singular e única de apreender a realidade que, não se conforma à moldura institucional, é considerada anormal e transgressora. (MACÊDO, 2014, p. 221)

Em outra direção, a pesquisa desenvolvida por Heidel (2016) indicou que não se trata de uma relação de forças entre as culturas infantis e a cultura escolar, mas de um entrelaçamento entre elas, já que a autora defende a perspectiva da escola como “lugar constituidor, reproduzidor e socializador de uma cultura infantil” e a cultura escolar como “uma construção coletiva que pressupõe a participação ativa das crianças”. É importante ressaltar que, embora somente este trabalho tenha apresentado esta perspectiva, todos os demais estudos selecionados foram unânimes em considerar que mesmo que a criança esteja submetida ao controle dos adultos, a um currículo enrijecido, práticas escolarizantes, lógicas adultocêntricas, as crianças “reproduzem o mundo de maneira interpretativa e criativa, criam e estabelecem formas singulares e inovadoras de interagirem com seus pares, desafiam a autoridade adulta e reivindicam seu lugar de ator social” (URRUTIA, 2016, p.12).

Outro aspecto evidenciado, a partir das pesquisas realizadas com crianças em contextos escolares, é a ainda marcante figura do professor/adulto como protagonista das práticas pedagógicas e as crianças assumindo o papel de meros coadjuvantes (MOTA, 2014; SILVA, 2014; URRUTIA, 2016; SPRÉA, 2018), em uma relação por vezes de subordinação, em que impera somente a voz do professor, e o controle dos corpos em nome da ordem, são adultos “medidores de crianças”, tal como anunciado por Sarmiento (2003a), a partir do poema de Maria Velho da Costa.

Diferentemente desse protagonismo adulto que tende a tolher as crianças, Heidel (2016), em seu estudo, defendeu o professor protagonista como aquele que assume a postura de “ouvinte, observador, atuante, planejador em interação com as crianças, alguém que embarca com elas e vive as experiências de forma significativa” (p. 138).

Apesar das proibições, do silenciamento e da invisibilidade das manifestações das culturas infantis, os estudos (SILVA, 2014; MOTA, 2014; SPRÉA, 2018) revelam que as crianças gostam da escola. A instituição escolar é reconhecida pelas crianças como um lugar de aprender coisas, mas também é lugar do encontro, da partilha e também do brincar, mesmo que não possam brincar onde e daquilo que desejam.

A gramática escolar parece querer conformar as crianças, suas infâncias e culturas, defendendo existir um modo específico de ser criança dentro da instituição escolar,

é como se anunciasse que fora da escola é consentido às crianças fazerem coisas de crianças, mas, dentro da escola, elas devem fazer coisas de aluno-criança. É importante refletir que não estamos falando de crianças distintas, o que são distintos são seus contextos de ação, os sujeitos com que interagem e o modo pelos quais produzem/ reproduzem suas culturas.

Neste momento, se torna oportuno parafrasear as indagações proferidas por Souza (2016), em sua tese: *Em que lugar procurar pelas crianças almejando que nos ensinam acerca da infância de uma forma não enviesada pela educação formal? Como é ser uma criança fora das instituições de ensino visto que a maioria das pesquisas referentes ao assunto está localizada no universo escolar?* Essas questões nos permitem repensar nossas escolhas e enxergar outras possibilidades (praças, ruas, terreiros, comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas etc.) de investigar as culturas produzidas pelas crianças, em tantos outros lugares pelos quais transitam e experienciam.

Das pesquisas selecionadas, identificamos que sete (POLESE, 2014; SOUZA, 2016; SOUZA, 2017; SOUZA, 2019; SOUZA, 2019; PIRES, 2013; CABRAL, 2014) foram desenvolvidas com crianças em contextos não escolares. Polese (2014) desenvolveu seu estudo junto a crianças da aldeia Canuanã; Souza (2016) no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam – casa de iniciação religiosa de Umbanda; Souza (2017) acompanhou os itinerários das crianças pelas ladeiras da região da Vila Rubim, reunindo-se com elas em uma praça do bairro; já o estudo de Souza (2019) aconteceu no assentamento Rose, localizado na região sisaleira da Bahia; Souza (2019) nas casas de duas crianças que faziam parte de seu convívio pessoal; Pires (2013) e Cabral (2014) tiveram, como seus contextos de encontro com as crianças e suas culturas, algumas produções cinematográficas.

A partir das narrativas das crianças, e de alguns adultos, descritas nas pesquisas referenciadas no parágrafo anterior, foi possível identificar modos outros de perceber as crianças, um olhar muito distinto daqueles lançados pelos adultos nos contextos escolares analisados. Percebemos uma relação mais dialógica entre adultos e crianças onde o adulto exercia sua autoridade, mas não era preciso fazê-lo de modo autoritário.

Quanto às crianças, podemos destacar o reconhecimento de suas vozes e capacidades. Como exemplificado na dissertação de Polese (2014), a partir da autonomia conferida à criança indígena na aldeia Canuanã, onde seu poder de escolha e suas decisões são validadas e podem, inclusive, interferir e afetar toda sua comunidade. Esta prática de conceder autonomia às crianças, no entanto, não tira dos adultos sua responsabilidade na educação dos mais jovens.

Isso nos indica que a perspectiva dos adultos nestes contextos investigados não está assentada na concepção da criança como incompleta, frágil e incapaz, mas na aposta da criança como ator social e produtor de culturas. Este aspecto pode ser evidenciado na tese de Souza (2016) quando a autora relata que, no Ilê, é comum crianças serem responsáveis pela iniciação de adultos na Umbanda.

A partir de uma nota do diário de campo de Souza (2019), é possível verificar uma relação dialógica e de troca entre o adulto (o avô) e a criança (o neto) na qual relata que há horas em que aprende, mas também há momentos em que ele é quem ensina seu avô.

Pesquisadora: *E você brincou com o vovô esses dias?*

Capitão América: *Siiimmmm!*

Pesquisadora: *Brincou de quê? Me conte!*

Capitão América: *Eu gosto de brincar no parquinho com ele! E tem as coisas que ele me ensina!*

Pesquisadora: *Que bacana! E você ensina ele?*

Capitão América: *Só quando estamos brincando com os joguinhos do tablet! Eu ensino para ele e para a vovó!*

Pesquisadora: *Que bacana, Capitão América!*

DIÁRIO DE CAMPO (SOUZA, 2019, p. 372)

Considerando que as pesquisas foram realizadas em diferentes contextos (escolas: tradicionais, indígenas, quilombolas, de assentamento – salas de aula, recreios, brinquedotecas; centro de iniciação religiosa; nas ruas; casas; e filmes), por meio das narrativas das experiências reveladas pelas crianças nos trabalhos de campo, como também nas análises das interações entre as crianças-personagens (produções cinematográficas), foi possível evidenciar, em todos os estudos, a presença da interação (das crianças na casa de Umbanda; embaixo da caixa d'água no pátio da escola; na sala de aula; na brinquedoteca; nas ruas etc.), do brincar (os piques, videogames, jogos virtuais, entre crianças da mesma turma ou não; com os vizinhos), da capacidade criativa/inventiva da criança (a bolinha de papel que se transforma em peteca; o graveto em varinha de condão; os potes de tintas em bateria; caroços e vidros em bois), e a recursividade de seus tempos (quebras de

alianças – “*Eu não sou mais sua amiga!*”; mudanças nas regras dos jogos; a opção por repetir sempre as mesmas brincadeiras), elementos considerados estruturantes das culturas infantis.

A partir das narrativas das experiências tecidas pelas crianças, evidenciamos também a reincidência de elementos característicos das culturas da infância: a capacidade das crianças em atribuírem outros sentidos às coisas, articulando-as sobre outra lógica, de um modo próprio, esses traços configuram-se como regras de estruturação simbólica, ou seja, revelando a existência de uma gramática das culturas da infância.

Em relação aos aspectos metodológicos, percebemos que muitos autores reafirmaram a necessidade de dar visibilidade à voz das crianças e, por isso se apoiaram nos pressupostos das pesquisas com crianças. Percebemos o predomínio da utilização da etnografia (63,15%) como percurso metodológico, a utilização da observação participante, a utilização de diário de campo para os registros dos acontecimentos.

Por fim, ainda podemos indicar que, a partir das leituras dos trabalhos selecionados, percebemos que substancialmente as pesquisas estão embasadas a partir dos pressupostos da Sociologia da Infância e dos Estudos da Criança e reconhecem a criança como sujeito social, agente e produtor de cultura.

2.2. A GRAMÁTICA DAS CULTURAS DA INFÂNCIA NAS PESQUISAS

Após o levantamento realizado no banco de teses e dissertações, acerca dos trabalhos desenvolvidos sobre as culturas infantis, realizamos uma busca ainda mais refinada, agora com o objetivo de identificar trabalhos que versem acerca da “gramática das culturas da infância” (SARMENTO, 2003a; 2003b).

A busca foi realizada utilizando seis distintas terminologias: “gramática das culturas da infância”, “gramáticas das culturas da infância”, “gramática” AND “culturas da infância”, “gramáticas” AND “culturas da infância”, “gramática” AND “culturas infantis” e “gramáticas” AND “culturas infantis”. Utilizamos a combinação de diferentes terminologias a fim de ampliar as possibilidades para encontrar os trabalhos. Como resultado, obtivemos somente dois trabalhos.

Elaboramos o quadro abaixo para apresentar dados acerca dos trabalhos encontrados, indicando o ano, local, instituição, título, autor, tipo do trabalho e área de conhecimento respectivamente.

Quadro 2 - Produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Ano/Local	Instituição	Título	Autor	Tipo	Área de conhecimento
2016 Recife PE	Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco	O brincar nos espaços-tempos das crianças na Educação Infantil no/do Campo: um encontro com as culturas infantis	Elaine Suane Florencio dos Santos	Mestrado	Educação
2016 Fortaleza CE	Universidade Federal do Ceará	O menino sebosinho: a estratégica representação de infância na página suricate sebo	João Victor Melo Sales	Mestrado	Comunicação

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação aos anos em que as pesquisas foram realizadas, identificamos que os dois trabalhos encontrados (SANTOS, 2016; SALES, 2016) foram desenvolvidos em 2016. Ressaltamos que somente após mais de uma década das contribuições de Sarmiento (2003a; 2003b) acerca da gramática das culturas da infância, é que foram publicadas no Brasil as primeiras pesquisas que abordam suas problematizações. As produções encontradas foram desenvolvidas junto aos programas de pós-graduação em universidades públicas brasileiras. Quanto à área de conhecimento, a pesquisa de Santos (2016) é do campo da Educação e o trabalho de Sales (2016), da área da comunicação.

Após essa caracterização inicial das produções, acreditamos ser importante apresentá-las brevemente de modo que seja possível abordar o objetivo principal, o encaminhamento metodológico e os principais resultados dos trabalhos selecionados.

A dissertação apresentada por Santos (2016) intitulada ***O brincar nos espaços-tempos das crianças na Educação Infantil no/do campo: um encontro com as culturas infantis no território campesino***, teve por objetivo “compreender como as crianças em suas culturas infantis organizam o brincar no tempo e no espaço definidos pelo contexto da Educação Infantil no/do campo” (p.12).

A autora ressalta, em sua pesquisa, o ainda escasso acervo de referências teóricas e metodológicas que abordam o trabalho com crianças que residem no contexto rural, a partir da perspectiva da sociologia da infância. Isso, segundo ela, além de significar a exclusão da fala dessas crianças, também representa o não reconhecimento de outros modos de interação social, justificando assim, a necessidade do desenvolvimento de pesquisas para aprofundamento nesta área.

A partir do interesse em acompanhar dois grupos de crianças de quatro e cinco anos de idade, em suas rotinas de brincadeiras, dentro de uma instituição de educação infantil em tempo integral, situada no contexto rural do município de Caruaru/PE, o estudo de abordagem qualitativa desenhou-se na perspectiva da etnografia. Este percurso metodológico “possibilita o reconhecimento da vida cotidiana das crianças, de suas ações, hábitos e especificidades no seu contexto social e cultural” (SANTOS, 2016, p. 50). Para os registros das observações participantes, foram utilizados vídeos, conversas informais e notas em diário de campo, recorrendo à gramática das culturas da infância para a interpretação destes dados.

Procuramos utilizar a gramática das culturas infantis para analisar as estruturas simbólicas que particularizam as rotinas lúdicas e identificar as relações sociais, as regras e os artefatos que configuram as culturas pelas crianças, seja através dos comportamentos, valores e dos objetos materiais que estão presentes nas interações (SANTOS, 2016, p. 119).

Além da interpretação das brincadeiras das crianças, por meio da gramática das culturas da infância, para complementar suas análises, a pesquisadora também aborda três conceitos desenvolvidos por Corsaro (2011), para explicar as rotinas culturais, são eles: a contextualização, o embelezamento e o enquadre. Partindo das contribuições do autor, Santos (2016) define a contextualização como a articulação das expressões verbais e não verbais, o embelezamento como comportamentos marcados pela repetição e pelo exagero em chamar a atenção e o enquadre se refere ao reconhecimento dos elementos importantes para promover a interação.

Durante o acompanhamento das rotinas de brincadeiras das crianças, dentro da instituição de educação infantil, a autora relata se deparar com um “desafio teórico e epistemológico”, já que foi necessário enxergar, por meio das brincadeiras das crianças, a gramática das culturas da infância. Em seus resultados, Santos (2016, p. 124-125) aponta que as crianças:

[...] trazem consigo conhecimentos que aprendem em sua relação com as diferentes realidades, da família, da mídia, da comunidade trocam os

conhecimentos com seus colegas aprendendo umas com as outras e compondo suas rotinas lúdicas com conhecimentos que vão sendo reconfigurados nessa interação.

Por fim, a autora ressalta que os “achados” de seu trabalho dialogam com os resultados apontados por muitas pesquisas que reconhecem a potência da brincadeira como uma experiência de interações sociais entre as crianças. Dentro da instituição de educação infantil, o papel do educador é destacado por ser ele responsável por criar possibilidades para o brincar. A dissertação é finalizada com um convite para se aprofundar nas discussões acerca das capacidades das crianças que permitam propor possibilidades pedagógicas significativas na Educação Infantil.

A dissertação ***O menino sebosinho: a estratégica representação de infância na página Suricate Seboso***, desenvolvida por Sales (2016), teve como objetivo “identificar os principais efeitos de sentido embutidos nas estratégias de construção dessa representação de infância no conteúdo da página” (p.7). Seu estudo versa sobre a análise de parte do conteúdo da página digital do *Facebook*, denominada Suricate Seboso, considerada uma referência na produção de humor regional, em forma de “tirinhas e *memes*”¹⁰.

O interesse investigativo do autor emerge da busca pelo aprofundamento nas questões que relacionam a comunicação com a infância, a partir dos conteúdos publicados em uma página virtual. Sales (2016) identifica a possibilidade de refletir acerca da infância por meio dos elementos infantis tão recorrentes nas produções postadas. A partir de uma abordagem *netnográfica*, ou seja, a transposição da etnografia para o contexto virtual, foi realizada a análise de cinquenta *posts*, da seção denominada “*Tem gente que nunca rái [sic] saber...*”, que foram publicados entre o período de julho de 2015 e fevereiro de 2016.

Sales (2016) realizou uma análise estratégica de como a representação da infância é construída na página virtual, levando em consideração a gramática das culturas da infância, reveladas nos seguintes elementos: objetos e práticas do cotidiano, elementos lúdicos, táticas, tradições, superstições, sensações, entre outros. A partir dessa construção, o autor identificou três efeitos de sentidos principais: a produção

¹⁰ Segundo Sales (2016), tirinha é um gênero textual semelhante à história em quadrinhos, constituídos por menos quadros. Uma pequena piada, que comumente apresenta os mesmos personagens, geralmente estereotipados. Já os *memes*, na perspectiva virtual, são: “publicações que, em geral, apresentam uma imagem repetida, com frases curtas que variam conforme a intencionalidade do internauta que se apropria dela e a replica” (p.16).

de identificação; a evocação do sentimento de nostalgia; e a publicização do privado. Além dos *posts*, o autor também realizou a análise dos comentários dos internautas sobre as publicações e de entrevistas concedidas pelos produtores da página.

O autor aponta que a representação de infância construída apresenta características próprias de um determinado grupo da sociedade, retratando uma “região (Ceará e/ou Nordeste), classe social (classes populares), geração (crianças das décadas de 1980 e 1990) e gênero (masculino)” (SALES, 2016, p. 133), mas, por meio da análise dos comentários e perfil dos internautas que acessam o conteúdo publicado, percebe-se que, apesar dessa caracterização estar associada a uma cultura de infância regional específica, pessoas de diferentes lugares e idades se reconhecem e partilham das infâncias narradas, em virtude da existência de uma normatividade simbólica que torna isso possível - a gramática das culturas da infância, que o autor define em seu trabalho como “princípios de estruturação de sentido que são característicos das vivências das crianças” (p. 34).

Após descrever brevemente sobre cada uma das produções acadêmicas selecionadas, ressaltamos que os trabalhos trouxeram contribuições relevantes. Entretanto, é importante destacar que embora haja um grande volume de pesquisas que versam acerca das culturas infantis, o quantitativo de estudos que abordam a gramática das culturas da infância ainda é bastante reduzido. Isso significa que a temática precisa ser problematizada, haja vista que se trata de uma possibilidade não somente de se aprofundar no modo como as culturas infantis se estruturam, como se conformam em cultura e, sobretudo compreender o lugar social que as crianças constroem por meio dessas culturas.

3. ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

A aposta ética em propor uma pesquisa em companhia das crianças, a fim de que elas nos apresentem suas culturas infantis, nos exige pensar inicialmente acerca do lugar social que elas ocupam no contexto da pesquisa. Conforme Souza e Castro (2008), à medida que a criança deixa de ser vista como objeto e passa a ser reconhecida como sujeito da/na pesquisa, adotamos uma perspectiva de quem não pretende se restringir a pesquisar a criança para melhor conhecê-la, mas pesquisar com elas para compreender suas experiências sociais e culturais de maneira mais ampla. Desta maneira, a fim de uma compreensão mais aprofundada, a criança deixa de ser mero objeto a ser pesquisado e assume o papel de companheira do “adulto-pesquisador”.

Desenvolver uma pesquisa cuja centralidade está nas crianças e suas culturas significa reconhecê-las como produzidas, mas também produtoras de cultura, detentoras não de conhecimentos inferiores aos dos adultos, mas conhecimentos diferentes, resultantes de seu modo próprio de experienciar e compreender o mundo. É, sobretudo, assumir que, em se tratando das culturas da infância, as crianças certamente possuem coisas a nos dizer e também a nos ensinar. O reconhecimento das crianças, sob esta perspectiva, revela um importante posicionamento ético que deve ser assegurado durante todo o percurso de uma pesquisa que se deseja realizar em companhia delas.

Ao abordar as questões éticas exigidas para aqueles que pretendem desenvolver pesquisas com crianças, Fernandes (2016) nos chama atenção para o desafio que há em delinear uma pesquisa que se quer ética, durante todas as etapas de seu percurso, ou seja, “não é suficiente que um resultado seja eticamente aceitável ou desejável; os meios para o atingir devem, também, ser éticos” (SOMERVILLE *apud* FERNANDES, 2016, p. 775).

Entre as demandas éticas institucionais e aquelas que se estabelecem na relação com o outro-criança no processo de pesquisa, o pesquisador não tem, indiscutivelmente, uma tarefa simples. O caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a categoria geracional da infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção de conhecimento, eticamente sustentado, na infância (FERNANDES, 2016, p. 776).

Quando propomos uma pesquisa com crianças, se torna indispensável “ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios. Ser, como o poeta, um apanhador de desperdícios” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 84). Considerando que a gramática das culturas da infância se revela por meio das culturas infantis, se faz necessário escolher uma metodologia que possa permitir observar diretamente o que as crianças fazem e ouvir o que dizem. Com o objetivo de realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, em companhia das crianças, optamos pela etnografia como nosso percurso metodológico. Cohn (2005, p.10) aborda a etnografia como:

[...] um método em que o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos, o que ficou conhecido como observação participante. Ele também ouve o que as pessoas que vivem nesse mundo têm a dizer sobre ele, preocupando-se em entender o que ficou conhecido como o ponto de vista do nativo, ou seja, o modo como as pessoas que vivem nesse universo social o entendem.

Sarmiento (2011) afirma que a diferença da etnografia para outros modelos investigativos está em sua perspectiva, enfoque e orientação, partindo das contribuições de Smith (1982), o autor aponta os seguintes elementos metodológicos desse tipo de estudo: permanência prolongada do pesquisador no contexto estudado; interesse pelos acontecimentos que ocorrem no contexto investigado; interesse pelos comportamentos e interpretações desses comportamentos; empenho em produzir um relato baseado nos aspectos significativos da vida dos pertencentes do contexto; afincos para produzir uma construção dialógica e continuamente compreensiva das interpretações e ações dos sujeitos observados; e uma apresentação final que seja capaz de unir, de modo criativo, a narração/descrição do contexto à conceptualização teórica. Deste modo, estes apontamentos são importantes para todos aqueles que pretendem realizar um estudo de caso etnográfico.

Após definir o tipo de estudo que melhor dialogue com os objetivos pretendidos pela pesquisa, é importante definir estratégias metodológicas a serem utilizadas, tendo em vista também a garantia da participação das crianças. Assim, para a interpretação e registros dos dados e acontecimentos, utilizamos a observação participante, rodas de conversas, andanças e brincadeiras com as crianças, além de registros fotográficos e em diário de campo, com o objetivo de:

[...] apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu

desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre (SARMENTO, 2011, p.17).

A ética na pesquisa, na área da educação, é um campo que ainda necessita ser problematizado, já que ao iniciar uma pesquisa, concomitantemente o pesquisador deve assumir um compromisso ético e social que não diz respeito só à relação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, mas também a seu comprometimento com a produção, armazenamento, análise e divulgação dos dados. Haja vista as dúvidas e lacunas que ainda atravessam este assunto tão importante, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) produziu e publicou em 2019 o material intitulado “*Ética e pesquisa em educação: subsídios*” cuja abordagem oferece à comunidade acadêmica relevantes contribuições de diferentes autores.

O documento aborda, como uma questão ética, o cumprimento das exigências de normas e protocolos formais, assentadas nos princípios de confiabilidade, com o objetivo de garantir segurança, bem-estar e integridade a todos os envolvidos no processo de pesquisa com seres humanos. Consentir acerca dos objetivos, procedimentos, benefícios, bem como possíveis riscos e desconfortos, fazem parte dos esclarecimentos necessários a todos aqueles que são convidados a participar de uma pesquisa, que devem ter sua liberdade respeitada para autorizar ou não autorizar sua participação. Comumente, utilizamos o consentimento e o assentimento nessa negociação:

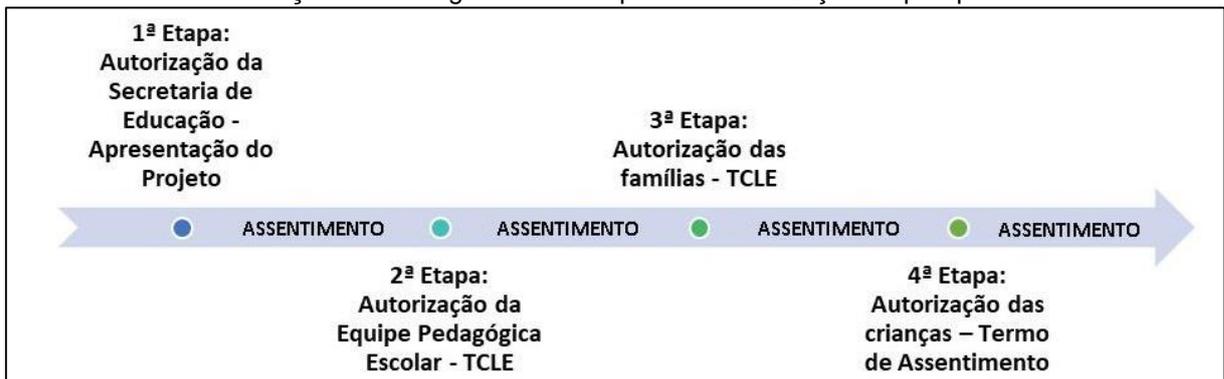
[...] consentimento refere-se à obtenção do aceite para participar da pesquisa por meio da sua explicitação, oral ou escrita, de modo livre e esclarecido pelo próprio sujeito ou por um responsável legal; e o assentimento implica na captação do aceite do participante mediante procedimentos diferenciados, dadas as singularidades dos sujeitos aos quais se volta, crianças, adolescentes ou pessoas impedidas de consentir (COUTINHO, 2019, p. 63-64)

Nas pesquisas com crianças, adolescente ou com pessoas que se enquadram em situação de capacidade restrita de decisão, se faz necessário que seus responsáveis legais autorizem sua participação, geralmente, formalizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta autorização não é suficiente para que o pesquisador acesse as crianças, o assentimento dado por elas é fundante para desenvolver uma pesquisa ética.

Considerando nosso interesse em realizar uma pesquisa junto às crianças que frequentam uma classe de educação infantil em uma instituição pública, localizada

no contexto rural do município de Guarapari/ES, foi necessário adotar alguns procedimentos, já que desenvolver uma pesquisa implica o envolvimento de diferentes sujeitos e diferentes etapas. Elaboramos o fluxograma abaixo para demonstrar, de maneira sistemática, os procedimentos adotados em cada uma das etapas de convite e autorização para realização da pesquisa, destacando a importância do assentimento perpassar todas as etapas.

Ilustração 6 - Fluxograma das etapas de formalização da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

A primeira etapa, para formalizar o interesse em desenvolver esta pesquisa, se deu por meio da carta de apresentação (APÊNDICE A) destinada à Secretária Municipal de Educação. Considerando que a presente pesquisa tem como ponto de partida uma escola, é preciso considerar que diferentes sujeitos estão implicados neste processo de investigação, como os profissionais que atuam na instituição, os responsáveis legais pelas crianças e as próprias crianças. Desta maneira, optamos por formalizar tanto a segunda, quanto a terceira etapas, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES B e C), no qual os profissionais que atuam junto às crianças puderam optar por participar ou não e, no caso dos responsáveis pelas crianças, consentiram ou não a participação delas.

Em relação ao aceite das crianças que se refere à quarta etapa, também optamos por formalizá-lo. Para isso, elaboramos o Termo de Assentimento (APÊNDICE D), a partir de uma história em quadrinhos, com o auxílio do aplicativo Bitmoji¹¹. O uso desse recurso tecnológico colaborou para apresentar o termo de uma forma mais lúdica às crianças.

¹¹ É um aplicativo gratuito, disponível para iPhone e Android que permite a criação de emoticons personalizados a partir de personagem que você pode criar com suas características físicas.

É importante ressaltar que o levantar de mão das crianças, indicando que aceitam participar de uma pesquisa, ou até mesmo um “X” assinalado em um Termo de Assentimento (TA) produzido com uma linguagem apropriada, não garantem à pesquisa uma trajetória ética. É necessário que o pesquisador seja sensível e atento, pois, embora o registro formalizado seja importante, o assentimento deve ser processual, ou seja, para cada proposição do pesquisador às crianças deve ser garantido o direito de querer participar ou não.

Com base nesses direitos, deve-se prover as crianças de informações suficientes que lhe permitam decidir se aceitam participar ou não do estudo; assegurar a sua proteção ao longo de todo o processo de pesquisa, assim como na divulgação dos resultados e que a sua participação se efetive mediante o seu direito de expressar seu ponto de vista livremente sobre todos os assuntos que as afetam, ainda que para tal utilizem formas de linguagem específicas, como gestos, expressões faciais, movimentos, choro (COUTINHO, 2019, p. 64-65).

As observações participantes, as rodas de conversas, andanças e brincadeiras, bem como a utilização de metodologias visuais, como a fotografia e o desenho, se configuram em significativas estratégias nas pesquisas com crianças. Sarmiento (2014) aponta que o cerne das metodologias visuais está no diálogo entre as linguagens verbais e as iconográficas em que se lança mão das imagens para dizer aquilo que as palavras não conseguem. O autor se apropria das contribuições de Bourdieu (1965) para afirmar que toda fotografia é uma interpretação socialmente produzida.

De acordo com Sarmiento (2014, p. 205), a imagem é, ao mesmo tempo, um artifício e artefato: “artifício porque ela resulta de um processo de seleção, recorte e fixação de uma parcela do real; artefato porque atualiza uma capacidade de configuração técnica desse ato de fixar impressões visuais”. Além da fotografia, o autor também aponta o desenho produzido pelas crianças como um de seus modos mais importantes de se comunicar e se expressar.

Em uma etnografia com crianças, é importante ressaltar que, apesar de o pesquisador delinear um percurso metodológico, bem como estratégias que julgue adequadas à pesquisa, é fundamental que ele se deixe mobilizar por aquilo que emerge do contexto pesquisado e isso significa se permitir sair de um trajeto definido, e se aventurar por caminhos desconhecidos, mas bastante costumeiros para as crianças. É, muitas das vezes, dar as mãos às crianças, resistir ao ímpeto

de conduzi-las e deixar ser conduzido. É considerar as imprevisibilidades que muitas vezes nos farão reajustar nossas rotas.

3.1. DELINEANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

Enfim, chega o dia de ir para campo. A ansiedade novamente se apresenta, talvez travestida de insegurança por estar ali inaugurando uma nova fase de “ser pesquisadora”. Em minha mente, chovem os fragmentos daquilo que até então estudara sobre ética na pesquisa com crianças, etnografia, percursos metodológicos. Mesmo munida de alguns conhecimentos, me sinto como se iniciasse um percurso, um caminho ou até mesmo uma viagem que não consigo prever o seu ponto final, o seu destino. Apesar da escola e de alguns profissionais já serem familiares, tento fazer o esforço de adentrar a instituição, agora não como técnica da Secretaria Municipal da Educação de Guarapari, mas sim, como pesquisadora que tenta romper com a tal “vista cansada”¹², que Otto Lara Resende traz em uma de suas crônicas. Então experimento ver como se fosse a primeira vez, e como o próprio autor diz: “Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo”. Talvez sejam as crianças, com seus olhares ainda “desacostumados” que terão respostas para minhas inquietações (DIÁRIO DE CAMPO, 23/04/2018).

A pesquisa acontece no município de Guarapari, balneário de, aproximadamente, 589,825 m² e cento e vinte e três mil habitantes (IBGE, 2018). Situado na Mesorregião do Estado do Espírito Santo, juntamente com outros municípios, compõe a Região Metropolitana da Grande Vitória. Famosa por reunir em um só lugar um refúgio de mais de cinquenta praias e o afável clima das montanhas, além da culinária à base de frutos do mar, bastante apreciada por seus moradores e pelos turistas que movimentam a cidade ao longo de todo o ano.

Fotografia 1 - Vista panorâmica de Guarapari



Fonte: Site Flickr (2011)¹³

¹² Crônica escrita por Otto Lara Resende que trata da importância de olhar as coisas como se fosse a primeira vez para que nossa vida não se torne acostumada a ponto de não conseguirmos enxergar os seus acontecimentos.

¹³ Disponível em: <https://live.staticflickr.com/6066/6130019963_fd6ee5ee54_b.jpg>. Acesso em: 10 mar. 2019.

vezes em que visitei esta escola não foram suficientes para precisar sua localização, mas, orientadas por uma placa à beira da BR 101, embrenhamos por uma estrada de via dupla, asfaltada e estreita na qual não avistamos nem transportes, nem pessoas no caminho. Experimentamos o ar bucólico que envolve a região e, ao iniciar o trajeto, notamos uma lanchonete móvel, um ponto de ônibus vazio e algumas casas.

Fotografia 2 - Vista de uma das entradas do bairro



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Passamos por pastos verdes com alguns bois, empreendimentos (fábricas, depósitos e sítios para locação) cercados por muros altos e, em alguns casos, por cercas de arame. Até o momento não avistamos carros, nem pessoas no caminho, então continuamos na única estrada que há e, enfim, encontramos um homem que caminha em sentido contrário ao nosso. Ele apresenta um semblante cansado, parece que já caminha por muito tempo. Após buscar por informações, agradeço e seguimos adiante, agora certas de que em poucos instantes chegaremos à escola.

Fotografia 3 e 4 - Paisagens no trajeto para a escola



Fonte: Arquivo pessoal (2018)



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Diante de uma bifurcação, seguimos pela esquerda, por uma pequena ponte pela qual só passa um carro por vez. Por baixo da ponte, corre um rio em que ainda não sei se há peixes. A paisagem natural começa a ganhar mais casas as quais, predominantemente, se localizam do lado direito da rua. Passo por uma mercearia e, um pouco mais à frente, avistamos, do lado esquerdo, uma pequena igreja com um pátio bastante amplo.

Fotografia 5 e 6 - Vista da bifurcação e mercearia



Fonte: Arquivo pessoal (2018)



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Fotografia 7 - Vista frontal da igreja



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Vamos adiante, vislumbrando mais algumas casas e chegamos à escola. Ao estacionar o carro, avistamos algo inusitado para nós. Ao lado da escola, há um cemitério, não o vemos, mas a placa de metal onde se lê: “Calçamento da subida do Cemitério N. Senhora da Penha” nos indica que ele está por perto.

Fotografia 8 e 9 - Placa e vista da subida do cemitério

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

A escola é pequena, estruturada em dois pavimentos e sua pintura e revestimento são em tons claros. Há um simples canteiro por fora da escola, recostado ao muro que exhibe a placa com o nome da instituição. Visualizo uma única porta de entrada que passa pelo pequeno pátio externo. Este possui um canteiro com florzinhas miúdas e dois bancos de jardim. Do lado direito, em um canto mais escondido do pátio, está a caixa d'água, a lixeira seletiva e algumas bicicletas que parecem ser de alunos. A construção é cercada por grades brancas não muito altas, o que permite uma ampla visualização da escola para seu entorno. Sua arquitetura parece seguir o padrão estrutural das unidades escolares urbanas.

Em frente à escola, encontramos um acanhado comércio que parece dividir o espaço doméstico com o comercial. A sua frente ficam as instalações da primeira escola de Iguape (desativada). Um pouco mais adiante encontramos o Centro Rural Esporte e Lazer Iguapemirim que possui alguns campos de futebol.

Fotografia 10 e 11 - Primeira escola de Iguape e fachada do Centro Iguapemirim

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

A partir de uma foto registrada com o auxílio de drone¹⁶, situamos abaixo alguns locais presentes na rua principal do bairro. Alguns destes são considerados pontos de encontros de adultos, jovens e crianças.

