

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BRUNA CADENAS CARDOSO

*“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

Versão revisada

SÃO PAULO

2018

BRUNA CADENAS CARDOSO

*“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 apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Letícia Nascimento

SÃO PAULO

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

372 Cardoso, Bruna Cadenas

C268t “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; orientação Maria Letícia Nascimento. São Paulo: s.n., 2018.

106 p.; tabs.; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Crianças 2. Brincar 3. Educação infantil 4. Infância (Cultura) I. Nascimento, Maria Letícia, orient.

---

Nome: CARDOSO, Bruna Cadenas

Título: “*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 apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Mestre em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

*À minha mãe e meu pai,  
que me confiaram nesta existência o maior amor possível na Terra.*

*À todas as crianças que apesar dos 900 lobos, resistem.*

## AGRADECIMENTOS

Ao iniciar a escrita da dissertação, pensei quando seria a hora de escrever a parte dos agradecimentos – embora quisesse fazê-la logo, e me peguei por diversas vezes imaginando-a, deixei, de propósito, para o último momento, como um momento especial, que realmente é. Agradecer é uma das coisas que mais gosto de fazer – aqui não poderia ser diferente.

Agradeço, pois, à Professora Maria Letícia Nascimento, que me orientou neste caminhar de aprendizagens importantíssimas. Agradeço, sobretudo, pela confiança, e por de uma maneira ou de outra, ter me permitido trilhar de forma, mais ou menos, independente com alguns tropeços pelo caminho – é verdade – mas com muito mais alegrias e realizações. De fato, tê-la como orientadora foi um encontro precioso.

Agradeço às Professoras Ângela Coutinho e Marie Claire Sekkel pela presença e valiosas contribuições na banca de qualificação e por estarem presentes novamente neste momento tão importante da defesa. Agradeço também às Professoras Maria da Graça Setton, Daniela Finco e Célia Serrão pela atenção e disponibilidade de serem os membros suplentes da banca.

Deixo aqui meus agradecimentos também à professora Patrícia Dias Prado cujas incessantes inquietudes e provocações carinhosas me auxiliam a repensar minha prática como professora de Educação Infantil e pesquisadora constantemente.

Agradeço ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – pelo fomento à pesquisa e a todos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela oportunidade de estudo e de tantas valiosas aprendizagens em todos esses anos de graduação e de mestrado.

Um agradecimento especial a Rede Municipal de Educação de São Paulo, que apesar de tantos desafios, é ainda um celeiro de oportunidades para práticas democráticas e de qualidade que visem prioritariamente as crianças. E, também a escola e a equipe escolar onde essa pesquisa foi realizada que à época realmente tentava com, e apesar de, todos os percalços seguir um currículo integrador em que as crianças eram a prioridade. Aproveito, para agradecer, todas as

escolas, professoras, professores e equipes que se empenham em fazer o melhor para as crianças, ouvindo-as e as respeitando em seus direitos, desejos e necessidades.

Agradeço as meninas da USP, nosso grupo de sete que permaneceu para além dos muros da universidade e que me faz tão bem. Obrigada, especialmente, à Edna Martins que me ouviu tanto e contribuiu muito com sua amizade em diversos momentos necessários.

Agradeço a meus pais Geovania e Ricardo por todo amor, incentivo, apoio, força e confiança. Sem eles, nada disso seria possível.

Por fim, agradeço à todas as crianças, que insistem e persistem em serem crianças e nos mostrarem a nós, adultas e adultos – que se disponibilizam a ter olhos de ver, e ouvidos de ouvir – os quão criativos, competentes, repletos de significados, conteúdos e sensibilidades seus pequenos grandes mundos são. Sem as crianças esse trabalho não teria razão de existir. Agradeço em especial aos meninos e às meninas (e a seus pais por autorizarem sua participação) que fizeram parte dessa pesquisa, pela disponibilidade e, sobretudo, pelo tanto que me ensinaram, por todo afeto, carinho e pelas lembranças amorosas que ficarão para sempre.

*Onde as crianças brincam existe um segredo enterrado*

*Benjamin, 1972*



## RESUMO

CARDOSO, Bruna Cadenas. “**Tem 900 lobos 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). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

O presente trabalho buscou 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. Concebendo a criança como um ser ativo, competente e de direitos, tentei, de maneira reflexiva, conciliar o duplo papel de professora-pesquisadora em uma escola de Educação Infantil pública do Município de São Paulo e adentrar por meio de uma pesquisa com inspiração etnográfica, nos mundos das culturas infantis para perceber e identificar as táticas, as resistências, as reinterpretações que as crianças como atores sociais utilizam ao brincar. Procurei analisar tais narrativas à luz da Sociologia da Infância, de Certeau e de Benjamin, que ousou tentar entrelaçar de uma maneira poética, assim como as crianças interpretam o mundo. 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.

**Palavras-chave:** Crianças, Brincar, Culturas infantis, Educação Infantil, Professora-pesquisadora

## ABSTRACT

CARDOSO, Bruna Cadenas. “**There are 900 wolves in the woods**” or the narratives about what children say by playing about their own world and culture. (Master Essay). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

This paper intended to investigate and understand the tactics used by small children in collective and not directed play time as a legitimate form of participation with the objective of giving visibility to the children's logic and to their cultural production. Considering the child as an active, competent and a possessive of rights being, I tried, in a reflexive form, to reconcile the dual role of teacher-researcher in a public preschool of the city of São Paulo, entering through a research with ethnographic inspiration, in the worlds of children's culture to notice and identify the tactics, resistances, and reinterpretations children as social actors use when playing. I have tried to analyze such narratives in the light of sociology of childhood, by Certeau and Benjamin, who I dare try to interweave in a poetic way, just as children interpret the world. In the narrative, children tell us, by playing, its truths through verbal and body manifestations, of their creations and reinterpretations and showing us that, in the manner of ancient storytellers, they persist with their children's cultures reading and bringing to the world another way of living it.

**Key Words:** Children; Playing; Children's Cultures; Early Childhood Education; Teacher-researcher

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Número de trabalhos encontrados por tema com o termo “culturas infantis” .....	19
Quadro 2 – Número de trabalhos encontrados de acordo com os critérios estabelecidos.....	20

## SUMÁRIO

<b>Apresentação – Manifesto</b> .....	14
<b>Introdução</b> .....	16
<b>I. ENTRELAÇANDO CAMINHOS:</b> o estudo das crianças na Sociologia da Infância; a cultura de práticas de Certeau; a magia e técnica de Benjamin; e o brincar na Educação Infantil.....	23
<b>I.i.</b> O novo paradigma da infância – o estudo das crianças na Sociologia da Infância.....	23
<b>I.ii.</b> A cultura de práticas de Certeau e as táticas das crianças.....	33
<b>I.iii.</b> A magia e técnica de Benjamin e as culturas infantis.....	37
<b>I.iv.</b> O brincar na Educação Infantil.....	43
<b>II. FAZENDO ESCOLHAS:</b> por que essa teoria? Por que essas crianças? Por que ser professora-pesquisadora? Por quê?.....	49
<b>II.i.</b> Sobre o percurso teórico.....	49
<b>II.ii.</b> Sobre a escola.....	52
<b>II.iii.</b> Sobre as crianças.....	55
<b>II.iv.</b> Sobre as autorizações para a realização da pesquisa.....	58
<b>II.v.</b> Sobre o duplo papel de professora-pesquisadora.....	60
<b>III. CONTANDO HISTÓRIAS:</b> e que venham as narrativas!.....	64
<b>III.i.</b> Episódio I: <i>Tem 900 lobos escondidos na floresta!</i> .....	65
<b>III.ii.</b> Episódio II: <i>Cor de menino e cor de menina?</i> .....	66
<b>III.iii.</b> Episódio III: <i>Chocolate, pão e manteiga</i> .....	67
<b>III.iv.</b> Narrativa I: <i>Sobre cabelereiras, artistas e filhinhas</i> .....	68
<b>III.v.</b> Narrativa II: <i>Palmas para eles!</i> .....	70
<b>III.vi.</b> Narrativa III: <i>Nós vamos viajar, nós vamos viajar!</i> .....	75
<b>IV. OLHANDO DE PERTINHO</b> – análise dos episódios e das narrativas.....	78

<b>IV.i.</b> Episódios.....	79
<b>IV.ii.</b> Táticas presentes nas narrativas.....	83
<b>IV.ii.a)</b> Lidando com o papel de professora-pesquisadora.....	84
<b>IV.ii.b)</b> Lidando com o espaço.....	86
<b>IV.ii.c)</b> Exercendo a liderança.....	88
<b>IV.ii.d)</b> Negociando e transformando papéis.....	91
<b>IV.ii.e)</b> Mobilizando a linguagem e o estilo.....	95
<b>V. UMA HISTÓRIA SEM FIM:</b> considerações sobre o fim dessa pesquisa.....	97
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100
<b>APÊNDICES</b> .....	105

## **Apresentação-Manifesto**

*“Toma cuidado com os lobos, porque tem 900 lobos escondidos na floresta”  
(Power Ranger Azul<sup>1</sup>, 05 anos, durante uma brincadeira de fazer biscoitos com massinha)*

É um trabalho, sobretudo, de defesa e contemplação. Defendo, aqui, as crianças, não porque originalmente elas necessitem de defesa por serem frágeis, menores ou incapazes. Ao contrário, meu argumento não é o de “dar voz” às crianças, não tenho pretensão de lhes dar algo que em verdade elas já possuem. Defendo o direito de que sejam ouvidas, valorizadas em sua grandeza.

Usualmente, entende-se que sejam as minorias que necessitem de defesa, mas elas não necessitam disso por serem fracas, necessitam, ao contrário, justamente por serem competentes, por saberem o que querem, por terem uma voz firme repleta de algo dizer.

Necessitam se defender – e serem defendidas – precisamente, por não serem fracas, mas porque outros tentaram, e por muito tempo em muitos casos (quase) conseguiram, fazê-las acreditar que não tinham força. A força, no entanto, sempre esteve presente, está presente.

No caso das crianças, não falo exatamente de seu lugar, não sou mais criança, sai da infância, mas sempre estive por perto, estou aqui, estou tentando. Erro, com toda certeza, vivo e trabalho em um mundo em que são poucos os que realmente as escutam o tempo todo, não obstante, persisto.

Persisto porque mais do que acreditar, sei. Sei das competências das crianças – pequenininhas, pequenas e grandes – e a cada dia as conheço mais e vejo o quão inteligentes, instigantes, sábias elas são. Com quantas coisas lidam e como o fazem de maneira brilhante, as quantas exploram o mundo e o reinterpretam, recriam, deixam-no fluir de um movimento para outro, de uma respiração para outra.

---

<sup>1</sup> Nome fictício escolhido por uma das crianças que fez parte da pesquisa. Ver mais no capítulo II.

Estão e são o tempo todo de corpo inteiro em todo lugar. Criam com o nada e fazem o tudo. Erram sem dúvida, não são deuses e nem se deve idolatrá-las. São pessoas, seres humanos crianças. São pequenas, mas não são menores, não são minipessoas, adultos miniaturas, seres que virão a ser. São crianças em toda sua inteireza. Sairão da infância, como um dia, eu saí, como (quase) todos saem, mas não é isso que deve defini-las. São crianças, isso basta.

Inventam, brigam, choram, caem e se levantam numa rapidez admirável. Brincam com um e outro, estabelecem relações sociais complexas e demonstram de maneira própria – de criança e de indivíduo – o que sentem e o que as rodeia. Não são tão diferentes assim de nós adultos, mas diferem em quase tudo na forma pela qual se colocam e reinventam o mundo. Aprendem e ensinam, mas se faz necessário ouvi-las, reparar nelas. As crianças falam o tempo todo – em voz baixa, com gritos, com seus corpos, com seu brincar, seus desenhos, seu sorriso, seu choro.

Reitero, elas não são fracas, mas são oprimidas pelo “adulto que sabe tudo”, que as protege e que as cerceia. Proteção, entretanto, não é tolher, impedir, limitar, a proteção deve garantir o direito de participar e não o inibir, defendo, pois que as crianças possam participar mais e que sua participação seja melhor considerada em suas próprias vidas e em toda as sociedades das quais fazem parte. Elas estão aqui e agora, são sujeitos e sujeitas a tudo o que acontece.

## Introdução

*E como tudo que cresce/ Ele não cresceu em vão/ Pois além do que sabia/ - Exercer a profissão -/ O operário adquiriu/ Uma nova dimensão:/ A dimensão da poesia  
(Vinicius de Moraes, O Operário em Construção)*

Nas disciplinas da graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), os professores sempre diziam que para iniciar um projeto de pesquisa tínhamos de pensar em uma questão, “o que vocês querem saber”, diziam. Ou ainda, o que vocês acham que sabem e querem investigar. Eu não tinha, entretanto, uma grande questão quando comecei a escrever, eu tinha todas as dúvidas do mundo. Queria investigar a educação em sua face mais humana, algo que dialogasse com a arte, com a vida, e porque não com a arte de viver.

O brincar apareceu para mim através de Benjamin e sua encantada e complexa maneira de ver o mundo. Não tinha pernas para acompanhá-lo sozinha, não em tão pouco tempo, então, o tempo, este mesmo, sugeriu-me caminhos que, confesso, nem sei como alcancei, mas os segui numa intuição e inspiração dignas de estudo e quanto estudo e leituras e escritas e trilhas e recusas.

Cheguei quase sem saber como ao brincar associado às culturas infantis, não havia conhecido em minha graduação a Sociologia da Infância e, admito, me encantei ao fazê-lo em minhas buscas solitárias. Sim, era sobre isso que queria investigar sobre o brincar de crianças pequenas competentes, cocriadoras de suas realidades, mas ainda não havia uma pergunta específica. Tentei mesmo assim. Consegui entrar no Programa de Pós-Graduação, conheci mais sobre a Sociologia da Infância, sobre a Educação de Corpo Inteiro<sup>2</sup>, e porque não dizer de alma inteira também, conheci Certeau e encontrei nele um aliado às minhas questões que, sem se constituírem em perguntas de pesquisa propriamente, eram muitas como, por exemplo, a questão de pesquisar as crianças a partir delas mesmas, como me apropriar de suas culturas infantis, manifestações tão ricas, mas tão pouco valorizadas, como fazer isso de uma maneira

---

<sup>2</sup> Disciplina Educação de Corpo ministrada pelas Prof<sup>a</sup> Dra. Patrícia Dias Prado e Prof<sup>a</sup> Dra. Monica Caldas Ehrenberg.



autêntica que contribuísse para minha formação, e, sobretudo para a felicidade das crianças pequenas – já dizia uma querida professora que o objetivo da Educação Infantil deve ser, antes de tudo, o de promover a felicidade das crianças.

Neste ínterim, comecei a trabalhar na Prefeitura Municipal de São Paulo, em uma escola de Educação Infantil, numa realidade fora do comum – tenho de confessar, mais uma vez o universo conspirou ao meu favor, assumi uma turma pequena (19 crianças) em uma escola nova, que apesar das dificuldades provenientes da falta de material e estrutura, possibilitou-me uma liberdade e uma imersão de corpo e alma. Foi minha primeira turma como professora, e o afeto e a dedicação intensos fizeram deste ano uma experiência encantadora, foi com as crianças que descobri o quê, de fato, pesquisar neste universo tão amplo e rico da Sociologia da Infância e por isso as escolhi para realizar esta pesquisa. Não havia como questionar suas competências e criatividade, também não quis analisar, como inicialmente era minha intenção, as características de seu brincar, pois pesquisei e achei trabalhos muito semelhantes e não queria repeti-los. Busquei então pesquisas que tratassem, na perspectiva da Sociologia da Infância, as crianças como atores sociais, numa tentativa de localizar trabalhos que dialogassem com o campo em que eu queria me inserir. Nos últimos anos, muitas pesquisas têm procurado ouvir as vozes das crianças, advogando sobre a importância de realizar pesquisas *com* crianças (FERREIRA, 2002, 2008), procurando entender seu brincar e as culturas infantis (BORBA, 2006, 2007), suas opiniões sobre os conflitos na Educação Infantil (CORSI, 2010), as relações sociais que estabelecem no contexto da Educação Infantil, na dimensão corporal (BUSS-SIMÃO, 2012), na dimensão curricular (TROIS, 2012), nas transgressões das relações de gênero (FINCO, 2010), entre tantos outros.

Decidi, pois, a partir da minha experiência e do interesse que tive em Benjamin e Certeau, narrar as brincadeiras das crianças com as quais eu trabalhava, brincadeiras não dirigidas, coletivas, que observei de pertinho e, algumas vezes, quando convidada, de dentro, participando de maneira periférica (CORSARO, 2011), isto é, sem iniciar ações, resolver conflitos, dirigir situações. Tentei, de maneira reflexiva, conciliar o duplo papel de professora-pesquisadora e adentrar por meio de uma pesquisa com inspiração etnográfica, nos mundos das culturas infantis para perceber e identificar as táticas, as resistências, as reinterpretações que as crianças como atores sociais utilizam ao brincar. Procurei analisar tais narrativas à luz dessa teoria, que ousou tentar entrelaçar de uma maneira poética, assim como as crianças interpretam o mundo, com o objetivo de dar visibilidade às lógicas infantis e a sua produção cultural.

Para tanto, procurei me localizar no universo que minha pesquisa se inseriria buscando no banco de teses e dissertações da CAPES<sup>3</sup>, o termo “culturas infantis”, na grande área ciências humanas e na área de conhecimento educação, com as opções nas áreas de concentração, avaliação e nome do programa de pós-graduação que constavam como somente “educação”<sup>4</sup>, visto que não havia um filtro para educação infantil, e obtive como resultado 514 trabalhos, sendo 364 dissertações e 150 teses entre os anos de 2013 e 2017. No âmbito geral, nesta primeira busca realizada, é possível perceber um pequeno aumento de trabalhos na área de educação que trazem, de alguma forma, o termo “culturas infantis” nas pesquisas. Em 2013 o banco apresentava 91 trabalhos registrados, em 2014, 126; em 2015, 121 e; em 2016, 150; no ano de 2017, no entanto, apareceram apenas 26 trabalhos, o que talvez, se dê, por conta de o levantamento ter sido realizado no início de 2018<sup>5</sup>, e ainda não tenham sido cadastrados todos os trabalhos de 2017.

Para um refinamento no universo das pesquisas apresentadas, visando averiguar em que universo de fato minha pesquisa se inseriria, busquei selecionar todos os trabalhos que contivessem menção às culturas infantis, às narrativas e aos pontos de vistas das crianças, num primeiro momento, sem me ater apenas a Educação Infantil. Após a leitura de todos os títulos dos trabalhos registrados e respeitando os critérios estabelecidos, obtive, entre teses e dissertações, 87 pesquisas registradas entre 2013 e 2017.

Em um segundo momento, com uma leitura mais refinada, separei essas 87 pesquisas em oito grandes grupos a partir do critério de semelhança de temas centrais: as crianças e a luta de classes; relações de gênero e as culturas infantis; narrativas de crianças em situação de acolhimento; culturas infantis e crianças hospitalizadas; mídia televisiva e games e as relações com as culturas infantis; pesquisas etnográficas com crianças de comunidades indígenas ou quilombolas; culturas infantis e anos iniciais do Ensino Fundamental; Educação Infantil e

---

<sup>3</sup> CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>4</sup> Sem esses filtros, o universo de trabalhos que aparece é enorme (26.174 resultados), visto o registro de pesquisas das mais diversas áreas, que vão desde ciências agrárias e da terra, passando por ciências da saúde, exatas, biológicas, engenharias até as ciências humanas, sociais e linguísticas, abarcando no total 391 opções de áreas de conhecimento.

<sup>5</sup> Levantamento realizado na primeira semana de fevereiro de 2018.

culturas infantis; e, um último grupo com trabalhos variados que não se encaixaram em nenhum dos anteriores<sup>6</sup>. Deste total de 87 trabalhos, 69 são dissertações e apenas 18 são teses.

Quadro 1: Número de trabalhos encontrados por tema com o termo “culturas infantis”

<b>Temas</b>	<b>Número de trabalhos encontrados por tema</b>
As crianças e a luta de classes	03
Relações de gênero e as culturas infantis	02
Narrativas de crianças em situação de acolhimento	02
Culturas infantis e crianças hospitalizadas	03
Mídia televisiva e games e as relações com as culturas infantis	08
Pesquisas etnográficas com crianças de comunidades indígenas ou quilombolas	08
Culturas infantis e anos iniciais do Ensino Fundamental	19
Educação Infantil e culturas infantis	31
Vários	11

Fonte: Levantamento da pesquisadora (2018)

Debruçando-me sobre as pesquisas cujo tema se relacionava à Educação Infantil, que seria o universo em que minha pesquisa se inseriria, pude constatar um relevante número de subtemas relacionados a Educação Infantil como: as relações de gênero (3); as interações multietárias entre crianças e crianças e adultos e crianças (5); as questões étnico-raciais (3); o brincar (2); as mídias digitais e games (3); o protagonismo infantil nas creches e pré-escolas (5); as manifestações artísticas (2); o tempo e acolhimento das crianças nas instituições de educação infantil (3); a formação de professores (1); e, aspectos pedagógicos (4).