Mapa 2 - Rua principal do bairro



Fonte: Elaborado pela autora a partir de uma foto aérea (2018)

3.1.2 Um convite à pesquisa

Em frente à escola, a coordenadora é quem me recebe e como já havia combinado que iria, neste dia e horário, ela parece estar à minha espera. Após a entrada principal, passamos por uma porta de vidro que dá em um pequeno *hall*. Na parede do lado direito, vejo a placa da reinauguração da escola que data de 19 de março de 2012. A sigla “EMPEF”, que significa Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental, designa o atendimento que é ofertado. O que chama bastante atenção, tendo em vista que o atendimento à Educação Infantil não é considerado na nomenclatura.

Ainda do lado direito, há uma sala de aula que parece atender às crianças menores. Em nossa frente, há uma porta fechada, imaginamos ser uma espécie de depósito. Ainda diante de nós, ao lado dessa porta, há uma escada que nos leva ao primeiro andar. À nossa esquerda, avistamos um bebedouro com duas torneiras e alguns copos descartáveis já utilizados. Quase em frente ao bebedouro, há uma sala para a qual sou conduzida.

¹⁶ Equipamento aéreo controlado remotamente e, por apresentar pequeno porte, não é tripulado. O drone possui inúmeras funções, dentre elas o registro de imagens aéreas.

Esta sala parece ter múltiplas funções já que, em um dos cantos, há uma mesa com computador. Em seu lado oposto, estão estantes com livros e brinquedos pedagógicos. Próximas às estantes, há duas mesas dispostas juntas, encostadas na parede e ladeadas por cadeiras. Sobre esta mesa está a televisão. Entre as estantes e a mesa com o computador, há uma mesa pequena com a máquina de xerox.

Avisto a professora regente da pré-escola e ela me recebe com afeto. Reúno-me então com a coordenadora e com a professora regente¹⁷ das crianças da educação infantil em volta da mesa e começo nossa conversa entregando a cada uma delas uma cópia do projeto de pesquisa. Apresento, de maneira sintetizada, o objetivo da pesquisa, o interesse em pesquisar esta escola especificamente e esclareço que para iniciar a pesquisa precisamos saber se elas possuem interesse em contribuir como voluntárias.

Noto que as profissionais ficam receosas em relação a ter alguém acompanhando seu cotidiano. A coordenadora parece ter ficado mais desconfortável com a proposta da pesquisa do que a professora. A apreensão é revelada pelas expressões ditas pelo corpo, como também no seguinte questionamento, feito pela coordenadora: *“Mas você vai vir todos os dias?”*. Vejo a necessidade então de explicar um pouco da metodologia de pesquisa e, à medida que esclareço, elas se mostram mais tranquilas e interessadas.

Apresento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), leio com elas e informo que podem ler o projeto com calma, pensar juntas e, então, decidir se aceitam participar. Acredito que a forma como a reunião foi conduzida deixou as profissionais mais seguras em “abrir as portas” da escola. Mediante o aceite, prossigo com a conversa.

Pesquisadora: Na turma da pré-escola, há crianças que moram aqui próximo?

Professora regente: Sim. Tem três crianças.

17 Até o ano de 2018, as crianças da educação infantil possuíam duas professoras, a professora regente e a professora multidisciplinar. A professora regente acompanhava as crianças durante quatro dias da semana, enquanto a professora multidisciplinar desenvolvia atividades com o foco nos eixos arte, música e movimento, correspondente a quatro horas semanais, concentradas em um único dia da semana. No momento em que a professora multidisciplinar assumia a classe de educação infantil, a professora regente permanecia em planejamento. A partir de 2019, o município assumiu novas configurações e a professora multidisciplinar foi substituída por dois professores habilitados, um professor de arte e um de educação física que, agora, dividem a carga horária que antes era destinada à professora multidisciplinar.

Pesquisadora: Vocês acham que as famílias dessas crianças aceitariam participar?

Coordenadora: Eu não sei... A gente vai ter que perguntar.

Professora regente: Acho que aceitam... Talvez com um deles seja mais difícil porque o pai passou por uma cirurgia delicada há pouco tempo. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/04/2018).

Pergunto se há possibilidade de agendarmos uma reunião com os responsáveis por essas crianças que residem mais próximo à escola e se poderíamos marcar um dia para que eu recolha os TCLEs assinados e possa então conhecer as crianças da turma da educação infantil. Despeço-me e, antes de ir, pergunto se posso tirar uma foto da fachada da escola. A coordenadora pede que deixe para registrar em outro momento porque precisa fazer alguns reparos no portão.

Retorno para casa satisfeita, com uma sensação boa de dever cumprido, mas logo me dou conta do quanto ainda tenho a percorrer. O início de algo novo, geralmente, suscita algumas dúvidas, incertezas e inseguranças, e não estou indiferente a isto. Logo começo a me questionar se me fiz clara em nossa conversa, se transmiti segurança e se, de algum modo, a minha posição como também técnica da Secretaria de Educação poderia ter interferido no aceite à pesquisa. Percebo que estranhar o familiar será um exercício indispensável, um desafio necessário.

Poucos dias depois, conforme combinado, retorno à escola. Admito, estou preocupada, pois vi há alguns dias nos noticiários locais que a região estava em estado de emergência devido às fortes chuvas. Evidencio os estragos, à medida que adentro o bairro. A marca do nível da água da chuva ainda estampa os muros. Alguns deles estão consideravelmente abalados. Ainda é possível avistar moradores carregando rodos, vassouras e baldes. Por mais detalhado que possa descrever, nada é capaz de traduzir a atmosfera instaurada. Havia combinado de recolher os TCLEs assinados e também de conhecer as crianças, mas, diante da situação, começo especular se as crianças estariam presentes.

A coordenadora me recebe e é notório que a escola também foi afetada. Ela começa a relatar o que aconteceu e o clima é de tristeza. Menciona que teve que suspender as aulas no dia anterior, pois a lama entrou no primeiro pavimento da escola. Conta também que parte do acervo literário foi danificado e que o mesmo aconteceu com o projetor. Apesar do clima instaurado, percebemos o espírito solidário presente. Isso porque ela relata que os moradores estavam se ajudando e que inclusive no dia

anterior alguns pais de alunos ajudaram com a limpeza da escola, além de levarem café da manhã para as professoras.

A coordenadora me guia até a sala da pré-escola que fica no primeiro pavimento. Da porta da sala, avisto três janelas, duas dessas dão para o pátio externo da escola e a outra, para o lugar onde, geralmente, ficam as bicicletas das crianças. A sala é ampla, iluminada e ventilada. Em minha frente, visualizo o alfabeto fixado na parede. Acima dele, há algumas atividades que parece terem sido realizadas pelas crianças. No canto direito, há caixas de feira de cores distintas que armazenam os brinquedos. No canto esquerdo, fica a mesa e cadeira da professora. As mesas são individuais, mas dispostas em grupo único. Há ainda dois armários e uma estante.

A professora regente está sentada no chão com as duas únicas crianças que foram à escola, brincando com um tipo de jogo que não consigo identificar. A professora deixa as crianças por um instante e nos recebe. Compartilha conosco outros fatos acerca das últimas chuvas. Sentamos em algumas mesas dispostas próximo à porta, da própria sala. Enquanto conversamos, as crianças permanecem brincando.

Passados alguns minutos, o interesse das crianças pelo jogo já não é mais o mesmo, pode ser que elas já o tenham explorado o suficiente, ou talvez seja uma maneira de buscar a atenção da professora novamente para elas. Assim, a professora chama as crianças para sentarem em seus lugares, pega um livro infantil em sua mesa, puxa uma cadeira e senta-se perto delas. Começa a contar a história e as crianças parecem gostar. Permaneço sentada, junto à coordenadora, observando a cena. Depois de alguns minutos, a professora finaliza a leitura e entrega o livro para que as crianças possam manuseá-lo.

Pergunto pelo TCLE e elas parece terem esquecido de assinar. Cada uma busca onde guardou o seu, assina e entrega. Na parede à minha frente, há algumas atividades afixadas, me aproximo para vê-las melhor, são desenhos coloridos pelas crianças. A professora indica os desenhos das três crianças que moram mais próximo à escola. Observo as pinturas por alguns instantes e fico animada para conhecer pessoalmente meus prováveis companheiros de pesquisa.

Fotografia 12, 13 e 14 - Atividades de pinturas das crianças



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Pergunto se a coordenadora pode me apresentar as instalações da escola. Prontamente, me conduz para o 2º pavimento. Subimos dois pequenos lances de escada e, logo à direita, fica a outra sala de aula existente. Esta sala também é ampla, arejada e iluminada, possui janelas que permitem uma visão privilegiada. As mesas estão dispostas uma atrás da outra. Não há brinquedo a vista.

Do lado direito da sala, fica o refeitório que, apesar de não ser muito grande, consegue acomodar todas as crianças para fazerem as refeições ao mesmo tempo. Este espaço possui duas janelas que não parece ser suficientes para garantir um ambiente arejado. Há quatro mesas de inox, organizadas em dois grupos. No refeitório, há uma pia utilizada para a higienização das mãos.

Junto ao refeitório fica a cozinha. Da porta, visualizamos à direita uma espécie de dispensa com alguns alimentos e também uma das duas geladeiras. Em nossa frente está um fogão industrial, ao lado direito, uma mesinha auxiliar e uma botija de gás. Do lado esquerdo do fogão, fica a bancada com pia. Acima da bancada, vemos uma janela. É por essa janela que, constantemente, pequenos micos se aproximam na tentativa de ganhar uma banana, ou mesmo se aproveitar da ausência humana e, ao encontrar a janela aberta, entrar para furtar algum alimento que esteja sobre a bancada ou o fogão.

Próxima da bancada, fica a outra geladeira, um dos freezers e uma estante aberta de aço. Do lado esquerdo da estante, fica o outro freezer. Entre a cozinha e o refeitório há uma abertura por onde devem passar os pratos. Tendo conhecido o segundo pavimento da escola, descemos as escadas. Por fim ela nos indica que os

banheiros ficam na parede atrás do bebedouro. Seguimos em sentido bebedouro, viramos à direita e encontramos dois banheiros, um feminino e outro masculino, no fim deste espaço, está uma pequena lavanderia. Antes de ir embora, a coordenadora explica algumas questões relacionadas ao funcionamento da instituição.

3.1.3 A escola

A EMPEF “Antônio José Campos” conta em seu quadro com dez profissionais que atuam em diferentes funções para atender as crianças matriculadas da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental, distribuídas no turno matutino e vespertino, em classes multisseriadas. Segundo Juber (2016, p. 19), as classes multisseriadas são:

Caracterizadas pelo agrupamento de alunos de diferentes séries escolares em uma mesma sala de aula, geralmente sob a responsabilidade de um único professor, as escolas multisseriadas se constituem em uma forma predominante de oferta de ensino fundamental no meio rural, sendo encontradas em todas as regiões do Brasil, resistindo aos processos de nucleação implementados nas últimas décadas.

Fotografia 15 - Escola de Iguape



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

No ano de 2018, na escola havia 48 crianças matriculadas, distribuídas em quatro turmas, em suas duas únicas salas de aula. No turno matutino, eram atendidas duas classes multisseriadas, sendo uma de 1º e 2º ano e a outra de 4º e 5º ano. No turno vespertino, atendiam as crianças da turma da pré-escola multisseriada, Pré 1 e Pré 2, e na outra sala a turma do 3º ano. A existência ou não das turmas multisseriadas está vinculada ao número de crianças matriculadas e à capacidade do espaço físico da instituição. Em relação ao horário de funcionamento, as aulas pela manhã

começam às 7h e se encerram às 11h20 e, à tarde, iniciam às 12h30 e finalizam às 16h40.

O comércio que fica em frente à escola pertence a Dona Carminha, uma das moradoras mais antigas de Iguape. Ela conta que seu pai foi quem construiu a primeira escola no bairro (hoje desativada) e que sua irmã foi a primeira professora. Num outro dia, em uma conversa com sua irmã, ela relatou que a escola foi fundada em 1959 e logo passou a ser administrada pelo Governo do Estado do Espírito Santo, até ser municipalizada no ano de 2005. Em 2012, após a reforma e ampliação do prédio, a instituição foi reinaugurada recebendo um novo nome em homenagem a um antigo morador do bairro cuja família foi responsável pela cessão de parte do terreno destinado à ampliação da escola.

A partir do relato de Dona Carminha e sua irmã, podemos perceber um fenômeno semelhante ao observado por Juber (2016), em sua pesquisa desenvolvida junto à uma escola multisseriada, na comunidade do campo, do município de Santa Maria de Jetibá-ES. A autora nos indica que:

Primeiro a escola como espaço da comunidade, que se mobiliza para construí-la, para cuidá-la e para ter o professor, depois a escola do poder público, espaço de implantação de programas e mudanças pedagógicas. Percebe-se nesse movimento, que a escola vai aos poucos deixando de ocupar a posição de destaque na comunidade para ser de única competência do poder público, que tem nas mãos o seu destino. (JUBER, 2016, p. 153)

As provocações tecidas pela pesquisadora nos instigam a observar o tipo de relação existente entre a comunidade e a instituição investigada, ou seja, se a escola ainda se constitui em um lugar da comunidade ou apenas um espaço destinado a uma restrita parcela da comunidade. É importante ressaltar que a escola é o único equipamento público presente do bairro Iguape.

Ainda próximo à escola, vislumbro o Centro Rural Esporte e Lazer Iguapemirim que possui alguns campos de futebol. Observo que o espaço é frequentado basicamente nos finais de semana, predominantemente por homens. A professora nos relata que alguns anos atrás podiam levar as crianças uma vez por semana para realizar atividades no campo, mas que agora não podem mais, devido às ordens da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A proibição das crianças utilizarem o campo me chamou atenção, principalmente considerando que a escola é bem limitada em relação a seus espaços físicos que, na maioria das vezes, acumulam funções, como é o caso do laboratório de informática que também é biblioteca, sala da coordenação e sala de recursos para os atendimentos às crianças especiais.

Quando perguntei à coordenadora o motivo pelo qual a SEMED proibiu o uso do campo pelas crianças, percebi que, na verdade, a decisão foi dela em não permitir que as crianças utilizassem os espaços do campo, fundamentando sua argumentação, basicamente, na segurança das crianças. Entretanto, a partir de 2019 as crianças da escola, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, começaram a ter aula de Educação Física. Mediante a ausência de um espaço adequado na própria instituição, foi necessário retornar à utilização de um espaço gramado do Centro Rural Esporte Lazer Iguapemirim que fica situado há alguns metros da escola.

Ao lado da escola, subindo uma ladeira muito íngreme, encontro o cemitério local que possui muitas histórias. Durante uma de minhas andanças pelo bairro, em companhia da merendeira, ela me conta que o povo mais antigo dizia que há muito tempo os alunos tinham que ajudar os professores a fazer a merenda. Houve um dia em que faltou lenha e a professora pediu às crianças para irem atrás de gravetos. Com medo de ficarem sem merenda, já que não encontraram lenha, as crianças roubaram as cruzes do cemitério.

3.1.4 O encontro com as crianças

Enfim, chega o dia do encontro com as crianças. Chego à escola e sou acolhida pela coordenadora que me direciona para a sala em que a professora está fazendo seu planejamento semanal. Pergunto à professora regente se ela pode me apresentar às crianças e também à professora multidisciplinar que no momento está com as crianças. Ela responde que sim e me convida para conhecer a turma que hoje está completa. Então me apresenta à professora, explica às crianças que sou uma pesquisadora e que estou fazendo uma pesquisa. As crianças prestam atenção ao que a professora diz, mas não demonstram nenhum tipo de entusiasmo ou interesse.

A professora pede que cada uma das crianças se apresentem. De maneira aleatória, as crianças dizem seu nome. À medida que as crianças se apresentam, a professora indica as três crianças que moram próximo à escola. Pergunto à professora multidisciplinar se posso sentar com as crianças para conversar um pouco com elas e a professora concorda.

Sento junto delas, falo meu nome, explico que estou fazendo uma pesquisa e que vou precisar da ajuda de algumas crianças e quero saber quem deseja me ajudar. Antes mesmo de perguntar, uma das crianças levanta o dedo e diz: “*Tia, eu ajudo*” e logo as outras crianças também quiseram. O uso do “*tia*”, para alguns poderia passar despercebido, mas vejo como o início do estabelecimento de um vínculo com as crianças. Fico admirada com a disposição das crianças diante da proposta feita, pois nenhuma delas me pergunta o que será necessário fazer. Talvez as crianças não compreendam bem o que é uma pesquisa, mas elas estão disponíveis e dispostas a ajudar.

Considerando que a anuência das crianças é imprescindível para todos aqueles que pretendem realizar uma pesquisa que respeite os princípios éticos, proponho-me a ouvi-las neste momento. Apesar de já saber quais são as três únicas crianças que residem próximo à instituição, pergunto às crianças quem mora perto da escola.

Pesquisadora: Quem mora perto da escola?

Alexandre: Eu venho de Kombi.

Maria: Eu também venho de Kombi, só que na outra...

Renan: Eu venho andando com minha mãe e meu irmão.

Micael: Eu venho dirigindo.

Maria: Dirigindo?

Micael: É... eu dirijo o carro do meu pai.

Professora: Você tá falando a verdade?

Bruno: Tia, ele não tá falando verdade.

Micael: Tá bom... eu venho de moto.

Maria: Quem vem de Kombi, mora longe. (DIÁRIO DE CAMPO, 14/05/2018).