Diante deste resultado, pude perceber que o universo real, subtemas “brincar” e “protagonismo infantil nas instituições de Educação Infantil” relacionados a culturas infantis, em que minha pesquisa pode se inserir ainda é relativamente pequeno: sete trabalhos de 87 encontrados com menção às culturas infantis e aos pontos de vista das crianças de forma geral.

---

<sup>6</sup> Foram encontradas pesquisas cujos temas se relacionavam a, por exemplo, arte na infância; análises de pesquisas sobre o brincar do ponto de vista das crianças no portal CAPES; desenhos infantis; participação política infantil; educação em tempo integral; entre outros.

Apesar disso, a cada ano mais pesquisas nesta linha vêm sendo desenvolvidas, como se pode constatar dos trabalhos encontrados, em 2013 e em 2015, havia apenas um registro para cada ano; em 2016, três pesquisas foram registradas e, em 2017, duas.

Quadro 2: Número de trabalhos encontrados de acordo com os critérios estabelecidos

Ano	Número de trabalhos
2013	01
2015	01
2016	03
2017	02

Fonte: Levantamento da pesquisadora (2018)

Além da busca no banco da CAPES, pesquisei o termo “culturas infantis” como assunto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, obtendo como resultado 37 trabalhos. No entanto, algumas pesquisas apareceram repetidas vezes, e, eliminando as repetições, o total foi de 28 trabalhos registrados. Refinando a busca, entretanto, com ambos os termos “culturas infantis” e “Educação Infantil”, o resultado caiu para seis pesquisas registradas, duas teses e quatro dissertações, entre os anos de 2011 e 2017, reiterando os resultados obtidos no banco da CAPES a respeito ainda do pequeno universo em expansão no qual minha pesquisa se insere.

Ante o que foi encontrado, percebi que poderia continuar meu caminho neste universo em expansão, do estudo das culturas infantis relacionadas ao brincar e ao protagonismo de crianças pequenas em instituições educativas e, se já tinha questões antes do início da pesquisa, com a prática de professora-pesquisadora elas só aumentaram. Ao refletir sobre a teoria, vivenciando-a no dia a dia, fui percebendo o quanto reproduzimos o “adultocentrismo” (FERREIRA, 2008) e como isso interfere nas relações estabelecidas entre crianças e adultos e até mesmo entre as crianças, por isso a *reflexividade metodológica* (FERREIRA, 2008), ou seja, o olhar atento sobre a própria prática com vistas a:

- i) aprender a lidar com imprevistos; ii) tomar consciência dos preconceitos recíprocos acerca das relações sociais adultos-crianças; iii) [para] criar o distanciamento necessário a uma atitude de permanente diálogo consigo, de autovigilância e de controle dos processos de interpretação das experiências de campo para a investigação [...]. (p.152)

foi essencial durante toda a pesquisa.

No primeiro capítulo, apresento então um *entrelaçamento* de caminhos. Passo pelas bases teóricas da Sociologia da Infância sobre as quais este trabalho se assenta, remonto inicialmente às concepções de criança e vou chegando a algumas – não todas, devido à complexidade e variedade destas – questões fundamentais que perpassam o estudo e o trabalho com crianças e com a infância.

Logo após, chego a Certeau, de maneira breve, deparo-me com sua cultura de práticas e tento estabelecer uma relação com as práticas das crianças e sua releitura de mundo, sua reprodução interpretativa, nas palavras de Corsaro (2011). Utilizo dele também a ideia do relato como principal maneira de expor as narrativas e os episódios de culturas infantis coletados; é um relato da adulta professora-pesquisadora *sobre* as crianças em forma de narrativa, inegável dizer o contrário, mas também é um relato *com* as crianças, visto de pertinho, muitas vezes de dentro da brincadeira. Esforcei-me aqui para apresentar o ponto de vista das crianças, sua participação e ação no mundo por meio de suas reinterpretações de tudo que está em sua volta, em suas brincadeiras com seus parceiros na escola, mas sem esquecer jamais das limitações que isto traz. Procurei, então, sair do ponto de conforto do olhar adulto, tentando olhar além, e por isso permiti-me utilizar da lógica do relato de Certeau, com adaptações próprias à lógica da pesquisa com as crianças, que trato melhor na parte da metodologia.

Em seguida, encontro-me com Benjamin, com sua magia e técnica, sua maneira fascinante de enxergar as crianças e seu mundo, passo por ele, como quem passa por um sonho repleto de luz; ele dá fôlego e poesia à pesquisa e, em um trabalho de esforço e ousadia, tento aproximá-lo de forma breve às culturas infantis.

O tempo-espaço escolhido foi a escola de Educação Infantil pública, por acreditar e lutar para que este espaço seja não o da escolarização formal, que imponha aos pequenos comportamentos do Ensino Fundamental, mas um espaço educativo, com inúmeras oportunidades de brincadeiras, de estabelecimento de relações sociais complexas, de desenvolvimento cognitivo, físico, social. Um espaço onde a educação possa ser pensada a partir de experiências que façam sentido para as crianças pequenas.

No capítulo seguinte, passo por questões metodológicas e justifico escolhas que dão corpo ao trabalho; utilizo-me aqui de aproximações com os estudos etnográficos na área de educação e relato um pouco sobre o duplo papel de professora-pesquisadora que fez toda a diferença nesta pesquisa.

Em *Contando Histórias*, apresento os episódios, curtos momentos de brincadeiras e diálogos com poucas crianças, que trazem inúmeros exemplos de manifestações de culturas infantis e das ressignificações que as crianças fazem do mundo e das culturas das quais fazem parte, em seguida, trago as narrativas, longos momentos de brincadeiras coletivas envolvendo muitas crianças, nos quais é possível identificar diversas táticas utilizadas pelas crianças para se apropriarem e criarem em cima de práticas já estabelecidas pelo mundo adulto.

No capítulo seguinte, *Olhando de Pertinho*, analiso, primeiramente, os episódios de maneira mais fluida, ou seja, apontando autores e referências que dialogam com o que as crianças trazem em suas falas e comportamentos. Em seguida, no entanto, nas análises das narrativas, busco uma análise mais específica, no sentido de categorizar as táticas que as crianças fundam nas brincadeiras coletivas e discuti-las à luz dos autores que utilizo na pesquisa.

Finalmente, em *Uma história sem fim*, caminho para as conclusões deste trabalho, mas não desta história, isto é, continuo defendendo as crianças e procurando valorizar e dar visibilidade à lógica e às culturas infantis em minha prática tanto como pesquisadora quanto como docente.

## I. ENTRELAÇANDO CAMINHOS

Neste capítulo teórico, procuro tratar e entrelaçar, de alguma forma, as teorias em que minha pesquisa se assenta, inicio com o estudo das crianças na Sociologia da Infância; seguindo por um breve aprofundamento do conceito de cultura de práticas de Certeau, tentando aproximá-lo das culturas infantis, passando por Benjamin com sua a magia e técnica, e, finalmente, abordando questões relativas ao brincar na Educação Infantil.

### I. i. O novo paradigma da infância – o estudo das crianças na Sociologia da Infância

*Estou indo para meu café, passo pelo corredor das salas de aula, vindo do refeitório onde deixei as crianças a pouco para ir à copa. Outra professora vem vindo com seus pequenos em uma fila recitando o verso “um atrás do outro feito gafanhoto”, ela insiste ainda para que as crianças de fato se mantenham na linha, uma atrás da outra. Na primeira vez que ouço, penso ser curioso o tal verso, talvez por causa da rima, mas logo me surpreendo como há criatividade também nos meios de opressão, os pequenos não são gafanhotos, não precisam estar um atrás do outro. São crianças e isso deveria bastar-lhes.*

*Registro de caderno de campo, junho de 2016*

O que é uma criança? Quem são as crianças? O que querem? O que podem enquanto tal? Como podemos entender as crianças? Essas são questões que há muito estão suspensas no ar da humanidade... filósofos, psicólogos, sociólogos, educadores, intelectuais de toda a sorte já se questionaram sobre as crianças e a infância.

Temos que o entendimento de criança sempre esteve relacionado às concepções de homem, de mundo, de política, à perspectiva de futuro e de educação. Muitos caminhos foram já trilhados, inúmeras contradições e “soluções” apontadas, mas o paradoxo constante continua vivo: as crianças ainda nos são ao mesmo tempo tão próximas e tão estranhas, estão tão longe e tão perto, habitam seu pequeno mundo (BENJAMIN, 1924/2009; JENKS, 1994) sem, contudo, deixar de responder ao nosso.

Quem seriam esses pequenos? Vistos tantas vezes das mais diversas formas – seriam inocentes, maus, corruptos, seriam como uma sementinha, como uma massa de modelar em que o adulto cheio de razão modelaria ao seu bel prazer?

Vemos uma grande confusão quando se trata das concepções de criança na sociedade moderna. Dentre os caminhos possíveis de percurso, no entanto, opto por seguir o da Sociologia da Infância, que desde os anos 1980 reconhecem “as crianças como pessoas concretas e contextualizadas, submetidas aos mesmos problemas que atingem o grupo social do qual fazem parte” (NASCIMENTO, 2016, p.18).

De acordo com os sociólogos britânicos James, Jenks e Prout (1998), não há precisamente uma rota segura para se trilhar através desse meio complexo da Sociologia da Infância, no entanto, eles apontam um bom ponto de partida: “podemos começar reconhecendo a importância da descoberta de crianças como agentes. Na sociologia isso tem sido codificado no ‘novo paradigma’ da infância (James e Prout, 1990)”<sup>7</sup> (JAMES, JENKS, PROUT, 1998, p.6). Tal paradigma se instaura como uma espécie de chamado para que se entendam as crianças como atores sociais, influenciando e sendo influenciadas pela sociedade.