Confesso que quando perguntei: “*Quem mora perto da escola?*”, não esperava ter minha pergunta subvertida, para ser respondida sim, mas da maneira deles. Para além de um simples levantar de dedo sinalizando morar perto ou não, percebo que algumas crianças estabeleceram um critério para construir o conceito de distância. Deste modo, parece que estabelecem uma relação entre a distância (perto ou longe) com o uso ou não uso do meio de transporte.

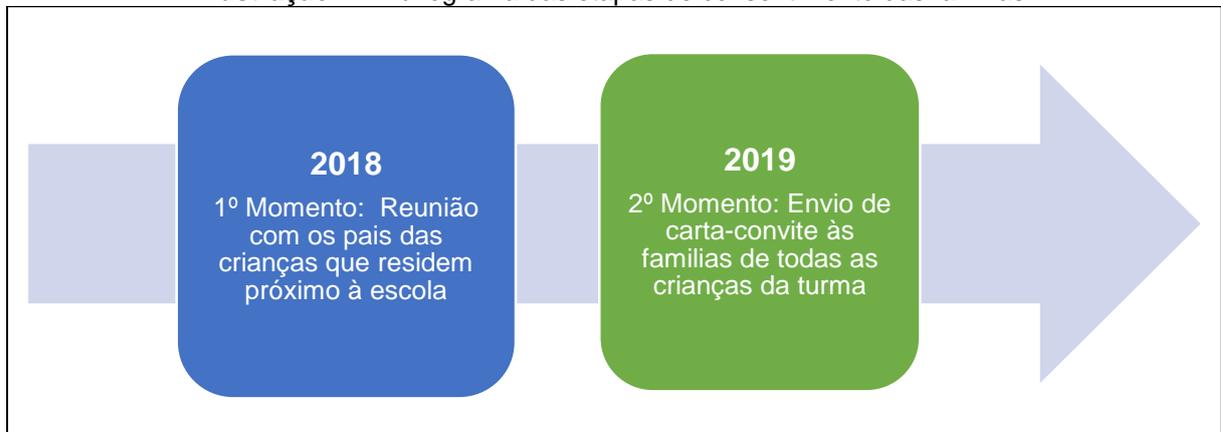
Agradeço às crianças, me despeço e aviso que nos próximos dias retornarei. A coordenadora me convida para ficar até o término das atividades daquela tarde. Como todas as crianças estão presentes, considero que o momento de saída será uma oportunidade para que ela me apresente aos pais e/ou responsáveis pelas crianças que pretendemos ter como nossos sujeitos de pesquisa.

Próximo ao horário de encerramento, pergunto se a professora pode me apresentar aos pais dessas crianças e ela concorda. À medida que as mães vão se aproximando, sou apresentada a elas e convido-as para uma reunião já na próxima semana. Apesar de nunca terem participado de uma pesquisa antes, se mostram entusiasmadas e dispostas. Todas aceitam o convite para a reunião que agendamos em um horário que fosse possível para garantir a participação de todas.

3.1.5 Formalizando o consentimento das famílias

A formalização do consentimento das famílias aconteceu em dois momentos distintos, conforme demonstrado no fluxograma abaixo:

Ilustração 7 - Fluxograma das etapas de consentimento das famílias



Fonte: Elaborado pela autora

Considerando que nosso interesse inicial era desenvolver uma pesquisa com as crianças que residiam mais próximas da escola, neste primeiro momento, convidamos para uma reunião apenas os pais daquelas crianças que se enquadravam neste critério, a fim de que as famílias consentissem a participação das crianças na pesquisa.

Fotografia 16 - Reunião com as mães das crianças



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

No dia e horário marcados, a coordenadora, a professora regente e eu recebemos as três mães das crianças para apresentar a proposta da pesquisa, esclarecer os procedimentos e solicitar a autorização para iniciar o estudo. Expliquei que já fui apresentada à turma e que as crianças demonstraram interesse em me ajudar com a pesquisa. Por fim, realizei a leitura do TCLE com elas e todas assinaram autorizando.

Embora todas as crianças tenham se colocado à disposição para contribuir com o estudo, inicialmente, acompanhamos, principalmente, as três crianças que residiam mais próximas da escola. Em 2018, predominaram as observações dos momentos de entrada e saída das crianças da escola, o acompanhamento dos trajetos realizados cotidianamente de casa até a escola e da escola para casa, andanças pelo bairro e brincadeiras nos quintais.

Neste primeiro ano de pesquisa, a turma de pré-escola multisseriada da qual as três crianças faziam parte era composta por sete meninos e três meninas, em idades que variavam de quatro a seis anos. No final do ano letivo, uma das crianças deixou a pesquisa devido à sua mudança para outra cidade, em consequência do falecimento de seu pai.

Em 2019, com o andamento do estudo, resolvemos estender o convite para a pesquisa às demais crianças da turma. Mesmo com as novas matrículas decorrentes do ano letivo que foi iniciado, o quantitativo de crianças que residiam nos bairros adjacentes ainda era predominante. Considerando a dificuldade para os pais e/ou

responsáveis comparecerem a uma reunião na escola, optamos por enviar uma carta-convite (APÊNDICE E) a eles.

Das quatorze crianças (sete meninas e sete meninos) que compunham a turma, neste ano, somente uma criança não foi autorizada a participar. Isso não quer dizer que ela foi excluída das rodas de conversa ou brincadeiras, pelo contrário, antes de qualquer proposição, sempre procurei deixar claro que todas as crianças possuem liberdade para decidirem participar ou não. No caso dessa criança, de modo específico, ao perguntar a ela se havia algum motivo para não querer participar, ela simplesmente disse que não queria, entretanto participou de todas as atividades propostas. Em respeito à sua decisão e por razões éticas, os dados produzidos por ela não serão evidenciados na pesquisa.

É importante ressaltar que, embora tenhamos expandido a pesquisa para outros sujeitos, as crianças que nós já acompanhávamos permaneceram como referência para as observações fora do espaço escolar. Assim, neste segundo ano de pesquisa, predominaram as rodas de conversa com as crianças dentro da sala de aula e nos recreios, brincadeiras no pátio e no campo, além das brincadeiras e rodas de conversas nos quintais que aconteciam, preferencialmente, nos finais de semana.

As primeiras aproximações com o campo de pesquisa aconteceram no fim do mês de abril, mas, de fato, a pesquisa com as crianças foi iniciada no final do mês de maio, a partir a anuência das crianças e do consentimento de seus pais e/ou responsáveis.

4. CONVERSAS, BRINCADEIRAS E ANDANÇAS COM AS CRIANÇAS

Em poucos dias em companhia das crianças, já percebo o quanto elas têm a nos dizer e o quando desejam fazer isso. Entretanto, em alguns casos, as rotinas escolares se tornam dificultadoras neste processo de escuta das crianças. Por esse motivo, as rodas de conversações, as brincadeiras e as andanças em companhia delas, dentro e fora da instituição escolar, se tornaram, nesta pesquisa, uma aposta ética e metodológica.

4.1 O MOMENTO DE SAÍDA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Já é fim de tarde. Como de costume, no final da aula, a professora apanha as caixas com os brinquedos ou propõe uma brincadeira na área externa. Hoje, ela atendeu aos pedidos das crianças para “brincar de caracol”. Eu não conhecia a brincadeira. Pergunto às crianças com quem elas aprenderam a “brincar de caracol” e elas me dizem que foi a “tia” quem ensinou.

Fotografia 17 e 18 - Brincando de Caracol



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

A professora me conta que aprendeu essa brincadeira em sua infância e que brincava com suas primas no quintal de casa. Observo a maneira como a professora direciona a brincadeira, deixando que as crianças julguem se o colega acertou ou não. De repente, percebo que as crianças flexibilizam as regras já estabelecidas para validar quando alguns colegas não conseguem.

Micael: “Tia”, tá muito longe. Eu não vou conseguir.

Professora: Claro que consegue!

Micael: Não, eu acho que não vou...

Professora: É só você pegar impulso e dar um pulão.

Micael: Como tia?

A professora vai até a criança pega na mão dela, conta até três e pulam juntos.

Renan: Tia, ele pisou na linha, não vale.

Professora: Valeu ou não valeu, crianças?

Helena: Valeu sim, “tia”, porque “tava” muito longe.

Professora: Vai é a sua vez – diz a professora ao Felipe.

Felipe tenta, mas não consegue.

Professora: Valeu ou não valeu?

As crianças respondem em coro que valeu.

Bruno: “Tia”, ele é café com leite. – Cochicha comigo baixinho (DIÁRIO DE CAMPO, 07/06/2018).

As crianças ainda brincam e alguns pais já começam a chegar para buscá-las. Ainda não está na hora. Os familiares ficam ali aguardando, bem próximos às crianças. A única coisa que os separa é a grade. Mas as crianças parecem nem perceber a presença dos adultos. Exceto Felipe. Ele se aproxima de uma mãe que aguarda com sua filha de uns três anos de idade. Sorri para a mulher e aproveita as frestas da grade para fazer um carinho na mão da bebê. Acaricia a mão da garotinha, com os olhos fixos na mãe dela. A menina acha graça, a mãe sorri como que diz, tudo bem. Ele fica ali observando a menininha por mais alguns minutos.

As crianças parecem terem cansado de brincar de Caracol. A professora pede que todos busquem suas mochilas, pois já está na hora de ir embora. A maioria deles pega a bolsa na sala e senta no banco de jardim que fica no pátio externo.

Fotografia 19 e 20 - Hora de ir para casa



Fonte: Arquivo pessoal (2018)



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Milena: A Kombi! – diz sem que o transporte tenha surgido.
No lugar da suposta Kombi, surge um ônibus circular.

Micael: Não era a Kombi...

Atentas, as crianças parecem ouvir outro ruído.

Alexandre: Agora é a Kombi, eu tenho certeza! (DIÁRIO DE CAMPO, 07/06/2018).

Passadas algumas semanas, observando a rua, percebo que ela parece acostumada em seus tempos e espaços, mergulhada em um profundo silêncio rompido por raros momentos, como as entradas e saídas das crianças. Mais parece um lugar de encontro, do que de passagem.

Fotografia 21 e 22 - Momentos de entrada e saída das crianças



Fonte: Arquivo pessoal (2018)



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

4.2 O MOMENTO DE ENTRADA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

As crianças do transporte escolar são as primeiras a chegar, acompanhadas do motorista, sua auxiliar e de colegas que podem ou não ser da mesma turma e escola. Em seguida, avistamos duas crianças em suas bicicletas, agora sem a supervisão do adulto, que até semanas atrás ainda os acompanhava no trajeto. Surge do estreito beco um grupo de crianças em companhia de suas mães e irmãos. Durante o trajeto até a escola, essas crianças, geralmente, não estão de mãos dadas aos adultos, salvo algumas ao passar por uma precária ponte. Por último, geralmente, chegam outras duas crianças, trazidas por sua mãe em uma moto, na qual somente ela faz uso de capacete (DIÁRIO DE CAMPO, 03/07/2018).

O cenário da rua que, até poucos minutos, estava adormecido começa a ser bordado por diferentes vozes. Percebo a predominância da figura materna, desempenhando a função de levar e buscar as crianças. Algumas vezes, noto que a vizinha mais próxima também é autorizada a levar outras crianças a pedido de suas mães. O passo mais apertado que reparamos no horário da entrada, dificilmente se repete no momento da saída. Na saída, eles ganham outra dinâmica, ficam mais lentos, consentem até parar durante o trajeto, seja para apanhar amoras, ou mesmo para observar a família de patos que costumeiramente encontram debaixo da ponte

velha. Após os momentos de entradas e saídas das crianças, a rua parece adormecer novamente, instaura-se um íntimo silêncio da natureza e a escola talvez seja a única ali acordada.

Um fato que chama atenção é o grande número de crianças que utilizam o transporte escolar, o que indica que a maioria delas não mora próximas da escola. Em 2018, de todas as crianças da turma, somente três moravam no mesmo bairro onde a escola está localizada. A maior parte das crianças reside em um bairro vizinho, chamado Andano. Como a escola de Iguape é a única na região que oferece atendimento à Educação Infantil, as crianças precisam se deslocar até ela.

Entretanto, ao concluírem a primeira etapa da Educação Básica, passam a frequentar outra instituição, localizada em um bairro mais próximo a elas, que atende somente os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A opção dos pais em mudarem as crianças para outra escola, não leva em consideração somente o fator da proximidade, evitar expor as crianças ao “perigo” diário de atravessar a BR 101 é o que fundamenta substancialmente suas justificativas.

Essa rotatividade das crianças oriundas de outros bairros, não é uma realidade somente daquelas que concluem a educação infantil. De modo semelhante, acontece com as crianças residentes em Iguape que, ao concluir o Ensino Fundamental I, também se veem nessa condição de migrante. Isso nos mobiliza a refletir acerca das teias de relações criadas, as sociabilidades estabelecidas, os vínculos e o sentimento de pertencimento que parecem se fragilizar frente a este cenário.

4.3 A RUA DURANTE O RECESSO ESCOLAR

Durante o recesso escolar, a rua não parece a mesma. A escola está fechada e não avistamos ninguém. As crianças estão em férias, não as vemos por parte alguma. Lembramos, então, de uma de nossas conversas com Dona Carminha que se queixa de não ver mais as crianças brincando na rua da escola, inclusive ressalta, haver muito tempo que não tem suas vidraças quebradas por conta das brincadeiras da criançada.

As crianças estão em férias, os professores estão em férias, a escola está em férias e parece-nos que até a rua... Hoje é um dos últimos dias das férias. Chego ao campo de pesquisa na tentativa de capturar como fica a rua da escola, neste período. Paro por alguns minutos, observo

atentamente, fecho os olhos para ouvir o som da natureza. Escuto o barulho das árvores se movimentando, escuto o barulho das folhas secas que o vento parece varrer... Sinto falta de gente. (DIÁRIO DE CAMPO, 20/07/2018).

Fotografia 23 - Vista da rua da escola nas férias



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Parece que são as crianças em seus trânsitos, acompanhadas de seus pares e adultos que despertam a escola e a rua.

4.4 TRAJETOS COM AS CRIANÇAS

Considerando nosso interesse pelas experiências que as crianças tecem para além dos muros da escola, acompanhamos inicialmente as três crianças que moram mais próximas da instituição. Renan é o mais novo dos três, mora com seus pais e seu irmão em um sítio cercado por muros altos, onde seus pais trabalham como caseiros. Bruno mora com seus pais, sua irmã e seu cachorro chamado Pulguinha.

Sua casa não possui muros, o que nos permite mirar livremente as diversas árvores frutíferas e a variada horta que o Sr. Roberto, seu pai, faz questão de apresentar a todos que os visitam. Micael mora com seus pais e sua irmã, em um quintal amplo e aberto que abriga outras casas que parecem pertencer a parentes. Próximo de sua casa fica o bar de sua mãe. As três crianças moram na mesma rua e bem próximas.

Geralmente, há dois caminhos para se chegar até a escola, o caminho por dentro que passa pela ponte menor, chamada de ponte velha, ou o caminho por fora, que atravessa a ponte maior. Ao acompanhar as crianças em seus trajetos da casa até a escola, bem como seu retorno para casa, percebemos que, geralmente, Renan vai para escola pelo caminho de dentro, acompanhado de seu pai e/ou sua mãe e seu

irmão. Ele passa em frente à casa dos colegas Bruno e Micael e segue pela estrada asfaltada, sinuosa e com algumas inclinações.

No trajeto percorrido, notamos a presença de casas mais simples que destoam, na paisagem, ao lado dos sítios com muros altos. Ao chegar à ponte velha, ele sempre busca a mão do adulto, talvez para se sentir mais seguro e olhar para baixo à procura da família de patos.

Fotografia 24 e 25 - Passagem pela ponte na ida para a escola e família de patos



Fonte: Arquivo pessoal (2018)



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Passada a ponte, segue um caminho estreito, entre o quintal de Dona Carminha e o Centro Rural de Esporte e Lazer. Ao final do trajeto, passa por um beco que desemboca na rua principal, próxima da escola. Considerando que o sítio onde mora possui entradas tanto para a rua onde moram seus colegas como para a rua principal (a rua da escola), o trajeto de Renan pode variar, já que há a possibilidade de cortar caminho passando por dentro da propriedade em que reside.