Reconhecer as crianças como atores sociais representa uma ruptura com a visão tradicional de socialização, cuja base está centrada na ação do adulto sobre as crianças, pois estas seriam seres que “viriam a ser”, futuros adultos, que, para se tornarem completos em seu potencial, precisariam ser socializados pelos adultos atuais. As crianças, nesta tradição<sup>8</sup>, não são consideradas em seu presente como agentes sociais que operam e modificam seus mundos. Ao contrário, a infância é tratada mais como uma “categoria residual e incorporada através de teorias reparadoras de socialização”<sup>9</sup> (JENKS, 1994, p.197).

Em outra direção, entretanto, se apresenta a Sociologia da Infância que surge “principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições” (SIROTA, 2001, p.09). Aqui, de acordo com o sociólogo alemão Honig (2009, p.06), “a socialização é entendida como um processo social e coletivo que ocorre entre crianças”, e como ser criança não é um processo natural e universal, a socialização dá-se mais em direção a tornar-se criança do que em relação ao desenvolvimento para a idade adulta (HONIG, 2009).

---

<sup>7</sup> A tradução das citações, cujo original foi publicado em inglês, é de minha responsabilidade.

<sup>8</sup> Tradicionalmente é Durkheim que trata da sociologia e educação.

<sup>9</sup> Mais sobre esse ponto no livro *O Sistema Social*, de Parsons, por exemplo.



Antes, no entanto, de tratar das crianças concretas e contextualizadas, como assume a Sociologia da Infância, faz-se necessária uma breve passagem panorâmica por entre as imagens de infância e criança construídas historicamente e que até hoje são fortemente presentes e permeiam o imaginário e as ações e relações com a infância e com as crianças concretas, como as “crianças-gafanhotos” trazidas no início, que carregam a respeito de si apropriações do senso comum desses tipos ideais de imagens históricas.

James, Jenks e Prout (1998), em *Theorizing Childhood*, buscam uma organização da teorização da infância ocidental moderna a partir da distinção de dois grandes períodos: o da “criança pré-sociológica”, cujas imagens criadas não se encontram dentro do contexto social nem recorrem à noção da infância como categoria social; e, o período da “criança sociológica” em que as imagens são produzidas a partir de teorizações das ciências sociais contemporâneas.

Assim como Sarmiento (2007), interessa-nos sobretudo apresentar aqui as imagens “pré-sociológicas”, pois de acordo com James, Jenks e Prout (1998) tal discurso compreende uma sabedoria cada vez mais enraizada e convencional que molda as percepções de infância dentro do senso comum e até mesmo às vezes dentro da teoria. Os sociólogos afirmam ainda que, quando tratam dessas imagens, a intenção é a de revelar um movimento de distância desses discursos através da exploração de abordagens teóricas que a sociologia fornece e permitindo assim uma volta à reflexividade.

Também aqui, ao abordar tais modelos, cujo princípio de coleta foi o de “partir de uma visão de infância de fora ou não informada pelo contexto social dentro do qual ela reside” (JAMES, JENKS, PROUT, 1998, p.10), deseja-se melhor conhecê-las para identificar e superar tais visões, que ainda hoje continuam a fazer parte de forma mais ou menos conscientes das concepções de infância de muitos adultos e instituições.

#### *A criança má*

A imagem da criança má remonta, segundo os sociólogos, à mitologia do pecado original de Adão e Eva. As crianças nasceriam supostamente com essa energia do pecado, carregando em si as possibilidades das forças do mal se não fossem direcionadas e submetidas ao mundo adulto, que as conduziria pelo caminho “reto e estreito” da civilização.

A liberação dessas forças primárias malignas ameaçaria não só o bem-estar da própria criança, mas, sobretudo e mais significativamente, ameaçaria a estabilidade da coletividade de adultos, a ordem social na qual, com o tempo, essas crianças entrariam.

Embora esse discurso remonte a períodos históricos antigos, ainda hoje é possível identificar, de acordo com os autores, traços dessa concepção na criminologia contemporânea, na moralização pública e nos debates correntes sobre as práticas pedagógicas (JAMES, JENKS, PROUT, 1998). Quando, por exemplo, ao tratar da capacidade das crianças de matar ou intimidar, ou ainda, quando a infância, como contexto de alteridade da criança é resguardada para que seja moldada com restrições a essas disposições – “de forma mais intrusiva, elas devem ser exorcizadas por programas de disciplina e punição” (Ibid., p.10). Os autores referem Foucault quando este analisa e ultrapassa essa tese, afirmando que o correto treinamento das crianças seria a garantia de alcançar corpos adultos dóceis que representariam bons cidadãos e flexíveis membros da ordem social vigente.

Uma referência filosófica dessa imagem de criança má pode ser encontrada no trabalho de Thomas Hobbes que, embora não falasse diretamente a respeito das crianças, tratou sobre a condição humana, o que não as exclui. Hobbes, em seu *Leviatã*, de 1651, defende o absolutismo como melhor forma de continuidade da ordem social. Para o filósofo, os homens em liberdade vivem em caos, e é preciso o poder do monarca para garantir e impor a ordem, ainda que isso custe a liberdade dos súditos. Fazendo uma analogia com o poder onipotente do soberano para com a população, James, Jenks e Prout (1998) trazem o também poder onipotente dos pais em relação as crianças, pois assim como o indivíduo é “salvo” pelo Estado de suas piores tendências, ao se constringer a sociedade, também as crianças o seriam ao obedecerem e serem constringidas por seus pais, pois “sem o constringimento de seus pais, a vida das crianças seria uma anarquia” (JAMES, JENKS, PROUT, 1998, p.11).

#### *A criança inocente*

O segundo modelo pré-sociológico trazido pelos autores diz respeito à criança inocente e é categoricamente contra a imagem da criança má: “essencialmente puras de coração, essas crianças são angelicais e incorruptíveis pelo mundo no qual elas entraram” (Ibid., p.13). Para os sociólogos, essa imagem é muito mais próxima do que se veio a imaginar como infância ocidental moderna.

No entanto, seria ingênuo pensar que alcançamos tal imagem espontaneamente como uma espécie de progresso civilizatório. A imagem de criança inocente teve como criador o pensador Jean Jacques Rousseau, um apóstolo da liberdade individual do homem, segundo os sociólogos, que abre suas obras magnas com afirmações do tipo: “O homem nasce livre, e em toda parte ele se encontra sob cadeias. Alguém que pensa que é o dono dos outros, permanece ainda um escravo maior do que eles”<sup>10</sup> em seu *Contrato Social*, de 1762, ou ainda em seu *Emílio*, no mesmo ano: “Deus faz todas as coisas boas, o homem se intromete com elas e as torna más”<sup>11</sup>.

Para James, Jenks e Prout (1998), entretanto, Rousseau não só abriu caminhos para se pensar a inocência da infância, como, mais significativamente, trouxe a questão da particularidade das crianças, que permanece central nos estudos contemporâneos sobre a infância. De acordo com os autores, o grande legado do século XX foi o reconhecimento de que as crianças não são formadas por atributos negativos e tampouco são pessoas incompletas esperando por se tornarem adultas.

Neste discurso pré-sociológico estão as bases dos centros educacionais infantis, bem como dos cuidados de berçários e jardins de infância. Nele também se encontram os primeiros sinais do pensamento de que as crianças deveriam ser uma preocupação de todos e constituem um investimento no futuro em termos da reprodução da ordem social: “as crianças não podem mais ser rotineiramente maltratadas, mas tampouco podem ser deixadas a seus próprios cuidados. Com este discurso, então, as crianças se tornam sujeitos” (JAMES, JENKS, PROUT, 1998, p.14).

#### *A criança imanente*

Enquanto, a criança inocente de Rousseau era imbuída de uma idealização de bondade primitiva, a criança imanente, que tem como criador John Locke, passa longe de visões sentimentais.

Para Locke, “as crianças são intrinsicamente coisa alguma, mas esta é uma afirmação mais epistemológica do que um desprezo” (JAMES, JENKS, PROUT, 1998, p.15). Em seu *Ensaio sobre o Entendimento Humano*, de 1689, ele afirma que as crianças não possuem

---

<sup>10</sup> Citação de ROUSSEAU em inglês em *Theorizing Childhood* de James, Jenks e Prout (1998).

<sup>11</sup> Citação de ROUSSEAU em inglês em *Theorizing Childhood* de James, Jenks e Prout (1998).

categoriais intrínsecas ou primitivas de compreensão e tampouco capacidade para raciocinar; são como folhas em branco, como tábulas rasas, que contém, em si, potencial, como futuros cidadãos e como seres racionais latentes. Através da educação, então, as crianças se tornariam racionais, virtuosas, membros da sociedade e exercitariam o autocontrole, não se tornando, portanto, uma ameaça para a sociedade.

Para Nascimento (2016, p.16), tanto Locke quanto Rousseau “atribuíram características à infância ao mesmo tempo em que atribuíram significado à intervenção dos adultos no processo de formação das crianças”. Essas características encobriram de certa forma as relações concretas entre crianças e adultos nos diferentes contextos sociais (NASCIMENTO, 2009).

#### *A criança naturalmente desenvolvida*

James, Jenks e Prout (1998) trazem neste modelo uma psicologia do desenvolvimento que trata a infância de maneira estritamente relacionada à medicina, à educação e às agências governamentais, provocando prestígio, autoridade, poder de persuasão e crescente confiança pública e investimento. Isso se dá, principalmente, porque a psicologia do desenvolvimento capitaliza de forma efetiva duas suposições consideradas cotidianas: “primeiro, que as crianças são fenômenos naturais e não sociais; e, em segundo lugar, que parte dessa naturalidade se estende ao inevitável processo de maturação” (JAMES, JENKS, PROUT, 1998, p.17).

O precursor da construção deste modelo da criança naturalmente desenvolvida é Jean Piaget, que produziu, segundo os sociólogos, o modelo mais absoluto, se o considerarmos materialmente reduzido, de imagem da infância que se pode encontrar. Os autores, entretanto, afirmam que ironicamente Piaget foi tão idealista quanto Rousseau, mas com um “voraz” empirismo o que lhe garantiu de certo modo uma maior credibilidade.

A imagem da criança naturalmente desenvolvida “diretamente ligada a processos de maturação, define os caminhos que toda e qualquer criança deve percorrer até chegar à vida adulta numa sequência previsível” (NASCIMENTO, 2016, p.16), desconsiderando as crianças concretas e suas complexas relações com o meio social e com as pessoas ao seu redor.

Além disso, neste modelo, se considera que o último estágio de desenvolvimento – das operações formais – é a melhor e mais evoluída forma de pensamento sendo os adultos a representação dessa forma de pensar racional, e, que essa inteligência operacional mostra, na

verdade, uma competência que deve ser alcançada e merecida. De acordo com James, Jenks e Prout (1998, p.18), essa interpretação acaba por fornecer

alguns fundamentos para estabelecer diferenças entre crianças e adultos. O controle proporcionado pela competência adulta justifica a sua supremacia e garante ainda que a infância deve, necessariamente, ser vista como um precursor inadequado do estado real de ser humano, ou seja, ‘ser crescido’.

### *A criança inconsciente*

A imagem da criança inconsciente, ao contrário dos modelos anteriores que a pensavam a partir de preocupações acerca do desenvolvimento e do futuro, se refere a infância como “província de retrospectivas” (Id., p.20). Tal modelo tem como pilar as ideias freudianas que inauguram “a preocupação da infância como o passado do adulto” (Id, ibid).

Isso significa afirmar que, em muitos casos, a fonte de comportamentos absurdos dos adultos remonta às suas infâncias, ou seja, “a teoria freudiana posiciona as crianças como nada além de um estado inacabado ou de vir a ser. Com esse modelo, a infância é mais uma vez desapossada da intencionalidade e da agência” (JAMES, JENKS e PROUT, 1998, p.21).

A relevância de estudar estes modelos pré-sociológicos de concepções de infância reside no fato de que eles ainda hoje continuam presentes nas ações e discursos cotidianos, embora não se assentem em contextos sociais específicos e tampouco considerem a infância como construção social.

Ariès, em seu livro *História Social da Criança e da Família*, de 1960, apresenta a infância como uma construção social, cultural e histórica. Embora muitas críticas tenham sido feitas em relação a seu trabalho “principalmente no que concerne à metodologia utilizada e ao fato de sua pesquisa se resumir às camadas mais abastadas da população” (BREDA, 2010, p. 24), seria injusto não considerar sua contribuição aos estudos da infância, especialmente por seu pioneirismo. De acordo com Qvortrup (2014, p.27), na sociedade medieval e pós-medieval, estudada por Ariès, não faltavam crianças, mas não havia infância, isto é, “as crianças eram visíveis, concreta e abundantemente, mas não constituíam uma categoria conceitual”.

Desde os anos 1980, no entanto, pesquisadores tem se dedicado a um novo campo sociológico, nomeadamente a Sociologia da Infância. Em 1987, de acordo com Nascimento (2016), Qvortrup e outros pesquisadores iniciaram a pesquisa intitulada *Infância como um fenômeno social*, na qual estabeleceram um “novo paradigma para o estudo da infância, reconhecendo-a como um *grupo social*” (NASCIMENTO, 2016, p.25, grifo no original).

No estudo, os pesquisadores perceberam, segundo Nascimento (2016), que na maioria das vezes as investigações e pesquisas sobre a infância e as crianças estavam pautadas pelas abordagens teóricas da psicologia e ou da pedagogia, considerando sempre a predominância dos adultos sobre as crianças, ou, ainda que houvesse estudos na área da sociologia, estes eram muito mais pautados nas instituições família e escola, desconsiderando as crianças concretas que faziam parte de tais grupos e os contextos sociais em que viviam.

Para Sarmento e Pinto (1997), muito importante para esse campo de estudo emergente é o foco que se adota para as pesquisas. Em muitas das investigações realizadas sobre a infância e as crianças, nos ramos da psicologia do desenvolvimento, das ciências médicas e da educação,

os estados de desenvolvimento psicológico das crianças, a sua constituição corporal e saúde, a escola, e, sobretudo, a atividade de ensino-aprendizagem constituem os pontos de focalização dessas abordagens, que deixam na penumbra as crianças como seres plenos e na escuridão a infância como categoria social (SARMENTO; PINTO, 1997, p.24-25).

Constatada, pois, a lacuna do estudo das crianças por si próprias, os pesquisadores formularam um novo paradigma da infância, sintetizado por James e Prout<sup>12</sup>, em 1990 (p.8-9):

1. A infância é entendida como uma construção social. Como tal, fornece um quadro interpretativo para contextualizar os primeiros anos da vida humana. A infância, distinta da imaturidade biológica, não é nem uma característica natural tampouco universal dos grupos humanos, mas aparece como componente estrutural e cultural específico de muitas sociedades.

2. A infância é uma variável de análise sociológica. Ela nunca pode ser inteiramente separada das outras variáveis, como classe social, gênero ou etnia. Análises comparativas e interculturais revelam a variedade de infâncias ao invés de um fenômeno único e universal.

---

<sup>12</sup> Original em inglês, a tradução é de minha responsabilidade.

3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo por si, independente da perspectiva e preocupações dos adultos.

4. As crianças são e devem ser consideradas ativas/ atores na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, da vida dos que as rodeiam e da sociedade na qual vivem. As crianças não são sujeitos passivos das estruturas e processos sociais.

5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. Ela permite às crianças voz e participação mais direta na produção de dados sociológicos do que usualmente é possível através de pesquisas experimentais ou outros tipos de pesquisa.

6. A infância é um fenômeno em relação ao qual a dupla hermenêutica das ciências sociais está fortemente presente (ver Giddens, 1976). Isso quer dizer que, proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também envolver-se e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade.

Em 1993, Qvortrup publica um dos mais importantes artigos para área no qual apresenta suas *Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”*: 1. A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade; 2. A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico; 3. A ideia de criança em si mesma é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural; 4. Infância é parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho; 5. As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade; 6. A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular; 7. A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para sua autorização às provisões de bem-estar; 8. Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças; 9. A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras (QVORTRUP, 2011).

O autor indica, sobretudo, “a necessidade de uma abordagem interdisciplinar para estabelecer relações entre a infância, como categoria, e as crianças, em suas vivências cotidianas” (QVORTRUP, 2011, p.200). Tal artigo faz parte dos estudos pioneiros acima citados sobre a *Infância como um fenômeno social* e se constitui como fundamento teórico para as investigações atuais do campo. Embora todas as ideias e os conceitos sejam muito relevantes, destaco aqui a tese cinco com vistas a chegar às crianças como cocriadoras de culturas, tema sobre o qual este trabalho se assenta.

Na tese número cinco, Qvortrup (2011) afirma que as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade. O sociólogo defende que todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com o mundo, seja com a natureza, a sociedade, ou outras pessoas – adultos e crianças – elas estão colaborando para a formação tanto da infância quanto da sociedade.

Isso significa que as crianças enquanto sujeitos sociais ativos possuem um modo próprio de interpretar e simbolizar os mundos que as cercam, configurando-se como coconstrutoras de conhecimento, identidade e cultura, ou seja, ainda que compartilhem com os adultos seus mundos sociais, os reconhecem a seu próprio modo.

De acordo com Corsaro (2011), as crianças participam coletivamente na sociedade, por meio da noção de *reprodução interpretativa*. O autor norte-americano propõe que as crianças criam e participam de suas próprias e específicas culturas de pares ao elegerem ou se apropriarem criativamente de informações e conhecimentos do mundo adulto para lidar com suas preocupações específicas. Segundo o autor, à medida que se tornam parte de suas culturas, as crianças têm vasta liberdade interpretativa para dar sentido aos seus espaços no mundo, pois ao se esforçarem na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, elas passam a produzir seu próprio mundo e culturas de pares (CORSARO, 2011).

Aqui, vale ressaltar que as crianças nascem em um sistema já estabelecido histórica, econômica e socialmente; têm, portanto, de vivê-lo, de se apropriar dele, de aprender a interpretá-lo e modificá-lo. É, precisamente, neste movimento que as crianças criam seu *pequeno mundo*, que é, todavia, intrinsecamente relacionado ao *grande mundo* dos adultos – utilizando as palavras de Benjamin (1924/2009, p.58).

As culturas infantis são a criação deste pequeno mundo que age não somente na categoria infância, mas também na sociedade de forma mais ampla, visto as crianças, independentemente de terem ou não atribuição de poder, se relacionarem e produzirem relações sociais inspiradas no modelo adulto constantemente. É válido, pois, afirmar a agência das crianças, uma vez que elas agem e modificam o mundo em que estão inseridas por meio de suas práticas. (JAMES; PROUT, 1990; JAMES, 2009; QVORTRUP, CORSARO; HONIG, 2009; CORSARO, 2011; MAYALL, 2002).



## I. ii. A cultura de práticas de Certeau e as táticas das crianças

*Elas tinham o parque todo para brincar, mas não queriam. Queriam ficar ali no espaço coberto, perto do pátio, onde os pneus estavam. Uma a uma, as crianças foram indo para lá. Acontece que “era para ficar no parque”, tínhamos o horário para nossa turma, e, algumas crianças de fato aproveitavam os brinquedos. Chamei-as, disse para voltarem. Do ponto em que eu estava conseguia vê-las, mas mesmo assim a outra professora jamais deixaria seus ‘alunos’ ali e eu? Elas voltaram um pouco, olhei em seguida, no entanto, e lá estavam as crianças de novo nos pneus. Elas venceram, admiti para mim mesma, afinal por que não brincar ali? Acredito plenamente em suas competências, elas podem escolher com o que brincar - queriam naquele momento brincar daquilo. As crianças devem ou não se apropriar dos tempos e espaços da escola? Como irão fazê-lo se sempre há um adulto a cerceá-las? A proteção é essencial, mas não pode impedir a participação ativa dos pequenos. Qual o problema da brincadeira com pneus naquele momento então? Elas me mostraram que não havia problema algum, por meio da brincadeira, impuseram seus desejos, suas vozes e se fizeram ouvir. Em uma cega e incompreensível ação de poder pelo poder, eu poderia brigar e obrigar que voltassem ao parque, mas para quê? Para mostrar que o adulto manda? Elas sabem disso, mas tentam continuamente dar “golpes” e equilibrar essa relação de forças. As crianças falam, sempre falaram, basta que alguém as escute.*

*Registro de caderno de campo, escrito na sala das professoras após o término do momento com as crianças, agosto de 2016*

Na apresentação do livro *A invenção do cotidiano: artes de fazer* escrito por Michel de Certeau em 1994<sup>13</sup>, Luce Giard antiga parceira de pesquisa do autor, afirma que ele é “um destes espíritos anticonformistas e perspicazes” (2007, p.09). Talvez justamente nisso resida a aproximação entre parte de sua teoria e essa pesquisa.