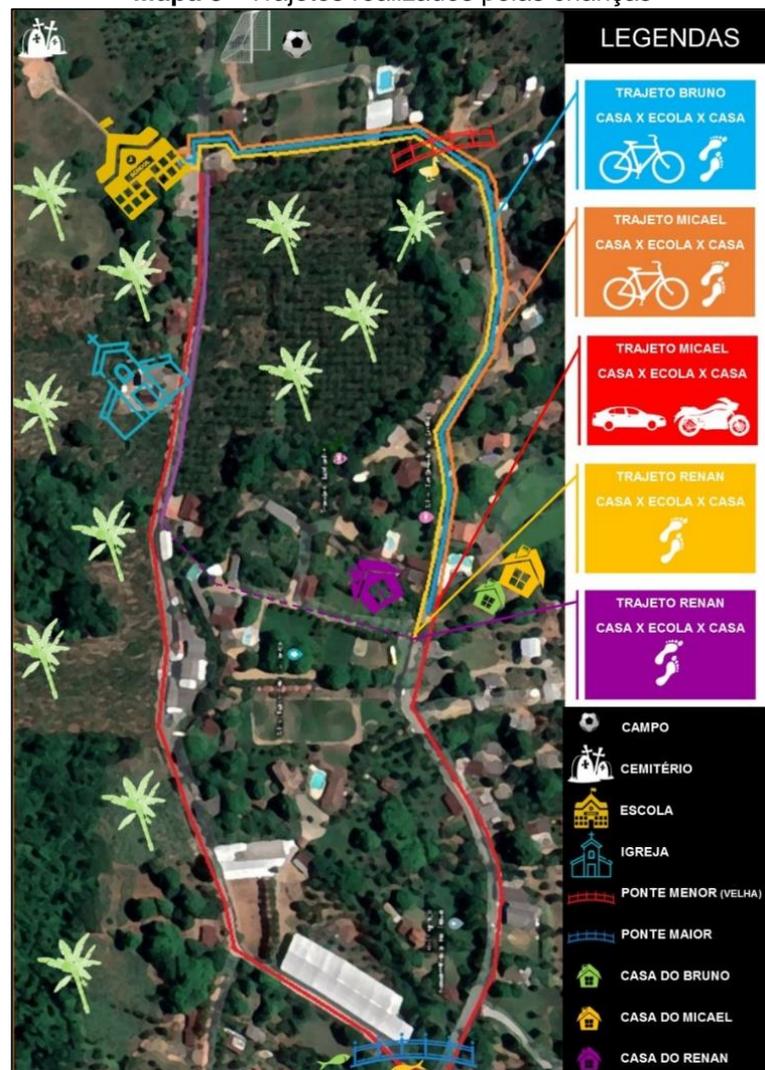
Bruno é o único que realiza sempre o mesmo trajeto para ir e voltar da escola, geralmente, em companhia de sua mãe e irmã. O caminho por ele percorrido é o que passa pela ponte velha. Algumas vezes ele utiliza sua bicicleta, cujos freios já não funcionam, entretanto, isso lhe confere uma emoção a mais ao descer a pequena ladeira próxima da ponte.

Em 2018, Micael era a única criança da turma que utilizava transporte particular (carro e moto), apesar de morar bem próximo da escola. Geralmente, ele realizava o

trajeto pela ponte maior, acompanhado de sua mãe e de sua irmã, que também estuda na escola, no turno contrário ao dele. Na maioria das vezes, dividia a moto com elas, mas havia também raros dias, fora os chuvosos, em que ele chegava ou retornava de carro. Já em 2019, ele foi mais andando a pé, em sua bicicleta ou de carona na bicicleta de sua irmã, que se tornou a responsável por levá-lo e buscá-lo, no segundo ano da pesquisa.

Em conformidade com as andanças que realizamos em companhia das crianças e os trajetos de casa para a escola e da escola para casa, elaboramos o mapa a seguir que, além de apontar os caminhos percorridos por cada uma delas, também identifica o modo como elas o fazem. Além disso, mais uma vez, destacamos alguns locais do bairro, como o campo, o cemitério, a escola, a igreja, a ponte menor, a ponte maior e a localização da casa das crianças.

Mapa 3 - Trajetos realizados pelas crianças



Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagem de satélite do Google Maps (2019)

Quando perguntei às crianças o que elas viam no trajeto de casa até a escola, Renan, que vai andando, falou com grande riqueza de detalhes. Contou-me do cachorro bravo que late todas as vezes em que ele passa em frente da casa, falou da família de patos que fica embaixo da ponte, da ponte que tá velha, do lixo na rua, das florzinhas miúdas que existem no jardim de uma das casas, das amoras que apanha para comer quando volta para casa.

Bruno, que realiza o trajeto andando ou de bicicleta, quando perguntado acerca do que percebe no trajeto de casa até a escola, preferiu contar de suas aventuras com sua bicicleta sem freios. Quando insisti com a pergunta, ele me disse que passa em frente ao sítio do Grilo (local, geralmente, cedido para a escola fazer pequenas comemorações) que, segundo ele, tem um parquinho incrível, a ponte e o campo.

Micael, que até o momento só ia para escola de carro e moto, quando foi perguntado sobre o que via no trajeto de casa até a escola, pensou por alguns instantes antes de responder que via a estrada, as plantações e os muros das casas.

[...] as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, que estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas. Elas constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, e autorias. Inventam, arquitetam ou “des-arquitetam”, aceitam ou rejeitam tais espaços, seja no campo da percepção ou da representação. (LOPES, 2018, p. 67)

Percebemos que, apesar de as crianças possuírem o mesmo destino quando saem de casa, ou seja, a escola, o modo como elas vão e retornam, bem como o trajeto que escolhem, altera completamente a relação que elas estabelecem com seu entorno.

4.5 CONHECENDO O BAIRRO NAS ANDANÇAS COM AS CRIANÇAS

Em uma tarde de sábado, me reuni com as três crianças que acompanho fora da instituição escolar para que elas pudessem apresentar o bairro onde moram. Sigo pelo bairro em companhia delas e de suas mães. As crianças apresentaram quem mora em cada casa, bem como os sítios que possuem os parquinhos mais legais e os lugares de que mais gostam. Adiante de nós, por um caminho já familiar para elas, chegamos à rua da escola.

Pesquisadora: Nesta rua tem alguma coisa importante?

Bruno: Tem o campo – responde ele após olhar para os dois lados da rua.

Pesquisadora: Só o campo? – pergunto na tentativa de capturar alguma impressão das crianças sobre a escola, que estava ali, diante de todos nós, estática e recolhida em seu silêncio.

Bruno: Não – responde ele que após pensar por alguns segundos faz outro anúncio – Já sei! Tem a igreja (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2018).

Apesar da provocação, as crianças não tecem nenhum comentário acerca da escola que frequentam e onde passam uma parcela de tempo significativa. Isso nos instiga a pensar sobre os sentidos que as crianças atribuem à escola e se esta se constitui em um lugar de referência para as crianças produzirem suas culturas infantis. Além disso, isso evidencia que as crianças também revelam o contraditório, e ao fazerem isso nos indicam o quanto ainda precisamos aprender com elas.

Sugiro que as crianças escolham um lugar para que possamos desenhar. Micael diz conhecer o lugar mais legal do bairro e convence todos de que este lugar é a casa do Carlinho. Carlinho é caseiro de uma propriedade que me parece ser bastante frequentada pela família de Micael.

Ao chegarmos lá, o dono da propriedade está em casa o que impossibilitaria a nossa permanência. Micael pede para aguardarmos que ele vai resolver. Ele carrega em suas mãos uma cesta com lápis de cor e explica que trouxe os colegas e a “tia” para desenhar, porque acha ali o lugar mais legal do bairro. Carlinho explica que onde Micael deseja ficar não será possível. Mas, diante da criança que o olha com um pedido para que encontre uma solução, autoriza que fiquemos na calçada de sua casa de caseiro onde também funciona um pequeno escritório. Micael conduz o grupo para o local indicado e diz: *“Eu não falei que ia resolver?”*.

Fotografia 26 - *“Deixa a gente desenhar aqui?”*



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

As crianças se sentam, começam a desenhar e muitas delas optam por registrar aquilo que avistamos durante nosso trajeto: a ponte, as casas, as plantações; e algumas desenhavam alguns maquinários parados na entrada da propriedade.

Após os desenhos, compartilhamos um lanche que a mãe do Renan levou para as crianças. Em seguida, as crianças avistam um pé de goiaba com algumas goiabas e convencem a mãe do colega a apanhar os frutos. Não havendo quantidade para todos, logo Micael encontra a solução: “É só cada um morder um pedaço!”. Assim, eles dividem entre eles as frutas colhidas.

Fotografia 27e 28 - Dividindo goiabas e observando os peixes



Fonte: Arquivo pessoal (2018)



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Depois de dividirem as goiabas, as crianças se acomodam próximas do tanque de peixes e ficam conversando enquanto observam os animais.

A partir dessa andança com as crianças, quantas coisas se revelaram para além de conhecer onde moram, o que mais gostam de fazer, os lugares que mais gostam de frequentar. Emergiram modos próprios de perceberem o mundo, de interagir com este mundo e de produzirem culturas infantis. Isso mostra a potência que há em: “compreender as crianças nos espaços vividos, buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas, sentindo suas presenças no mundo, levando em conta suas contribuições, respeitando suas formas de ser e estar no espaço e no tempo atual” (LOPES, 2018, p. 70).

4.6 BRINCANDO NO QUINTAL

Além das andanças pelo bairro com as crianças, era muito comum me reunir com elas nos finais de semana para brincarmos. É importante esclarecer que todas as

vezes que eu tinha como proposta me encontrar com as crianças fora do contexto escolar, as famílias eram consultadas e sempre pedia para que as crianças não fossem avisadas, já que meu interesse também era perceber o que elas estavam fazendo durante os finais de semana. Além disso, essa atitude contribuiu para não deixar as crianças ansiosas ao aguardar por minha chegada.

Em uma tarde ensolarada, conforme combinado com os pais das crianças anteriormente, vou ao encontro das crianças com a intenção de brincar com elas. A primeira criança que convido para brincar é o Bruno.

Pesquisadora: Bruuunoooo! – Chamo por ele.

Bruno: Tia, o que você tá fazendo aqui? - Pergunta ele, com um olhar curioso.

Pesquisadora: Então... Eu vim brincar! Você quer brincar comigo?

Bruno: Mãe, a senhora sabia que a tia ia vir aqui, né? Por isso não deixou eu tomar banho na caixa d'água, não foi?

Mãe de Bruno: É... Foi por isso que não deixei!

Irmã de Bruno: Eu também posso brincar?

Pesquisadora: Sim... Se sua mãe deixar...

Bruno: Tia, a gente vai brincar de quê?

Pesquisadora: Eu ainda não sei... Mas acho que podíamos chamar o Renan e o Micael também. O que vocês acham?

Irmã de Bruno: O Renan não tá em casa. Eu vi a hora que ele saiu com a mãe dele. Acho que eles foram lá em Guarapari.

Pesquisadora: Então, vamos chamar o Micael. - As crianças aceitam e nos dirigimos à casa de Micael que fica ao lado da casa de Bruno. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/10/2018).

Ao adentrar o quintal de Micael, percebo que aquele é um lugar que nos convida a brincar. Noto que Micael está brincando com sua irmã embaixo de uma frondosa árvore, de alguma coisa que não consigo compreender muito bem. Ao perceber minha presença, ele repete a mesma pergunta feita por Bruno anteriormente.

Micael: Tia, o que você tá fazendo aqui?

Pesquisadora: Ué... Eu vim saber o que vocês estão fazendo. E queria saber se vocês querem brincar com a gente?

Irmã de Micael: Tia, mas a gente já tá brincando de churrasqueiro.

Pesquisadora: E como é essa brincadeira?

Irmã de Micael: A gente amarrou essa churrasqueira velha no carro. Virou uma churrasqueira móvel, entendeu?

Micael: As mangas que a gente encontrou a gente colocou aqui dentro, pra ser o carvão.

Irmã de Micael: Essas cascas de coco são os bifés.

Micael: Essas folhas aqui parecem mais com bife – Ele diz mostrando uma folha cumprida que acabara de apanhar do chão. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/10/2018)

Fotografia 29 e 30 - Churrasqueira móvel e brincando de churrasqueiro



Fonte: Arquivo pessoal (2018)



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Então eu explico que precisamos combinar em qual lugar nós vamos brincar, mas imediatamente Micael deixa claro que sua mãe não o deixa brincar na rua e no quintal do Bruno.

Micael: Tia, minha mãe falou que eu só posso ir até aqui. – Ele indica o lugar limite aonde ele pode ir. E minha mãe não deixa eu brincar no quintal do Bruno, né, Bruno?

Pesquisadora: E por que você não pode brincar lá?

Micael: É porque aqui tem balanço. – Ele responde enquanto tira a lama seca de uma pedrinha que apanhou do chão.

Irmão de Micael: Tia, não é isso não. Minha mãe não deixa porque a mãe dele deixa eles muito solto. Mas ela deixa ele brincar aqui no nosso quintal.

Bruno: Eu prefiro brincar aqui que tem balanço! (DIÁRIO DE CAMPO, 06/10/2018).

A movimentação das crianças despertou a atenção de uma criança que mora próxima e que pediu para se juntar a nós para brincar também. As pessoas que passavam pela rua lançavam olhares curiosos para saber o que faziam essas crianças juntas. A presença do balanço no quintal foi crucial para eleger o quintal de Micael como a melhor opção de lugar para brincarmos. Mas até aquele momento não havia avistado o balanço.

Pesquisadora: Onde tá o balanço de que vocês tanto falam?

Irmã de Bruno: Tá aqui!

Irmã de Micael: Tia, a gente fez a churrasqueira móvel e o balanço também. Nós somos muito inventores! (DIÁRIO DE CAMPO, 06/10/2018).

Definido que brincaríamos naquele quintal, agora era momento de decidir de que brincar.

Pesquisadora: Então nós vamos brincar de quê?

Bruno: De pique-pega.

Micael: De esconde-esconde, por favor, tia...

Irmã de Micael: Vamos continuar brincando de churrasqueiro.
Micael: E se cada um escolher uma brincadeira?
Irmã de Micael: Eu começo então. Vamos brincar de churrasqueiro... Não, não... Vamos brincar de restaurante!
Pesquisadora: Quem aqui já foi a um restaurante?
Irmã de Micael: Eu nunca fui, mas sei que é assim... Tem um monte de mesa...
Irmã de Bruno: Uma pessoa vem e pergunta o que você vai querer comer.
Bruno: Aí, você come e vai embora.
Pesquisadora: Não tem que pagar primeiro?
Bruno: Isso... Tem que pagar! (DIÁRIO DE CAMPO, 06/10/2018).

Fotografia 31 e 32 - Balanço e brincando de restaurante



Fonte: Arquivo pessoal (2018)



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (SARMENTO, 2003b, p. 12).

Percebo que uma vizinha está nos observando brincar. Passados alguns minutos, ela aparece com uma vasilha cheia de pipoca que diz ter estourado para que possamos lanchar. Vendo que a vizinha nos trouxe pipoca, a mãe de Micael pega um refrigerante de seu bar para complementar nosso lanche. As crianças acham isso o máximo. *“Agora temos comida de verdade no restaurante!”* – Diz o Bruno.

Durante nosso lanche, um senhor se aproxima e traz consigo um dominó. Quando pergunto às crianças se elas o conhecem, elas me dizem que sim. Ele mora junto com a senhora que nos trouxe pipoca. E é ela quem cuida dele.

Pesquisadora: Vocês conhecem ele?
Irmã de Micael: Sim, tia! Ele é vizinho da gente.
Micael: A gente sempre brinca com ele...
Irmã de Micael: Ele tem problema, mas a gente brinca com ele mesmo assim. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/10/2018).

O senhor senta junto das crianças e não conversa muito, apenas acha graça das coisas que as crianças dizem e fazem. Micael pergunta se hoje ele vai deixá-los brincar com seu dominó, como havia feitos semanas atrás. Ele entrega o jogo nas mãos das crianças que saem pelo quintal à procura de um lugar para brincarem.

Fotografia 33 - Restaurante com comida de verdade



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

As crianças se acomodam na varanda de uma das casas existentes no quintal. Neste caso, era a casa da tia de Micael. Eles distribuem a mesma quantidade de peças para cada criança. As peças que sobram, ficam reservadas para aqueles que precisarem “comprar”, quando não possuírem a “pedra” da vez. Eles tiram zerinho ou um, para ver quem vai começar, se organizam e então, o jogo começa.

Bruno: Tia, você não vai querer jogar não?

Pesquisadora: Dessa vez eu vou ficar só olhando, pode ser?

Bruno: Pode! Na próxima rodada você entra!

Irmã de Micael: Hoje eu tô com sorte! – Comemora por ser a primeira a jogar.

Micael: Agora é você! - Fala indicando que agora é a vez de Bruno jogar.

Irmão de Micael: Não! Essa não pode!

Micael: Isso... Coloca assim que aí vai formando uma girafa

Pesquisadora: Quem de vocês já tinha brincado de dominó?

Irmã de Bruno: Eu não.

Bruno: Eu também não.

Pesquisadora: E quem ensinou vocês a brincarem desse jeito?

Micael: Eu não sei... Fui brincando e daí aprendi! (DIÁRIO DE CAMPO, 06/10/2018).

Fotografia 34 - Brincando de dominó

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Apesar de as crianças morarem na mesma rua e muito próximas umas das outras, percebemos que não é comum elas brincarem juntas. Cada criança costuma brincar em seu quintal. A ausência de muros, na maioria das casas, permite uma visão privilegiada que possibilita a todos acompanhar os acontecimentos na rua e nos quintais dos vizinhos. Este fato poderia se configurar como um irresistível convite para o encontro entre as crianças, entretanto, não foi isso que observamos no campo de pesquisa.

Embora os muros altos não sejam as barreiras impeditivas no contexto investigado, foi possível perceber impedimentos que parecem atuar como muros invisíveis, cerceando as crianças e impossibilitando seus encontros. Durante nossas conversas, o medo e o perigo de brincar na rua, o carro que passa depressa, o carro preto que pega crianças foram argumentos marcantes nas narrativas das crianças para justificar a proibição de brincar na rua ou nos quintais dos vizinhos.

Nas narrativas, as crianças nos dizem, brincando, suas verdades por meio de manifestações verbais, corporais, de suas criações e reinterpretações e nos mostrando que, à maneira dos antigos narradores, elas persistem com suas culturas infantis lendo e trazendo para o mundo um outro jeito de vivê-lo". (CARDOSO, 2018, p. 9)

A partir das experiências das brincadeiras nos quintais, percebemos que “antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum” (SARMENTO, 2003b, p.14). É na troca, na interação que as crianças ampliam seus repertórios e produzem suas culturas de pares. Além da

interatividade, outro aspecto bastante evidenciado foi em relação à capacidade inventiva e criativa das crianças.

As crianças quando crescem deixam seu legado, sob forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de criança para a seguinte. (SARMENTO, 2003b, p. 13-14)

A partir das observações realizadas, é necessário ressaltar que o modo pelo qual as crianças partilharam seus conhecimentos com as crianças mais novas não aconteceu por meio de uma relação hierarquizada entre a criança que ensina e a criança que aprende, mas sim, a partir de uma relação orgânica, onde elas parecem construir juntas essas aprendizagens.

Outro aspecto bastante interessante que se revelou, a partir das experiências com as crianças, foi a relação de proteção àqueles que, por sua condição de idade ou por ausência de certas habilidades requeridas por uma brincadeira ou jogo, foram “protegidos”. Ao contrário da exposição e chacota em relação a suas fragilidades, as crianças maiores criaram estratégias para garantir a participação dos menores.

Assim, é perceptível que as crianças se expressam de um modo próprio, agindo no mundo e produzindo suas culturas. A maneira como as crianças lidam com situações adversas, resolvem conflitos, se tornam cúmplices e estabelecem relações de amizade pode nos indicar caminhos para reafirmá-las como atores sociais e produtoras de cultura.

4.7 BRINCANDO NA ESCOLA

Crianças (*cantando*): O elefante foi pra cidade/ Entrou na loja de novidade/ Subiu depressa no elevador/ Dormiu de fronha e cobertor/ Pegou o táxi/ Leu o jornal/ E viu um filme sensacional/ Entrou na escola cheio de amor/ Com o uniforme escrito EMPEF de Iguape.

Professora: Vamos fazer o nome da escola? E de escola... M de municipal... P de pluridocente... E de ensino e F de fundamental. Que dia é hoje turma? Vamos contar? 1... 2... 3... (DIÁRIO DE CAMPO, 28/06/2018).

A sala de aula decorada com bandeirinhas coloridas indica que as festividades juninas estão se aproximando. A professora diz estar bastante animada para a aula de hoje. Depois de realizar a rotina como faz todos os dias, a professora explica pacientemente a atividade proposta. Ela entrega uma folha para cada uma das crianças, pede que desenhem uma fogueira. Em seguida, a professora distribui

alguns palitos de fósforo para que as crianças possam colar no lugar da suposta lenha da fogueira.

Algumas crianças terminam a atividade rapidamente, só para poderem brincar no tempo livre até a hora do recreio. A professora diz que tem que fazer as bandeirinhas em cima da fogueira. Outras crianças ainda permanecem com o olhar atento, colando delicadamente cada um dos palitinhos de fósforo. A hora do recreio se aproxima e três crianças ainda estão por terminar a atividade, enquanto o restante da turma já brinca pela sala de aula daquilo que é possível brincar. Faltando cinco minutos para o recreio, a professora pede que as crianças entreguem suas atividades.

Professora: Alexandre, Maria e Micael, tragam aqui a atividade de vocês.

Maria: Aqui, tia. Eu já terminei.

Micael: Eu não terminei a minha não.

Alexandre: Eu também não!

Professora: Micael e Alexandre, vamos terminando com isso... já já vai bater o sinal paro o recreio.

Alexandre: Aqui, professora. Não deu tempo de pintar tudo, tá?

Professora: E você Micael? Cadê sua atividade?

Micael: Ainda faltam algumas bandeirinhas, tia! – Ele tenta seguir desenhando o mais rápido que consegue.

Professora: Vamos, Micael, já vai bater o sinal do recreio!

Micael: Calma aí, tia, só mais um pouquinho.

Professora: Vamos, Micael, tá bom de bandeirinhas!

Micael: Ainda não terminei...

Professora: Chega de tanta bandeirinha!

Micael: Ah... Tia! Deixa eu ser criança! – E mesmo sem querer ele entrega a folha. (DIÁRIO DECAMPO, 28/06/2018).

Após o recreio, a professora anuncia que trouxe uma coisa bem legal para fazer junto com as crianças. Ela sugere a construção de uma fogueira com uns pedaços de papelão que ela trouxe de sua casa. A professora chama as crianças para fazerem uma rodinha, sentadas no chão. Explica que a fogueira servirá para decorar o palco na festa junina da escola.

Sentados em rodinha, a professora é quem faz grande parte na montagem da fogueira, já que está utilizando cola quente para unir cada uma das partes. Por alguns minutos, as crianças permaneceram ali, sentadas em volta da professora, observando o que ela faz.

Essa passividade das crianças não durou muito tempo. Olhando os rolinhos de papelão e restos de caixa de ovo que estavam diante delas, logo foram atribuindo outras funcionalidades àquele material. Teve quem o transformasse em telefone,

binóculo, microfone, torre e carrinho em movimento. Mas toda essa produção imaginária que estava acontecendo ali foi rompida quando a professora solicitou que parassem: Deixa o rolinho quieto, vocês vão acabar estragando e a gente vai ficar sem fogueira.

Fotografia 35, 36 e 37 - Brincando com a “lenha” da fogueira



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Considerando a proximidade com o dia do soldado, a professora confeccionou para as crianças da educação infantil chapéus e espadas de jornal. Como ainda faltavam alguns minutos para o horário de saída, a professora levou as crianças para brincarem no pátio. A professora do 3º ano também liberou suas crianças para o pátio. Quando as crianças viram os apetrechos que as crianças da educação infantil usavam, pediram para a professora fazer para eles também.

Como não daria tempo para a professora fazer para todos eles, ela pegou jornais e ensinou cada um a fazer o seu. As crianças se divertiram muito neste dia, se misturaram aos pequenos da educação infantil e brincaram de muitas coisas. Observando o que estava acontecendo a minha volta, vi que, de repente, quatro meninos encurralaram sua colega. Fiquei atenta para ver como ela faria para sair daquela situação e mais uma vez testemunhei uma criança acionar sua capacidade de transpor a situação posta. As crianças ao brincarem não possuem um compromisso com a literalidade das coisas, elas constantemente fantasiam o real.

Fotografia 38 - Brincando de soldado



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Alexandre: Pronto! Agora você está presa!

Bruno: Não tem para onde fugir...

Renan: Nem tente escapar...

Juliana: Então, eu ordeno que todos vocês virem sapos! – Ordenou após virar a espada ao contrário, como quem diz aos meninos, o que tenho em minhas mãos não é uma espada e sim uma varinha de condão.

Os meninos saem então pulando feitos sapos. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/08/2018)

Pensar as culturas infantis a partir do contexto escolar traz à tona uma série de questões que ainda precisam ser problematizadas, já que a escola deveria ser um lugar que promovesse o entrelaçamento entre a cultura escolar e as culturas da infância. Entretanto, o que temos observado é que, muitas vezes, em nome da ordem ou da garantia do cumprimento de rotinas, as instituições invisibilizam as culturas produzidas pelas crianças e, com isso, seu reconhecimento enquanto atores sociais e produtores de cultura. É como se a escola, inúmeras vezes, dissesse que não há lugar para as culturas infantis no espaço escolar.

Mas, mesmo em situações adversas, Macêdo (2014, p. 7) considera que “as crianças, como agentes sociais, agem a contrapelo da gramática escolar, resistem a este currículo, a estas práticas e conseguem, de forma fortuita, reproduzirem e produzirem culturas infantis”, superando a administração de seus corpos e os constrangimentos institucionais.

4.8 A ESCOLHA DO NOME PELAS CRIANÇAS DA PESQUISA

Em um novo encontro com as crianças, conversamos sobre a possibilidade de elas escolherem um nome fictício para aparecer na pesquisa. As crianças gostaram da ideia e foram logo dizendo os nomes pelos quais gostariam de ser reconhecidas. Neste segundo momento, uma das crianças optou por trocar o nome anteriormente escolhido *“Não quero mais Zezinho, quero Homem da Aranha!”*.

Ilustração 8 - A Escolha do nome para a pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Quanto à escolha das crianças, percebemos que cerca de 85% das delas justificaram a escolha de seu nome, por ser o mesmo nome de alguém que possui alguma espécie de vínculo. Das treze crianças, quatro escolheram nomes de familiares próximos (*“Eu quero esse nome porque é o nome do meu irmão”*/ *“Eu escolhi porque é o nome da minha tia”*), outras quatro optaram por nomes de personagem de filme (*“Eu gosto da Frozen, pode ser Frozen, tia?”*), desenho, (*“Eu escolho Homem da Aranha!”*), história infantil (*“Maria, porque da história do João e Maria”*) ou o próprio nome de sua boneca (*“Isabela é o nome da minha boneca, que eu brinco na minha casa”*), três optaram por nomes de colegas que estudaram com elas e mudaram de escola (*“Era o nome de um colega que mudou pra outra escola”*) e duas crianças justificaram que escolheram porque gostam do nome (*“Tia, eu acho o nome abelha lindo”*/ *“Com certeza eu queria me chamar Pista de Corrida”*).

A escolha dos nomes, por meio dos vínculos que as crianças estabelecem, suscita em nós alguns questionamentos, o que elas estão dizendo? Estariam elas revelando o desenvolvimento de sociabilidades, por meio de suas interações? O que posso

dizer é que o modo como fui acolhida e incluída por essas crianças, mesmo sendo uma “estrangeira” no meio delas, parece nos indicar outras possibilidades de conviver. Em tão pouco tempo recebi o título de “tia”, fui inserida em suas teias de relações, me tornando cúmplice e até guardiã de alguns segredo que jurei não contar pra ninguém. Coberta de elogios (Tia, você é bonita!/ Tia, você é uma princesa!) e ornada de muitas flores (advindas de quintais de mães, avós e vizinhas) que arrancaram sorrisos do meu coração a cada vez que as recebi ao chegar à escola. Mas nada foi tão entusiasmante do que ouvir a pergunta que se repetia toda vez que as crianças me viam: “*Tia, hoje tem pesquisa?*”.

Fotografia 39 – “Flores pra você!”



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

4.9 CONVERSANDO SOBRE FAMÍLIA E MEMÓRIAS

Com o intuito de conhecer um pouco mais acerca das famílias das crianças, combinei com a professora para que pudesse fazer uma roda de conversa com elas. Mediante sua autorização, em uma de nossas tardes, chego à sala com uma caixa grande e convido todas as crianças para nossa ciranda. As crianças ficam curiosas para saber o que trago ali, mas não revelo de imediato. Sentadas em rodinha, começo a explicar a elas que gostaria de mostrar algumas coisas que tenho guardadas e que são importantes para mim. Todas me olham curiosas para saber o que sairá da caixa e então vou tirando um item por vez.

Mostro a elas algumas fotos de quando ainda era criança, um vestidinho feito por minha avó que já partiu, a boneca que meu pai me deu quando entrei nas aulas de ballet (as meninas acharam o máximo a “tia” ser bailarina), uma foto e o convite da

minha formatura (foi aí que elas descobriram que eu também sou professora) e, no final, apresentei a eles minha família, por meio de um retrato.

Maria: Tia, quem é o seu pai?

Pista de Corrida: A sua família é bem grande, né, tia?

Renan: A minha não é... Só sou eu, meu pai, minha mãe e meu irmão.

Micael: Você mora com seu pai ou com seu marido?

Milena: O meu pai não mora mais na minha casa, ele agora mora em outra casa. (DIÁRIO DE CAMPO, 02/07/2019)

Fotografia 40 - Uma caixa de recordações



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Depois de responder às perguntas das crianças, pergunto se elas querem falar um pouco sobre suas famílias. Elas me contam com quem moram, quantos irmãos possuem e inclusive os nomes de seus bichinhos de estimação. Após nossa roda de conversa, pergunto se gostariam de desenhar em seus diários de campo sua família, elas concordam e logo começam. Uma das crianças (Homem da Aranha) diz que prefere desenhar outra coisa. Então, desenha um sino, uma janela e uma motocicleta que pretende colorir somente quando chegar em casa.

A partir do que as crianças contaram na roda de conversa e também por meio de seus registros no diário de campo, percebo que apenas uma das crianças tem pais separados (Milena), três crianças não possuem irmãos (Pista de Corrida, Felipe e Isabela) e apenas Frozen e Mateus, que são irmãos, têm a avó morando junto com a família.

Ilustração 9, 10 e 11 - Desenhos da Milena, Juliana e Homem da Aranha



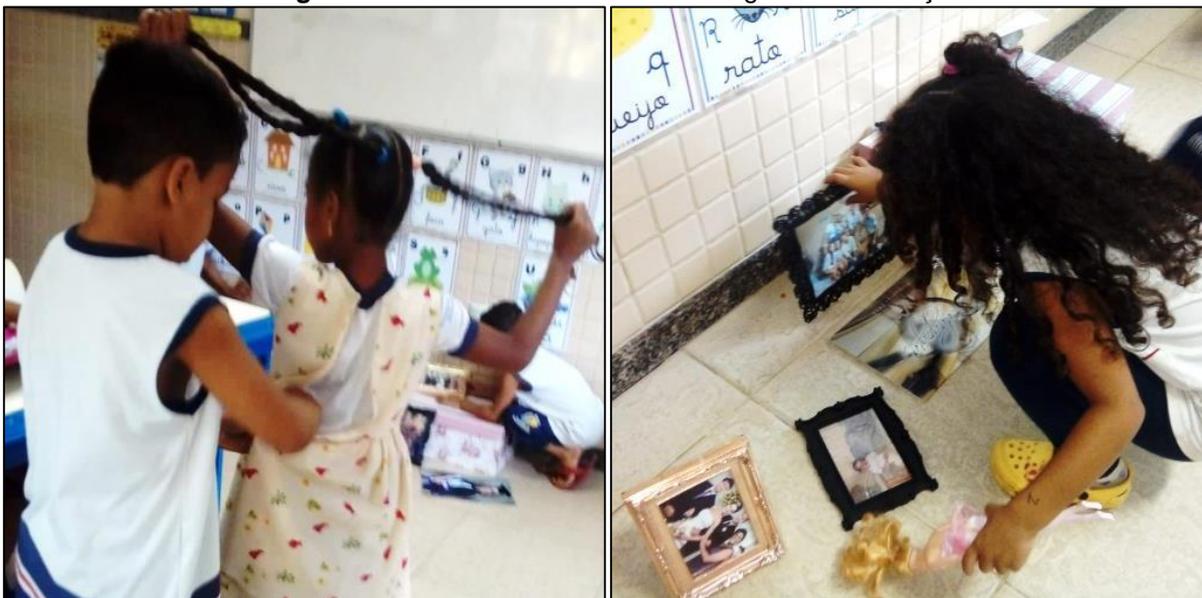
Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Deixei disponível, em um canto da sala, todos os elementos que havia mostrado às crianças em nossa roda de conversa, à medida que elas foram finalizando seus desenhos, começaram a explorar os itens.

Fotografia 41 e 42 - "O vestido da tia" e algumas recordações



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

4.10 O MEIO DE TRANSPORTE QUE UTILIZO PARA IR E VOLTAR DA ESCOLA

Motorista da Kombi: Esse daqui é o quê? É carcará... Ou é gavião?

Isabela: Pra mim esse dali parece um quero-quero.

Motorista: Não... Esse é gavião, não é, Luís?

Luís: Acho que é carcará...

Motorista: Eu vou voltar lá... É gavião!

Pesquisadora: E você Maria, o que acha que é?

Maria: É passarinho. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/06/2018)

Durante o primeiro ano de pesquisa, peguei carona no transporte escolar algumas vezes e com isso conheci algumas das rotas que o motorista fazia bem como onde

as crianças moravam. Entretanto, basicamente este grupo era formado de crianças do ensino fundamental. As poucas crianças da educação infantil permaneciam caladas basicamente durante todo o percurso. Quase não conseguiam enxergar as paisagens pelas quais percorríamos, tendo em vista as janelas altas da Kombi.

Em 2019, como a rota passou a ser feita por um motorista que mora na região, as caronas já não foram possíveis, contudo, interessada em conhecer de onde vêm as crianças da turma, combinei de acompanhar as rotas realizadas pelos dois motoristas responsáveis pela recolha dessas crianças.

O motorista pede que eu aguarde próxima de uma árvore que fica na entrada da região de Iguape, local que ele costuma recolher a assistente do transporte. Partimos de lá, por um caminho de muitos buracos, curvas e estrada de chão que dura cerca de 10 minutos. Então, avistamos as crianças (Alexandre, Maria e Milena) que aguardavam em frente a um bar, acompanhadas de suas mães, algumas crianças e cachorros. Como não havia combinado nada com elas, assim que me viram dentro da Kombi, começaram a apontar para mim.

Fotografia 43 e 44 - Ponto de partida da Kombi e recolhimento em Andano



Fonte: Arquivo pessoal (2019)



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Maria: Olha a tia!

Pesquisadora: Hoje eu vim buscar vocês – Falo ainda de dentro do veículo.

Alexandre: Essa é a tia que te falei, mãe – Diz ele apontando pra mim.

Uma criança que não conheço se aproxima e diz: Esse cachorro é o Bethoven, meu pai me deu ele porque o outro morreu – ele segura o cachorro nos braços mostrando pra mim.

Milena: Vamos logo, tia. Eu tenho muita coisa pra te contar.

Algumas mães diante da cena riem e resmungam, já que as crianças dessa vez não se despediram.

Mãe da Milena: Olha só, nem deram tchau... (DIÁRIO DE CAMPO, 07/08/2019).