Michel de Certeau foi um conhecido historiador, respeitado por sua produção científica sobre a mística e as correntes religiosas nos séculos XVI e XVII, mas não foi essa produção que nos aproximou. O pesquisador foi censurado por

relativizar a noção de verdade, por suspeitar da objetividade das instituições do saber, por sublinhar o peso das dependências e das conviências hierárquicas e, enfim, por colocar em dúvida modelos recebidos que fazem a fama da escola francesa de história. Logo o censurarão *por dar primazia à escrita em detrimento da apreensão do “real” de que o historiador quer dar uma descrição “verdadeira”* (GIARD, 2007, p.10, grifo nosso).

---

<sup>13</sup> Utilizei aqui a 13ª edição, de 2007.

Aqui começa a residir meu interesse por tão competente autor, Certeau, que, em 1968, já extrapolava as fronteiras dos meios dos historiadores, nos quais seus trabalhos o consagravam, e recebia convites para lecionar História e Antropologia em importantes universidades de Paris.

Isso ocorreu devido a sua “surpreendente capacidade de analisar, ao vivo, entre maio e setembro de 1968, o turbilhão dos ‘acontecimentos’” (GIARD, 2007, p.11). O pesquisador não propôs soluções tampouco apresentou diagnósticos definitivos, mas procurou sobretudo compreender o que estava acontecendo. Tomou por objeto o sentido oculto daquilo. Este foi o início de seu interesse pelo que constitui a cultura em uma sociedade.

Para ele, é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos, mas pelas operações de seus usuários, pela prática do desvio no uso desses produtos, ou seja, “é necessário voltar-se para a ‘proliferação disseminada’ de criações anônimas e ‘perecíveis’ que irrompem com vivacidade e não se capitalizam” (GIARD, 2007, p.13).

Certeau procurava ver mais longe, desconfiava da visão generalizada que concebia a ação cultural e social como responsabilidade dos letrados e poderosos, que deixavam migalhas para a classe popular. Ele dizia “sempre é bom recordar que não se deve tomar os outros por idiotas” (GIARD, 2007, p.18). Por isso, com sua atenção à liberdade interior dos não-conformistas, que, mesmo silenciados, modificam ou invertem a verdade imposta, e, seu respeito por toda a resistência ainda que mínima, Certeau enxergou micro diferenças onde todos só viam obediência e uniformização (GIARD, 2007). Assim,

Em Michel de Certeau são sempre perceptíveis um elã otimista, uma generosidade da inteligência e uma confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora. Dir-se-ia que, sob a realidade maciça dos poderes e das instituições e sem alimentar ilusões quanto a seu funcionamento, Certeau sempre discerne um movimento browniano de micro-resistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima. Certeau fala muitas vezes desta inversão e subversão pelos mais fracos [...]. Parecendo por fora submeter-se totalmente e conformar-se com as expectativas do conquistador, de fato “metaforizam a ordem dominante” fazendo funcionar as suas leis e suas representações “num outro registro” [...]. Essa diferença em face da teoria se deve a uma convicção ética e política, alimenta-se de uma sensibilidade estética que se exprime em Certeau através da constante capacidade de se maravilhar (GIARD, 2007, p.18).

Aqui temos o que me encanta em Certeau, e, que, em uma tentativa ousada, procuro relacionar com as culturas infantis. Assim como os “ordinários” em suas palavras, ou seja,

aqueles que não fazem parte do grupo dominante dos poderosos, resistem e reinventam as culturas por meio de suas práticas cotidianas, também as crianças, como grupo minoritário<sup>14</sup> em relação aos adultos, constantemente apresentam tais micro resistências em suas práticas e brincadeiras. E, igualmente, como Certeau pôde acessar essa cultura de práticas com sua capacidade de se maravilhar, só é possível entrar no mundo das culturas infantis se nos encantarmos e nos dispusermos para com tão singelas manifestações.

Quando se fala em cultura, pensa-se em uma visão aportada na antropologia, isto significa considerar a cultura como algo dinâmico, em processo, ou como diria Certeau, “como ela é praticada e não a mais valorizada pela representação oficial ou pela política econômica, mas naquilo que a sustenta e a organiza” (CERTEAU, 2008, p. 335), ou seja, enquanto práticas cotidianas.

Aqui, instaura-se a questão do uso (CERTEAU, 1985, p. 04), isto é, a maneira de pôr em prática determinado lugar, discurso, representação. Tentando estabelecer uma relação com as culturas infantis, poder-se-ia afirmar que, quando as crianças fazem o movimento de (re) produção interpretativa, elas arranjam algo comparável à antropofagia,

[...] também as práticas cotidianas são, no fundo, antropofágicas. Mas trata-se de uma antropofagia não ritualizada, não visível, e que obriga a que se perceba que o essencial não é aquilo que o praticante come, atravessa ou vê, mas sim o que ele *faz* daquilo que come, vê ou atravessa (CERTEAU, 1985, p. 6, grifos no original).

Nesse sentido, pode-se pensar também o problema da prática como de transição, de passagem. As crianças, ao transitarem pelas referências culturais cotidianas do *mundo adulto*, utilizam-nas à sua maneira, numa tentativa de se fazerem donas de suas práticas e, portanto, de seus mundos.

As culturas infantis exprimem a cultura da sociedade em que as crianças estão inseridas, mas o fazem de um modo particular, diferente das culturas adultas. Os pequenos possuem uma forma própria de entender, interpretar e simbolizar o mundo. Neste movimento de trânsito e apropriação, as crianças fazem, de alguma forma, o que Certeau (1985), quando falava sobre as práticas cotidianas, chamou de *caça furtiva*, isto é, a ação sorrateira, sutil a partir de um lugar

---

<sup>14</sup> Ver Tese 9: “A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras” (QVORTRUP, 2011).

do qual não se pertence. Para o pesquisador, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 2007, p.38, grifo no original), ou seja, Certeau toma como objetivo explicitar as *combinatórias de operações* que compõem também uma cultura criada pelos consumidores que, longe de receberem o que os dominantes lhes entregam passivamente, produzem seus próprios modelos a partir destes que lhes chegam.

A *fabricação* que Certeau estuda é uma produção, uma poética, mas escondida. Ele a qualifica como *consumo* que é uma produção astuciosa, dispersa, silenciosa, quase invisível, uma vez que “não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (CERTEAU, 2007, p.39). Isso se dá de forma semelhante com as crianças em relação ao mundo adulto, quando, por exemplo, elas brincam com objetos que não foram constituídos como brinquedo, ou quando, se apropriam de espaços e situações forjando brincadeiras escondidas da lógica adulta.

Certeau supõe que “os usuários ‘façam uma bricolagem’ com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (CERTEAU, 2007, p.39), essas maneiras de fazer estabelecem as inumeráveis práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço, como no exemplo da brincadeira com pneus apresentada no início desta seção, em que as crianças com a prática do brincar, se apropriaram de um outro espaço escolar diferente do que lhes era imposto naquele momento.

Certeau ainda distingue estratégia e tática em razão da posse ou não de um lugar “próprio”. A estratégia é definida como “o cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem um lugar de poder ou de saber” (CERTEAU, 1985, p. 15), enquanto a tática se configura em uma ação ou manipulação de relações de poder a partir da ausência de um lugar próprio, isto é, dentro do campo do outro. Pelo seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigia para captar as possibilidades de ganho.

De acordo com Certeau, muitas práticas cotidianas são do tipo tática, assim como muitas maneiras de fazer são vitórias do “fraco” sobre o mais “forte”, são pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de caçadores. Diz ele que

Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição (CERTEAU, 2007, p.47).

As práticas cotidianas enquanto *caças furtivas* são ações que não possuem esse lugar próprio, assim como as culturas infantis que, apesar de existirem e modificarem as relações sociais e de poder, muitas vezes não são consideradas como legítimas tampouco valorizadas. Aproximando os conceitos de Certeau com as culturas infantis, isto é, as maneiras pelas quais as crianças manifestam pensamentos e sentimentos não só verbalmente, mas também por ações advindas da dinâmica social, podemos afirmar que a cultura adulta, letrada, valorizada está para a estratégia, assim como as práticas e manifestações culturais das crianças estão para as táticas.

É na tática que se dá *golpes*, isto é, que se pode aproveitar o momento certo com a pessoa certa para mudar o equilíbrio de poder instaurado. Os *golpes* são sutis, dependentes do tempo, das circunstâncias, são nada mais do que a ocasião ideal (CERTEAU, 1985). Observando as crianças nota-se que elas se utilizam de táticas o tempo todo para viver em um mundo predominantemente adulto, até mesmo, no ambiente escolar onde, embora sejam a maioria numérica, muitas vezes continuam como minoria simbólica e dão *golpes* numa tentativa de equilibrar as relações de poder e força.

### I. iii. A magia e técnica de Benjamin e as culturas infantis

*“Em primeiro lugar, fica-se sabendo que todos esses assuntos são coisas que o encantaram; ele nos passa esse encanto...”*

*Flávio Vespasiano Di Giorgi, 1984, sobre Benjamin*

De fato, foi o encanto que me aproximou de Walter Benjamin, em uma das últimas e mais significativas disciplinas do curso de Pedagogia encontrei-me com seu *Programa de um teatro infantil proletário*, de 1928, e me apaixonei por sua maneira fascinante de enxergar as crianças e seu mundo. Como antecipei na introdução, no entanto, passo por Benjamin, como quem passa por um sonho repleto de luz. Isso se dá sobretudo pelo caráter fragmentado de sua obra e por minhas limitações em abarcá-la em tão pouco tempo. Esse, inclusive nunca foi o

objetivo ao trazê-lo à pesquisa, mas, ao contrário, num trabalho de esforço e ousadia, tento aproximá-lo, a partir de alguns de seus escritos, de forma breve às culturas infantis.

Meu estudo se deu principalmente sobre seu célebre ensaio *O Narrador*, de 1936, bem como alguns escritos datados entre 1913 e 1933 nos quais é possível identificar características do mundo das crianças e da infância. Benjamin, no entanto, não elaborou uma teoria da infância, tudo aparece nele de forma mágica e ao mesmo tempo técnica, trazendo a dimensão da arte e da política, sem sistematizações precisas, pois “não há em Benjamin, um *sistema filosófico*: toda sua reflexão toma a forma de *ensaio ou fragmento*” (LÖWY, 2002, p.199, grifo no original). Diante dessa realidade, cabe a cada pesquisador observar e estabelecer relações, isto é, que “cada qual navegue com uma determinada bússola em direção a algum aspecto de sua obra, ou mesmo, refletindo sobre os mesmos conceitos, mas estabelecendo relações diferenciadas, conforme o objeto de estudo” (LESSA, 2016, p.111).