Depois de recolher as crianças que moram em Andano, o motorista retorna até a árvore onde, geralmente, recolhe Mateus, Frozen, Felipe e Juliana. Neste dia, nenhuma das crianças estava aguardando. Segundo o motorista, as mães avisaram que não mandariam para a escola por conta do tempo chuvoso. Assim, a Kombi atravessa a BR 101 e segue para a escola. Algumas vezes Juliana vai para a escola de carro com o pai, como foi o caso desse dia.

Durante nosso trajeto, pergunto a Milena quais eram as coisas que ela queria me contar, mas ela diz não lembrar mais. Na verdade acho que, no momento em que ela diz ter muitas coisas pra me contar, foi uma maneira que encontrou para demonstrar para sua mãe e para as outras pessoas que estavam ali, que não apenas me conhecia, mas, sobretudo, tinha uma relação de proximidade comigo.

O outro transporte escolar recolhe apenas o Homem da Aranha. Ele é quem mora mais distante, apesar de residir em Iguape e na região em que a escola está localizada, sua casa é bem afastada. O trajeto é uma estrada de chão bem estreita e esburacada, entretanto durante o percurso podemos visualizar plantações de café, de banana e coco. Tendo em vista a localização que reside, ele, quase sempre, é o primeiro da turma a chegar e sempre sai um pouco antes que as outras crianças, já que diferente do momento de recolhimento, a entrega das crianças da educação infantil é realizada somente por um transporte.

Fotografia 45 e 46 - Trajeto e vilarejo onde mora o Homem da Aranha



Fonte: Arquivo pessoal (2019)



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Em busca de compreender o que as crianças pensam acerca dos modos como se deslocam até a escola, articulei com a professora uma roda de conversa e pensamos que seria interessante confeccionar um cartaz com as crianças. Convidei

as crianças para nossa rodinha de conversações e logo elas queriam saber qual seria o assunto, qual seria a novidade.

Explico que gostaria de conhecer um pouco sobre como eles vêm para a escola e, em seguida, a professora apresenta o cartaz às crianças. Ela mostra que ali estão algumas maneiras que podemos utilizar, mas que existem outras também. Passo entregando um pedaço de papel crepom para cada criança. A professora orienta que cada um deverá fazer uma bolinha para fixar em frente à imagem que corresponda ao modo que mais utiliza para vir à escola (andando, bicicleta, motocicleta, carro ou Kombi).

À medida que as crianças desenrolam a tira de papel crepom, esta vira rabo, cachecol, e uma das crianças, após ter feito várias bolinhas miúdas, diz parecer carne moída. A professora explica que foi deixado um espaço em branco, pois poderia ter esquecido algumas das maneiras que eles mais utilizam para vir à escola. Imediatamente, Micael diz: *“Tia, a gente podia colocar cavalo também, mas você falou que é o jeito que a gente mais vem... Eu só vim uma vez de cavalo”*.

Ao passo que cada criança cola sua bolinha, as que desejam justificam sua escolha. Milena diz: *“Eu venho de Kombi. Gosto de vir na Kombi porque dá conversa, mas a tia não deixa a gente conversar na Kombi. Ela é brava!”*. Já Frozen relata: *“Gosto de vir na Kombi, só quando venho no banco de trás que é alto”* e Maria afirma: *“Eu venho de Kombi e gosto porque venho com meus amigos”*. Micael fala: *“Venho de bicicleta, mas agora tô vindo a pé, porque o pneu furou e a corrente fica caindo”*. Pista de Corrida diz: *“Eu venho andando com minha mãe”*. Apesar de Abelha vir de diferentes modos (a pé, moto ou de carro), ela afirma: *“Tia, eu sempre venho de moto”*.

Duas crianças nos chamam muita atenção: o Homem da Aranha e o Renan. Como já explicitado anteriormente, o Homem da Aranha é a criança que mora mais distante da escola, entretanto ele afirma vir de bicicleta. Já Renan, vem andando, mas afirma vir todos os dias de carro. Diante de tal situação, as próprias crianças começam a denunciar os colegas cujas respostas não são compatíveis com o que eles veem diariamente, mas mesmo assim as crianças sustentam suas respostas.

Alexandre: Tia, o Homem da Aranha vem todo dia de Kombi.

Micael: E o Renan não vem de carro, o pai dele não tem carro.

Renan: Tem sim! – Baixinho ele diz para mim - Tia, eu venho de pé, mas eu gosto de andar de carro e queria que meu pai tivesse um carro ou uma moto. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/07/2019).

Ilustração 12, 13 e 14 - Desenho da Maria, Pista de Corrida e Homem da Aranha



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Após nossa roda de conversa, as crianças que quiseram registrar o modo como vêm para a escola em seu diário de campo. O Homem da Aranha foi a única criança que desenhou mais de uma maneira que diz utilizar. Ele ilustrou, além da bicicleta, um avião e um carro helicóptero. Ao perguntar a ele onde ele viu esse carro helicóptero, ele aponta para o alto e diz: “*Lá no céu*”.

4.11 DESPEDIDA BRINCANTE

Pensando um momento em que eu pudesse me despedir, combino com as famílias mais uma vez para brincar com as crianças no quintal. Saber que este, possivelmente, será meu último encontro com as crianças suscita em mim uma mistura de sentimentos e emoções. Alegria, felicidade e alívio por ter enfim conseguido finalizar mais uma etapa, mas um pouco de angústia e saudade, já que trilhamos um longo caminho juntos.

As crianças já estão em férias. Vou primeiro à casa de Micael. Sua mãe não está em casa, foi fazer as sobancelhas em Guarapari, mas deixou sua irmã, que mora no mesmo quintal, “olhando” as crianças. Antes de chamar o Renan e seu irmão para brincar, ficamos conversando por alguns minutos na varanda da casa da tia das crianças.

Pesquisadora: O que vocês estão querendo fazer nas férias?

Micael: Ir na praia.

Irmã de Micael: Quero viajar pro Rio de Janeiro.

Pesquisadora: Vocês têm parentes lá?

Micael: A minha avó e meus tios. O meu pai morava lá no Rio. Minha irmã é baiana porque ela não nasceu no Rio. E eu nasci na rua.

Pesquisadora: Por que você falou que nasceu na rua?

Micael: Porque minha mãe falou que eu nasci na rua. Mamãe falou que ela tomou uma multa porque ela tava trabalhando andando de moto grávida e sem capacete.

Irmã de Micael: Aí, pararam ela e deram uma multa.

Micael: Porque a moto dela tava negoçada. E eu tava dentro da barriga dela.

Pesquisadora: Esse ano você quase não foi de moto com sua mãe...

Micael: Eu queria ir sozinho, mas minha mãe não deixa.

Pesquisadora: Mas agora você vai estudar no mesmo horário que sua irmã, você vai com ela. Você saiu da Educação Infantil e vai pro Ensino Fundamental agora...

Micael: E aí eu não vou mais ver minha professora.

Pesquisadora: O que você acha que vai ser de diferente no Ensino Fundamental?

Micael: A professora... Os alunos... Acho que não vou mais poder brincar. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/12/2019).

Pergunto se as crianças podem ir comigo chamar o Renan e seu irmão, eles aceitam. Então, nós seguimos. Ao chegar em frente à casa, ele começam a chamar.

Micael: Renan!

Irmã de Micael: Renaaaaan! Acho que eles não estão em casa, tia.

Micael: Renaaaaan, a tia Yamilli quer brincar!

Renan: Ei, tia...

Pesquisadora: O que você estava fazendo?

Renan: Eu tava brincando com meu irmão e o amigo dele de futebol.

Pesquisadora: Pergunta a sua mãe se vocês podem brincar lá no quintal de Micael.

Renan: Mamãe, a tia veio brincaaar!

Enquanto aguardávamos, a irmã de Micael puxa assunto.

Irmã de Micael: Tia é verdade que você tá grávida?

Pesquisadora: É... Tem um neném aqui... Coloco a mão na minha barriga.

Irmã de Micael: É menino ou menina? Vai que é um menino, Micael... Aí a tia Yamilli traz ele aqui pra brincar com você

Pesquisadora: Sua mãe deixou? – Pergunto a Renan.

Renan: Deixou... Eu vou descalço, viu? (DIÁRIO DE CAMPO, 17/12/2019).

Antes de decidirmos de que iríamos brincar, conto para as crianças que, provavelmente, este será meu último encontro com elas. Retomo que estou fazendo uma pesquisa e que sem a ajuda delas eu não teria conseguido. Agradeço por eles terem me ensinado brincadeiras que não conhecia, por terem me apresentado o bairro e os lugares que acham mais legais, por sempre terem me tratado com carinho e respeito. As crianças sugerem que eu esteja presente no primeiro dia de aula deles no Ensino Fundamental e assim fica combinado.

Nesta tarde, brincamos de muitas coisas: pique-esconde, pique-pega, polícia e ladrão, balançamos no balanço, corremos atrás do cachorro, descemos os morrinhos do quintal no carrinho de mão. Fizemos muitas coisas juntos. Nossos encontros com as crianças geraram dados riquíssimos para análise e não se esgotam nos trechos selecionados. Essas crianças seguraram em minhas mãos e

me conduziram por lugares, por memórias, lembranças e me permitiram viver uma experiência, como “definitivamente algo que se pode apenas fazer e jamais ter” (AGAMBEN, 2005, p. 44).

Fotografia 47 - Uma despedida brincante



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

No dia 05 de fevereiro de 2020, aguardo as crianças em frente à escola, conforme havíamos combinado em nosso último encontro. De repente, avisto Micael, sua irmã e sua mãe, cada um em uma bicicleta. Recebo-os com afeto e pergunto se sabem de Renan. A irmã de Micael diz que ele não virá à escola no primeiro dia. Agradeço a confiança da mãe de Micael e aproveito o momento para dizer palavras encorajadoras para aquela criança-aluno que avançou para a próxima etapa, cheio de medos, inseguranças, mas também com muita vontade de aprender, rever os amigos e descobrir se ainda poderá brincar na escola.

As rodas de conversa, as brincadeiras e as andanças em companhia das crianças, os encontros, os segredos guardados, as partilhas de lanche, os pactos firmados, as flores nas chegadas, os afetos trocados, as brincadeiras aprendidas, dentre tantas outras coisas, até aqui nos revela o quanto as crianças têm a nos dizer e nos ensinar. O modo, como interagem, brincam e imaginam, demonstra que é possível ressignificar, atribuir outros sentidos, mesmo em situações adversas. Analisar as experiências vividas pelas crianças, a partir dos traços de sua própria cultura, é uma tarefa necessária para compreender as crianças e suas infâncias.

Chegou enfim o momento de arrumar as malas e partir. Tento acomodar tudo que vivi com as crianças dentro da mala e não cabe. Percebo que, assim como tive que

fazer escolhas no início dessa viagem, agora me encontro em um momento semelhante. Penso que algumas coisas que trouxe, poderei deixar para trás e substituí-las por aquelas que as crianças me presentearam durante nossas conversas, andanças e brincadeiras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor uma pesquisa, cuja centralidade está nas crianças e em suas culturas, nos impulsionou a assumir um compromisso e posicionamento de quem não pretende pesquisar sobre crianças, mas com elas. Já que “pesquisar crianças é estar com elas” (ABRAMOWICZ, 2018)¹⁸. Esse posicionamento ético pressupõe um olhar atento e uma escuta sensível para que de fato a criança seja reconhecida como ator social e produtor de culturas.

A partir das reflexões teóricas propostas por Sarmiento (2003a; 2003b), acerca da gramática das culturas da infância e buscando estabelecer um diálogo com outras áreas de conhecimento, a pesquisa propôs **investigar como a gramática das culturas da infância revela o lugar social que as crianças constroem por meio das suas experiências dentro e fora da instituição de educação infantil.**

A análise das culturas da infância, por meio de sua gramática própria, se constitui em um importante objeto para compreender as mudanças, contradições e complexidades que atravessam a sociedade contemporânea. Já que “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363).

As conversas, andanças e brincadeiras com as crianças nos indicaram que elas, ao produzirem culturas por meio das experiências que tecem com seus pares, adultos e com o mundo, conseguem transgredir as razões de uma sociedade atravessada pelo individualismo, indiferença, injustiça, exclusão e discriminação, sendo então, capazes de empreender outras possibilidades de viver, mobilizadas por lampejos de solidariedades, afetos, amizades e cumplicidades (ARAÚJO, 2018; 2019a; 2019b). Além disso, revelaram constrangimentos, denunciaram suas condições de existência, reclamaram interditos e evocaram direitos.

Conhecer as “nossas crianças é decisivo para a revelação da Sociedade como um todo, nas suas contradições e complexidades. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças. (SARMENTO, 2003a, p.1)

¹⁸ Palestra proferida por Anete Abramowicz, na 39ª Reunião da ANPED (2019), na mesa 11, cujo tema foi infâncias, juventudes, velhices: olhares interseccionais em educação.

Ir ao encontro das culturas infantis nos permitiu reconhecer que as crianças produzem uma gramática própria, desvelada por meio de suas experiências dentro e fora da instituição de educação infantil, que evidencia a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração, como elementos próprios e estruturantes de sua cultura. O que nos permite perceber não somente o lugar social destinado às crianças, mas, sobretudo, o lugar social que elas constroem. O lugar que elas constroem é o lugar da infância. Para Sarmiento, o lugar da infância é um “entre lugar” (Bhabha, 1998):

[...] o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças. (SARMENTO, 2003a, p.3)

Os estudos já realizados acerca das culturas da infância e as experiências das crianças no contexto de pesquisa investigado indicam que a escola precisa ser também esse lugar da infância, a partir de um entrelaçamento entre a cultura escolar e as culturas infantis, onde as aprendizagens e conhecimentos das crianças reverberem nas escolas e sejam validadas por ela.

Propor uma pesquisa acerca da gramática das culturas da infância e, de modo mais aprofundado, buscar compreender a dinâmica responsável por consolidar a cultura infantil em cultura é um desafio que precisa se enfrentado por nós que nos interessamos em pesquisar as crianças e suas infâncias. Apesar do acúmulo de estudos em torno das culturas infantis, é notório que o tema ainda precisa ser problematizado sob outras perspectivas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiro de. **Meus oito anos**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/wk000472.pdf>>. Acesso em 20 set. 2018.

AGAMBEM, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ANJOS, João Luiz. **Foto aérea Guarapari. 2011**. Disponível em: <https://live.staticflickr.com/6066/6130019963_fd6ee5ee54_b.jpg>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ARAÚJO, Vania Carvalho. **A cidade na infância, a infância na cidade**. Juiz de Fora: Educação em Foco, v. 23, n. 3, p. 715-736, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20099>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

_____. **Crianças em tempos sombrios e as possibilidades do (com) viver na cidade**. Vitória: Cadernos de Pesquisa em Educação, v. 21, n. 49, p. 135-150, jan./jun. 2019a. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/26106/pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2019.

_____. **Quando as crianças nos ensinam sobre a cidade**. Curitiba: Educar em Revista, v. 35, n. 75, p. 319-334, mai./jun. 2019b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v35n75/1984-0411-er-35-75-0319.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ARENHART, D. Contribuições de Florestan Fernandes ao estudo das culturas infantis. **Revista Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira**, v. 2, p. 32-53, 2010

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1986.

BARROS, Manoel de. **Manoel de Barros faz do absurdo sensatez**. Mato Grosso do Sul, 18 out. 1997. O Estado de São Paulo, Caderno 2, 18 out. 1997. p. 1-3. Entrevista concedida a José Castello. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/castel11.html>>. Acesso em: 20 set. 2018.

BREDEL, Michele Guedes. Infância e culturas infantis: um diálogo com Florestan Fernandes. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, ano XVII, n. 33, p. 99-114, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/437/346>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

CAMPOS, Gleisy Vieira. **Culturas infantis: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CABRAL, Paula Camila Pires. **A cultura da infância pelas lentes da representação cinematográfica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

CARDOSO, Bruna Cadenas. **“Tem 900 lobos escondidos na floresta!” Ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

CORSARO, William. A Reprodução Interpretativa no brincar ao ‘faz-de-conta’ das crianças. **Porto: Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, 2002, p. 113-134. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e assentimento. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**, vol. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019, p. 62-65. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**, vol. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019, v.1, p. 46-51. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CULTURA. **Dicionário Etimológico**: etimologia e origem das palavras. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/cultura/>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

DELBONI, Juber Helena Baldotto. **Imagem e memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

EVANGELISTA, Nislandia Santos. **Sociologia da infância: os conceitos de "reprodução interpretativa" e "culturas infantis" nas pesquisas em educação entre os anos 2013 e 2017**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis”. *In*: FERNANDES, Florestan (org.). **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, jul./set. 2016, p.759-779. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HEIDEL, Angela Rafaela Tonetto. **Entrelaçamentos e significações interculturais: um diálogo entre a cultura das crianças e a cultura escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA, ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL. **Programa de assistência técnica e extensão rural – (PROATER 2011 – 2013): planejamento e programação de ações**. Vitória: ICAPER, 2011. Disponível em:<https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Centro_cerrano/Guarapari.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama 2011**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/guarapari/panorama>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOUREIRO, Carla Cristiane. **Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia! Crianças e videogames numa brinquedoteca escolar**. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. Apresentação: dossiê culturas infantis e culturas juvenis. **Rio Grande: Momento**, v. 19, n. 1, jan. 2010, p. 10-14. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/1637/783>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MENDES, José Manuel. Ulrich Beck: a imanência do social e a sociedade do risco. **Análise Social**, Lisboa, v. 214, n. 1, 2015, p. 211-215, Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aso/n214/n214a12.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

MIRANDA, Marina Rodrigues. "**Jucu, jacutia, a gente dá comida pro jacu! As culturas infantis**: contributos na produção da identidade do currículo para educação quilombola. 2013. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2013.