Dito isso, parto navegando pelos mares de sua defesa pela narrativa tentando aproximar esse modo de viver e interpretar o mundo ao modo próprio que também as crianças possuem e que Benjamin traz de maneira tão bela. Isso porque, as crianças, tal como os artistas e o narrador, apresentam outra lógica de pensamento que difere do pensamento capitalista vigente, muito embora elas sejam cada vez mais “alvo” deste sistema, convocadas constantemente pela mídia ao consumo, ainda assim, as crianças trazem em si outro tempo e espaço de viver o mundo e enquanto se “considerar o pensamento lógico, realista e técnico como o ápice do pensamento simbólico [...] está se alijando outras formas de expressão simbólica características da criança, do artista e do místico religioso” (ROSEMBERG, 1976, p.1471).

Assim, poderíamos tentar estabelecer uma aproximação entre as narrativas tradicionais trazidas por Benjamin e as brincadeiras como experiências coletivas infantis, isto porque, quando Benjamin se refere às narrativas, ele está a tratar de algo muito maior, algo que se relaciona com a visão de mundo e com a crítica a modernidade e aos sistemas que condenam à morte a experiência coletiva tradicional, fonte geradora e terreno fértil das narrativas – “a arte de contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade moderna capitalista” (GAGNEBIN, 2014, p.10).

Nesse sentido, quando tento aproximar as narrativas das brincadeiras coletivas das crianças, faço-o numa busca de resgate da narratividade ainda presente no mundo - embora cada

vez mais rara - que as crianças insistem em preservar com e por meio de suas culturas infantis. As brincadeiras das crianças, assim como as narrativas, não exigem explicações para existirem; o miraculoso, o extraordinário acontece como as crianças e seus pares assim o inventarem e interpretarem. Se “metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações” (BENJAMIN, 1936/2014, p.219), assim se dá exatamente com as brincadeiras simbólicas criadas pelas crianças, que são livres para criar e aceitar o que lhes é oferecido por suas companheiras de brincadeira e não precisam de explicações detalhadas para entrar no jogo simbólico.

Tais brincadeiras são, além disso, obras abertas, assim como as narrativas tradicionais; sua plenitude e profusão de sentidos estão justamente no não acabamento essencial que delas deriva, isto é, as brincadeiras não se esgotam, as crianças podem reinventá-las, desdobrando suas experiências de infinitas maneiras, ou voltando também a origem da brincadeira, quando essa lhes é significativa, como será apresentado mais adiante no capítulo III.

Assim como o narrador retira o que conta da sua própria experiência ou da relatada por outros, também as brincadeiras simbólicas das crianças são construídas e reinventadas a partir das experiências infantis vividas pelas crianças, mas também guardam relações com o mundo em que estão inseridas; elas brincam com tudo que lhes é apresentado, ainda que não seja diretamente. Benjamin traz que o narrador é sábio, pois pode recorrer “ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia [...] naquilo que sabe por ouvir dizer)” (BENJAMIN, 2014, p.239). As crianças pequenas, apesar da pouca idade, nos mostram sempre e a cada dia o quão inseridas e presentes estão no mundo adulto, retirando dele substância para seus pequenos mundos, na tentativa de reelaborar, entender e criar seus espaços e suas culturas.

As crianças leem o mundo, muito antes de lerem as palavras, e aqui também se assemelham aos grandes narradores de Benjamin, que têm em comum “ a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva” (Id., p.232). As crianças experimentam e misturam tudo em suas criações de brincadeiras, são e deixam de ser o tempo todo, recorrem a experiências miraculosas do universo fantástico unindo-o a fatos cotidianos, tentando conformações inimagináveis, subindo e descendo nessa escada de Benjamin e se “encontrando” nas nuvens.

Para que tudo isso ocorra, tanto as narrativas quanto as brincadeiras, é preciso tempo. O tempo das crianças, assim como o do artista e do narrador, é outro que o tempo do adulto, do mundo capitalista. Se essas práticas podem ser associadas a esfera artesanal, “ a narrativa perfeita vem à luz do dia a partir das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas” (BENJAMIN, 2014, p.222), também as brincadeiras precisam de tempo para se dar de maneira criativa e prazerosa para as crianças participantes, ou seja, não há como pular etapas quando se está a brincar. Benjamin, citando Paul Valéry, traz que “já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem não cultiva mais aquilo que não pode ser abreviado” (VALÉRY apud BENJAMIN, 2014, p.223). As crianças, no entanto, resistem e cultivam esse tempo.

O tempo das crianças é um tempo recursivo, um tempo sem medidas, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. É um tempo continua e incessantemente revestido de novas possibilidades permitindo que toda infância se reinvente e se recrie (SARMENTO, 2004, p.18). As crianças querem sempre repetir as experiências prazerosas; começando tudo de novo, recriam e revivem tais situações e desse modo vão se apropriando e (re)produzindo seus conhecimentos sobre o mundo.

[...] a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que para criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez” [...] *Es liesse sich alles trefflich schlichten*  
*Könnt man die Dinge zweimal verrichten*  
[Tudo à perfeição talvez se aplainasse  
Se uma segunda chance nos restasse]  
A criança age segundo essa pequena sentença de Goethe. Para ela, porém não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes (BENJAMIN, 2009, p.101).

Ao expor a visão das crianças e sua sensibilidade de interpretação do mundo, Benjamin manifesta sua própria sensibilidade e imaginação criadora (SCHLESENER, 2011). Alguns de seus escritos são repletos de pensamentos sensíveis centrados nas crianças e em suas simbolizações que é possível estabelecer relações profícuas com as culturas infantis, hoje, evidenciadas pela Sociologia da Infância.

Além disso, é importante ressaltar ainda que os escritos de Benjamin assumem uma importância política relevante, pois tentar entender a experiência infantil significava questionar as formas de educação modernas, buscando uma reformulação teórica, afim com uma nova prática política revolucionária (SCHLESENER, 2011). Os questionamentos de Benjamin,



então, também, nesse sentido, aproximam-se de alguma forma aos da Sociologia da Infância, ao invocar as crianças concretas, competentes e diferentes das imagens que os adultos vêm concebendo delas no decorrer da história: “demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas” (BENJAMIN, 2009, p.86), ao contrário, as crianças exprimem a cultura da sociedade em que estão inseridas, mas o fazem de um modo particular, diferente das culturas adultas, por isso,

A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal. E já que a criança possui senso aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave, contanto que esta venha sincera e diretamente do coração, muita coisa se poderia dizer a respeito daqueles textos antigos e fora de moda (BENJAMIN, 2009, p.55).

Benjamin (2009) já em 1928 afirmava essa interação dos mundos infantis com os mundos adultos, ressaltando a influência das variáveis sociais, étnicas e econômicas na vida das crianças:

[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o seu povo (BENJAMIN, 2009, p.94).

[...] assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as crianças se defrontam, assim também ocorre com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou arte puras. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem se não o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (Id., p.96).

Neste contexto, é possível aproximar o pensamento de Benjamin à agência das crianças que transformam, criam e constroem em cima do que é lhes é apresentado e muitas vezes imposto. Elas “estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (Id., p.58). Tal pequeno mundo advém, sobretudo, da brincadeira e da fantasia: “não há dúvida que brincar significa

sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 2009, p.85).

E, brincando, as crianças nos mostram quem são, quais são suas necessidades, seus desejos e anseios. Benjamin de uma bela forma nos traz esse mundo tão próprio e poético que as crianças insistem em nos apresentar: “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda” (BENJAMIN, 2009, p.93), e ainda,

A criança que está atrás da cortina torna-se ela mesma algo ondulante e branco, um fantasma. A mesa de refeições sob a qual ela se acocorou a faz tornar-se ídolo de madeira do templo onde as pernas entalhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é porta, está revestida dela como de pesada máscara e, como mago-sacerdote, enfeitiçará todos que entram sem pressentir nada. A nenhum preço ela pode ser achada (BENJAMIN, 1993, p.40).

Aqui, as relações que se estabelecem entre as brincadeiras e os objetos e ou as situações com as quais as crianças brincam, e se transformam, são mediadas pela *mimesis*. De acordo com Gagnebin (2014) e Sekkel (2016), o conceito de *mimesis* tem grande importância nas reflexões de Benjamin. O autor em seu texto *A doutrina das semelhanças* de 1933, afirma que, embora a natureza cause semelhanças, é o homem que tem a capacidade soberana de produzi-las, e mais, para ele, a faculdade mimética é codeterminante de todas as funções superiores.

Benjamin acredita que as brincadeiras infantis constituem a escola de muitos aspectos da faculdade mimética, porque os jogos e as brincadeiras possuem comportamentos miméticos que de forma alguma NÃO se limitam à mera imitação de pessoas ou situações: “a ideia de imitar [...] está afeita à lógica da identidade, de reproduzir algo tal e qual. A lógica da semelhança é outra; ela se dá por aproximações e suas possibilidades são infinitas” (SEKKEL, 2016, p. 92).

A *mimesis* se dá no registro das semelhanças e não da igualdade, e, ainda que a trajetória histórica possa apontar para “a crescente decrepitude dessa faculdade mimética. Pois o universo perceptível do homem moderno parece conter evidentemente muito menos daquelas correspondências mágicas do que o dos povos antigos ou primitivos” (BENJAMIN, 2014, p.118), o autor assinala que, na verdade, tanto a linguagem oral quanto a escrita se transformaram num depositário de semelhanças não sensíveis; dessa maneira a capacidade humana mimética não desapareceu, mas se transformou.

Benjamin também afirma que a semelhança nos determina muito mais inconsciente do que conscientemente, a percepção, pois, da semelhança é fugaz, “está ligada a um relampejar. Ela passa voando, e, embora talvez possa ser recuperada, não pode ser fixada [...] ela se oferece ao olhar de modo tão efêmero e transitório quanto uma constelação de astros” (BENJAMIN, 2014, p.119). As crianças, ao brincarem, produzem semelhanças o tempo todo. Quando nos dispomos a sair de nosso mundo adulto, a deixar de lado essa maneira de pensar abstrata e racional e nos permitimos com sensibilidade enxergar o outro, enxergar as crianças, podemos tentar alcançar esse relampejar, essa fulguração de reter a percepção da semelhança presente nas brincadeiras infantis. E apesar de os processos miméticos não se apresentarem sempre da mesma forma, eles tendem a nos escapar nessa efemeridade própria.