MOTA, Ieda Oliveira. **A (In)visibilidade das culturas infantis em uma escola da Amazônia em Oriximiná-PA**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

NASCIMENTO, Milton. **Bola de meia, bola de gude**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=G9RS2BkbqHw>>. Acesso em: 20 set. 2018.

OLIVEIRA, Maria de Fatima Brito Fontenele. **Reprodução interpretativa na infância Tapeba: um estudo sobre a apropriação cultural dessa etnia**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PIRES, Daniela Jardim Strussmann. **Cinema e infâncias**: as crianças entre elas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

POLESE, Nathalia Cunha. **Crianças indígenas da aldeia Canuanã (Formoso do Araguaia - TO)**: relação entre cultura, infância e educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

POSTMANN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SALES, João Victor Melo. **O Menino Sebosinho**: a estratégica representação de infância na página suricate sebosinho. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SANTIAGO, Flavio. **Eu quero ser o sol! (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0–3 anos em creche**. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SANTOS, Elaine Suane Florêncio dos. **O brincar nos espaços-tempos das crianças da Educação Infantil no/do Campo**: Um encontro com as culturas infantis no território campesino. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2016.

SANTOS, José Luiz dos Santos. **O que é cultura?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

SARMENTO, Manuel José. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003a. (texto digitado). Disponível em: <<https://docplayer.com.br/11165-As-culturas-da-infancia-nas-encruzilhadas-da-2a-modernidade.html>>. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 21, 2003b. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1467>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Metodologias Visuais em Ciências Sociais**. In: TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto (Org.). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação. Minho: Húmus, 2014. p. 198-218.

_____. **O estudo de caso etnográfico em educação**. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Coord.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

_____. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, 2005, p. 361-378.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Revista Configurações. Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho**, n. 4, 2008, p. 91-113. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/36735>>. Acesso: 12 fev. 2019.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; Kramer, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz. **A criança fala a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Viviane Aparecida da. **Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos**: possibilidade de escuta das crianças. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa Simões; FÍGOLI, Maira Streithorst; FERREIRA, Milene Moraes. O conceito de culturas infantis nos novos estudos sociais da infância. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 30., 2016, Paraíba. **Anais... Paraíba**: RBA, 2016. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/30rba/admin/files/1467632573_ARQUIVO_CULTURASINFANTISNOSNOVOSESTUDOSSOCIAISDAINFANCIA.textocompleto.pdf>. Acesso 15 fev. 2019.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. **Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, Erika Milena de. **Entre subidas e descidas: as culturas da infância pelas ladeiras da região da Vila Rubim**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SOUZA, Leila Damiana Almeida dos Santos. **Potes que guardam vidas, vidas que viram histórias: a poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA**. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, 2019.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *In: CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz. A criança fala a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SPREA, Nelio Eduardo. **A proibição das brincadeiras um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2018.

URRUTIA, Keila de Oliveira. **“Professora eu tenho uma coisa pra falar”**: as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

APÊNDICE A – Solicitação de Autorização para a Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Guarapari-ES, 21 de maio de 2018.

Exma. Sr.^a Sônia Meriquete,

Solicitamos autorização dessa Secretaria Municipal de Educação para realizarmos a Pesquisa **“CONVERSÇÕES, BRINCADEIRAS E ANDANÇAS COM AS CRIANÇAS: UM ESTUDO A PARTIR DA “GRAMÁTICA DAS CULTURAS DA INFÂNCIA”**. Esta pesquisa, sob a responsabilidade da mestranda em educação Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da Matta, busca problematizar as reflexões teóricas acerca da gramática das culturas da infância, na perspectiva das crianças moradoras no campo.

O objetivo geral da pesquisa é **investigar como a gramática das culturas da infância revela o lugar social que as crianças constroem por meio das suas experiências dentro e fora da instituição de educação infantil**. Considerando que a gramática das culturas da infância se expressa por meio das culturas infantis, se faz necessário observar diretamente o que as crianças fazem e ouvir o que dizem. Com o objetivo de realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, em companhia das crianças, optamos pela etnografia como nosso percurso metodológico. Utilizaremos como estratégias para registro e interpretação dos dados e acontecimentos dentro e fora da instituição de educação infantil: a) as observações participantes, b) rodas de conversas e brincadeiras com as crianças e c) registros fotográficos e em diários de campo realizados tanto pela pesquisadora quanto pelas crianças.

Como campo de pesquisa pretendemos privilegiar a classe de educação infantil multisseriada da EMPEF “Antônio José Campos”, localizada no bairro Iguape. Para a observação das práticas cotidianas vividas fora da instituição escolar, convidaremos as duas crianças que moram mais próximas à escola. A pesquisa tem como previsão iniciar em junho de 2018 e finalizar em dezembro de 2019. Quanto à permanência da pesquisadora no campo de pesquisa, esta se dará em média três vezes, durante a semana e nos fins de semana, em horários a combinar com os participantes.

Atenciosamente,

Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da Matta

Mestranda em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo



“Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas.
E me encantei” (BARRROS, 1997).

APÊNDICE B – Modelo de TCLE para Profissionais da Escola (continua)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Este é um convite para você, _____ participar da pesquisa Conversações, brincadeiras e andanças com as crianças: um estudo a partir da “gâmica das culturas da infância”. A pesquisa, sob a responsabilidade da mestranda em educação Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da Matta, busca problematizar as reflexões teóricas acerca da gramática das culturas da infância, na perspectiva das crianças moradoras no campo.

JUSTIFICATIVA

A realização da pesquisa se justifica pela relevância de se refletir sobre o tema das culturas infantis, em especial, a gramática das culturas da infância, abordando um contexto específico, a saber, o contexto das crianças da educação infantil moradoras no campo.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa é investigar como a gramática das culturas da infância revela o lugar social que as crianças constroem por meio das suas experiências dentro e fora da instituição de educação infantil. Assim, apresenta como objetivos específicos: a) perceber como a gramática das culturas da infância se desvela nas experiências das crianças; b) analisar de que modo as crianças produzem uma gramática que caracteriza as culturas da infância; c) descrever de que maneira as experiências das crianças, dentro e fora da instituição de educação infantil, evidenciam a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

PROCEDIMENTOS

Considerando que a gramática das culturas da infância se expressa por meio das culturas infantis, se faz necessário observar diretamente o que as crianças fazem e ouvir o que dizem. Com o objetivo de realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, em companhia das crianças, optamos pela etnografia como nosso percurso metodológico. Utilizaremos como estratégias para registro e interpretação dos dados e acontecimentos dentro e fora da instituição de educação infantil: a) as observações participantes, b) rodas de conversas e brincadeiras com as crianças, c) registros fotográficos e em diários de campo realizados tanto pela pesquisadora quanto pelas crianças.



“Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas.
E me encantei” (BARROS, 1997).

(continuação)

LOCAL DA PESQUISA E DURAÇÃO

Como campo de pesquisa privilegiaremos uma classe de educação infantil multisseriada em uma instituição pública de ensino localizada no contexto rural do município de Guarapari/ES. Para a observação das práticas cotidianas vividas fora da instituição escolar, convidaremos duas crianças que moram próximas à escola. A pesquisa tem como previsão iniciar em junho de 2018 e finalizar em dezembro de 2019. Quanto à permanência da pesquisadora no campo de pesquisa, esta se dará em média três vezes por semana, durante e nos fins de semana, em horários a combinar com os participantes.

RISCOS E DESCONFORTOS

Caso haja possibilidade de constrangimento, desconforto, estresse, cansaço e/ou quaisquer riscos no desenvolvimento dos procedimentos, a pesquisadora estará à disposição a qualquer momento para esclarecer as dúvidas acerca da pesquisa. Considerando os procedimentos utilizados, assinalamos que os participantes receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa, sendo que os procedimentos poderão ser interrompidos a qualquer momento que o participante desejar, havendo garantia de sigilo dos dados obtidos. Assegura-se aos participantes sua liberdade para participar como voluntários, com a possibilidade de retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando desejar ou podendo também manifestar desejo de não participar da pesquisa. Garantimos que sua identidade será resguardada durante todas as fases da pesquisa, bem como a confidencialidade dos dados, inclusive após a publicação.

BENEFÍCIOS

Com a realização da pesquisa, haverá possibilidades de alargar as reflexões e diálogos acerca das culturas infantis, especialmente no que se refere a gramática das culturas da infância, como um importante objeto para compreender as mudanças, contradições e complexidades da sociedade contemporânea.

ACOMPANHAMENTO E ASSITÊNCIA

O pesquisador estará presente em todas as etapas e procedimentos da pesquisa, se comprometendo a esclarecer quaisquer dúvidas a qualquer momento em que cada participante desejar.

(conclusão)

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

Os pesquisadores se comprometem a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Os participantes estão assegurados na pesquisa, pois não irão arcar com nenhum custo ou qualquer compensação financeira, com a possibilidade de retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando desejar.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

De acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não se deve exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da Matta, no telefone (27) 99810-2525, e-mail: prof.yamilli@hotmail.com.

Eu, _____, declaro que fui verbalmente informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente participarei deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa: Conversações, brincadeiras e andanças com as crianças: um estudo a partir da "gâmica das culturas da infância", declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisadora

APÊNDICE C – Modelo de TCLE para Responsáveis pelas Crianças (continua)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Este é um convite para seu (sua) filho(a) _____ participar da pesquisa Conversações, brincadeiras e andanças com as crianças: um estudo a partir da “gâmica das culturas da infância”. A pesquisa, sob a responsabilidade da mestranda em educação Yamili Karen Rodrigues de Pinho da Matta, busca problematizar as reflexões teóricas acerca da gramática das culturas da infância, na perspectiva das crianças moradoras no campo, com o seguinte detalhamento:

JUSTIFICATIVA

A realização da pesquisa se justifica pela relevância de se refletir sobre o tema das culturas infantis, em especial, a gramática das culturas da infância, abordando um contexto específico, a saber, o contexto das crianças da educação infantil moradoras no campo.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa é investigar como a gramática das culturas da infância revela o lugar social que as crianças constroem por meio das suas experiências dentro e fora da instituição de educação infantil. Assim, apresenta como objetivos específicos: a) perceber como a gramática das culturas da infância se desvela nas experiências das crianças; b) analisar de que modo as crianças produzem uma gramática que caracteriza as culturas da infância; c) descrever de que maneira as experiências das crianças, dentro e fora da instituição de educação infantil, evidenciam a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

PROCEDIMENTOS

Considerando que a gramática das culturas da infância se expressa por meio das culturas infantis, se faz necessário observar diretamente o que as crianças fazem e ouvir o que dizem. Com o objetivo de realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, em companhia das crianças, optamos pela etnografia como nosso percurso metodológico. Utilizaremos como estratégias para registro e interpretação dos dados e acontecimentos dentro e fora da instituição de educação infantil: a) as observações participantes, b) rodas de conversas e brincadeiras com as crianças e

(continuação)

c) registros fotográficos e em diários de campo realizados tanto pela pesquisadora quanto pelas crianças.

LOCAL DA PESQUISA E DURAÇÃO

Como campo de pesquisa privilegiaremos uma classe de educação infantil multisseriada em uma instituição pública de ensino localizada no contexto rural do município de Guarapari/ES. Para a observação das práticas cotidianas vividas fora da instituição escolar, convidaremos duas crianças que moram próximas à escola. A pesquisa tem como previsão iniciar em junho de 2018 e finalizar em dezembro de 2019. Quanto à permanência da pesquisadora no campo de pesquisa, esta se dará em média três vezes por semana, durante e nos fins de semana, em horários a combinar com os participantes.

RISCOS E DESCONFORTOS

Caso haja possibilidade de constrangimento, desconforto, estresse, cansaço e/ou quaisquer riscos no desenvolvimento dos procedimentos, a pesquisadora estará à disposição a qualquer momento para esclarecer as dúvidas acerca da pesquisa. Considerando os procedimentos utilizados, assinalamos que os participantes receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa, sendo que os procedimentos poderão ser interrompidos a qualquer momento que o participante desejar, havendo garantia de sigilo dos dados obtidos. Assegura-se aos participantes sua liberdade para participar como voluntários, com a possibilidade de retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando desejar ou podendo também manifestar desejo de não participar da pesquisa. Garantimos que sua identidade será resguardada durante todas as fases da pesquisa, bem como a confidencialidade dos dados, inclusive após a publicação.

BENEFÍCIOS

Com a realização da pesquisa, haverá possibilidades de alargar as reflexões e diálogos acerca das culturas infantis, especialmente no que se refere a gramática das culturas da infância, como um importante objeto para compreender as mudanças, contradições e complexidades da sociedade contemporânea.

ACOMPANHAMENTO E ASSITÊNCIA

O pesquisador estará presente em todas as etapas e procedimentos da pesquisa, se comprometendo a esclarecer quaisquer dúvidas a qualquer momento em que cada participante desejar.

(conclusão)

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O(A) seu (sua) filho (a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

Os pesquisadores se comprometem a resguardar a identidade da criança durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Os participantes estão assegurados na pesquisa, pois não irão arcar com nenhum custo ou qualquer compensação financeira, com a possibilidade de retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando desejar.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

De acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não se deve exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da Matta, no telefone (27) 99810-2525, e-mail: prof.yamilli@hotmail.com.

Eu, _____, declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido(a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente autorizo a participação do meu filho(a) neste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa: Conversações, brincadeiras e andanças com as crianças: um estudo a partir da "gâmática das culturas da infância", declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisadora

APÊNDICE D – Modelo do Termo de Assentimento das Crianças (continua)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE ASSENTIMENTO



OLÁ! EU ME CHAMO YAMILI E SOU UMA PESQUISADORA. GOSTARIA DE CONVIDAR VOCÊ PARA PARTICIPAR DA PESQUISA CONVERSÇÕES, BRINCADEIRAS E ANDANÇAS COM AS CRIANÇAS: UM ESTUDO A PARTIR DA GRAMÁTICA DAS CULTURAS DA INFÂNCIA. SEUS PAIS JÁ AUTORIZARAM SUA PARTICIPAÇÃO, MAS AGORA QUEREMOS SABER DE VOCÊ...



QUEREMOS CONHECER UM POUCO MAIS SOBRE AS CULTURAS DA INFÂNCIA E PENSAMOS QUE TALVEZ VOCÊ PUDESSE NOS AJUDAR... O QUE ACHA?



TAMBÉM CONVIDAMOS OUTRAS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS DA SUA TURMA DO PRÉ. MAS VOCÊ NÃO É OBRIGADO A PARTICIPAR, CERTO?

(continuação)



(conclusão)



SE VOCÊ POR QUALQUER MOTIVO NÃO SE SENTIR BEM EM PARTICIPAR DE QUALQUER ATIVIDADE PROPOSTA POR ESSA PESQUISA, O SEU DESEJO SERÁ RESPEITADO, OK?

COM ESTA PESQUISA PODEREMOS CONHECER MAIS SOBRE AS CRIANÇAS E SUAS CULTURAS!!!

OS RESULTADOS DA PESQUISA VÃO SER PUBLICADOS, MAS SEM IDENTIFICAR AS CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.

EU. _____

ENTENDI QUE NÃO SOU OBRIGADO (A) A PARTICIPAR DA PESQUISA, MAS QUE SE EU ACEITAR A QUALQUER MOMENTO POSSO DESISTIR.

VOCÊ ACEITA PARTICIPAR DA PESQUISA "A GRAMÁTICA DAS CULTURAS DA INFÂNCIA: UM DESAFIO À EDUCAÇÃO INFANTIL"?

SIM NÃO

Pesquisadora

APÊNDICE E – Carta-convite aos Pais e/ou Responsáveis

CARTA-CONVITE

No primeiro semestre do ano de 2018, após a autorização da Secretaria Municipal da Educação de Guarapari-SEMED, apresentamos à equipe gestora da EMEPEF Antônio José Campos a proposta para realizar a Pesquisa: **Conversações, brincadeiras e andanças com as crianças: um estudo a partir da “gramática das culturas da infância”**, com objetivo de **investigar como a gramática das culturas da infância revela o lugar social que as crianças constroem por meio das suas experiências dentro e fora da instituição de educação infantil.**

Considerando o aceite da escola, conversamos com as crianças para saber se elas desejavam contribuir com a pesquisa e todas aceitaram. Em seguida, foram convidados os pais/responsáveis pelas três crianças que residiam mais próximo da instituição escolar, a fim de apresentar a pesquisa e solicitar autorização para que essas crianças pudessem participar.

Considerando que a pesquisa pretende ser finalizada somente em 2019, desejamos estender o convite de participação às demais crianças que frequentam a turma da educação infantil, mas para isso precisamos de sua autorização.

Conto com sua colaboração para que esta pesquisa possa ser realizada em companhia das crianças.

Em caso de dúvidas ou para maiores esclarecimento entre em contato comigo ou com a escola.

Grande abraço,

Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da Matta

Mestranda em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo

Telefone de contato da pesquisadora: (27) 998102525

Prof.^a Dr.^a Vania Carvalho de Araújo—Orientadora

Grupo de Pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura



“Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas.

E me encantei” (BARROS, 1997).