Aqui, no entanto, com um olhar mais atento e poético, assim como o mundo infantil persiste em se apresentar a nós adultas e adultos, busquei por meio das narrativas tentar reter a emergência da percepção da semelhança nas brincadeiras coletivas de faz de conta dos pequenos que observei e brinquei junto durante a pesquisa.

#### **I. iv. O brincar na Educação Infantil**

*A gente não tinha nada, só nossos corpos e nossas cabeças. E para quê mais? Não havia brinquedo, livro, música, nada, só oito crianças e uma professora. Crianças felizes, criativas, livres, brincantes, crianças “vampiro”, crianças “pessoas” que corriam, se escondiam, eram capturadas, viravam vampiros, tinham escudos, eram de ferro e de imaginação. E uma professora disposta a aprender, a brincar e a correr. Uma professora que foi convidada a entrar na brincadeira e brincou, brincou de verdade, atenta, mas brincante. A gente não tinha nada, nada mesmo, mas tínhamos tudo.*

*Registro de caderno de campo, após uma brincadeira no pátio, 02.06.2016*

A Educação Infantil que defendo é, antes de tudo, um espaço para a infância, um espaço de construção, em contexto educativo, das diversas experiências de vida. A Educação Infantil educa adultos e crianças na medida em que, considerando as crianças como atores sociais competentes e agentes, rompe com a visão escolarizante em que o adulto propõe às crianças a sua própria demanda e não a delas. Isso se dá, pois:

A educação infantil não está centrada na aula, no ensino, na figura da professora, no binômio ensino-aprendizagem. A educação infantil está centrada na experiência da criança, no processo, e não no produto ou

resultado. A professora de creche é uma professora de criança e não professora de disciplina escolar (FARIA, RICHTER, 2009, p.105).

Tal definição de Educação Infantil propõe que nós adultos mudemos nosso ponto de vista, invertendo nosso olhar e rompendo com as tradicionais (e pré-sociológicas) concepções de crianças como seres que virão a ser, seres incompletos definidos pelo que não são e não podem. É preciso partir das crianças, levar em consideração o que elas querem, o que dizem, é importante deixar as crianças sentirem o que elas experimentam. A incompletude não está na criança, mas na maneira como as enxergam (modelos pré-sociológicos), como não as compreendem. Fazem-se, pois, necessários porta-vozes das crianças pequenas, e esta pesquisa se propõe a isso.

De acordo com Prado (2009), no convívio do dia a dia com as crianças na creche, nota-se sua forma própria de exploração do ambiente, de relacionamento com os objetos, com as outras crianças, com os adultos, percebe-se também, como os pequenos expressam suas emoções e estabelecem diferentes relações sociais e afetivas, experimentando, imitando, observando, inventando brincadeiras nos mais diversos momentos, e não somente na “hora do brincar”.

Isso se dá, sobretudo, porque não dá para parar de brincar, é brincando que as crianças se tornam crianças, conhecem o mundo – e mais, se tornam humanas. Segundo Sarmiento (2004), a *ludicidade* constitui um dos quatro eixos estruturadores das culturas da infância ao lado da *interatividade*, da *fantasia do real* e da *reiteração*.

De acordo com o autor, a cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo e as culturas que as rodeiam, por isso a importância da partilha de tempos, espaços, rotinas e brincadeiras. É na interação com os adultos, mas sobretudo com outras crianças nos espaços de partilha comum que as crianças vão aprendendo a ser crianças e ressignificando o mundo de maneira própria produzindo as culturas infantis.

O “mundo do faz de conta”, para Sarmiento (2004), também faz parte da constituição da visão de mundo para criança e da sua atribuição de significado às coisas. É no processo da *imaginação do real* que as crianças fundam seu modo de inteligibilidade, quando elas “transpõem o real imediato e o reconstroem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e as situações que ocorrem” (SARMENTO, 2004, p.16), estão a processar de forma

específica em seus mundos a capacidade de lidar e continuar com a vida em condições aceitáveis, mesmo em face a situações mais dolorosas.

O tempo da criança também é outro, para o autor, as crianças constroem “seus fluxos de interação numa cadeia potencialmente infinita [...], um tempo continuado onde é possível encontrar o nexos entre ao passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo” (Ibid., p.17). Trata-se de um tempo recursivo que pode ser sempre reiniciado e repetido.

Além disso, Sarmiento ainda afirma a importância fundamental do brincar para a constituição das culturas infantis, segundo ele, brincar não é exclusivo das crianças, é algo próprio do ser humano e compõe umas das suas atividades sociais mais significativas. Ocorre, porém, que ao contrário dos adultos, as crianças não fazem distinção entre brincar e fazer “coisas sérias”, para elas, é sério brincar.

Brincando, as crianças podem, sem medo, tentar a confirmação do real: “a brincadeira fornece a ocasião de tentar combinações de conduta que, sob pressões funcionais não seriam tentadas” (BRUNER, 1983, p.53 apud BROUGÈRE, 1995, p.102). Elas criam um mundo paralelo ao mundo cotidiano combinando a fantasia e o real, criam também relacionando o novo com o antigo, vivendo os desejos não realizáveis. A brincadeira assim se constitui como um espaço de inovação, de construção, de ressignificação do real. As crianças brincam com tudo que se apresenta, com tudo que há na sociedade.

O brincar e o brinquedo são fatores fundamentais na recriação e ressignificação do mundo e nas produções simbólicas infantis, como nas brincadeiras de faz de conta em que as crianças brincando aprendem a sociabilidade, a como se relacionar com o outro, a administrar conflitos. Nas brincadeiras, elas também se apropriam da cultura na qual estão inseridas, além de exercitar a decisão e a invenção. Isso tudo ocorre no ritmo delas, em seus tempos próprios criando suas culturas infantis que são produzidas a partir das culturas dos adultos, sem, contudo, estarem completamente subjugadas a elas, e por isso, podendo, inclusive, ultrapassá-las muitas vezes. É algo próprio que parte de algo dado, vivenciado socialmente.

As brincadeiras têm um fim em si mesma, elas são fontes de prazer e alegria, têm também algo de aleatório e imprevisto, o que indica que não se pode fundar nelas um programa pedagógico preciso, não se pode fazer delas algo didático. A brincadeira pode ser vista como

uma unidade, ao brincar estamos por inteiro: sentimos, queremos, pensamos, vivemos, fazemos, somos.

Mas é preciso condições para brincar, para experienciar. As crianças não brincam isoladas, elas brincam “com substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. [...] com o que tem à mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 1995, p.105). Aqui entra a professora de Educação Infantil, a professora<sup>15</sup> de crianças pequenas, que pode construir um ambiente que estimule o brincar, oferecendo condições várias, tanto materiais quanto imateriais, que possibilitem às crianças a realização de sua infância. Um dos objetivos da professora de Educação Infantil é, inclusive, oportunizar, organizar, planejar espaços e tempos para a brincadeira e para viver experiências.<sup>16</sup>

A organização do espaço e dos tempos na Educação Infantil (e não só nela) diz muito sobre a concepção de criança, de ser humano, de educação. Onde não há espaço vazio além de mobiliários e objetos adequados por exemplo, não há espaço para o corpo – para o corpo brincante, para uma educação de corpo inteiro. O espaço revela a pedagogia, revela o que os adultos pensam das crianças.<sup>17</sup> Como promover uma prática que respeite as crianças, se na sala de atividades não há espaço e tempo para elas se movimentarem? Se elas precisam permanecer sentadas por longos períodos? Se não há mobiliários, materiais e brinquedos adequados? A educação tem a melhor capacidade de oprimir e submeter o outro, ao mesmo tempo em que tem a melhor capacidade de emancipar.

Na Educação Infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis, não se trata, pois, de propostas higienistas e assistencialistas como havia antigamente<sup>18</sup> - e, como, infelizmente, ainda há em alguns locais - nem tampouco uma educação escolar<sup>19</sup> como se vê em muitas escolas. Reitero, na Educação Infantil o que mais importa é que as crianças possam viver suas

---

<sup>15</sup> Ainda, majoritariamente esta é uma profissão feminina, por isso, neste trabalho, me refiro sempre no feminino ao falar sobre as professoras de Educação Infantil. Ver VIANNA, Cláudia P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 2001-02: p.81-103.

<sup>16</sup> Ver SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015.

<sup>17</sup> Ver SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015.

<sup>18</sup> Originalmente, as creches surgiram como uma proposta assistencial para auxiliar as mães que trabalhavam fora de casa. Ver também KUHLMANN Jr., Moysés *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998 e ROSEMBERG, Fulvia. *Creche*. São Paulo: Cortez/FCC, 1989 (Temas em destaque - 1)

<sup>19</sup> Ver KUHLMANN Jr., Moysés *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998 e ROSEMBERG, Fulvia. *Creche*. São Paulo: Cortez/FCC, 1989 (Temas em destaque - 1)

infâncias em companhia de seus pares, aprendendo, criando, produzindo, reinterpretando, conhecendo, ampliando suas visões de mundo. O foco está no processo, nas vivências e experiências que as crianças têm e que possibilitam seu bem-estar no presente e plenas oportunidades de desenvolvimento – também, e não apenas, no futuro.

As crianças gostam muito de estar com outras crianças, elas aprendem muito entre os pares o que demanda que a professora de Educação Infantil planeje e oportunize situações em que as crianças possam estar juntas, brincando, aprendendo em pequenos e grandes grupos. Além disso, requer considerar a comunicabilidade infantil – gestos, sorrisos, olhares são formas inteiras de comunicação entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Quando há atenção à lógica das crianças, aos seus pequenos mundos, há também o respeito aos seus modos outros de ser e agir.

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI, 2010), as crianças são sujeitos históricos e de direitos que constroem suas identidades pessoal e coletiva nas interações, relações e práticas que vivenciam em seus cotidianos. São sujeitos que brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam, construindo sentidos sobre o mundo e produzindo cultura. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, pautada por essa definição de criança, é uma educação cuja proposta curricular apresenta práticas pedagógicas em que os eixos norteadores são as interações e a brincadeira.

Em São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação lançou, em 2015, o documento *Currículo Integrador da Infância Paulistana*, que amplia a discussão proposta pelas DCNEI, no sentido que traz que “a organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo” (p.08). Neste documento, encontramos as crianças como atores

participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribuem para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento. Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo elas influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural (SÃO PAULO, 2015, p. 11).

Este documento amplia a discussão tanto sobre a Educação Infantil quanto sobre a educação como um todo, e sobre as concepções e visões de mundo que permeiam a etapa, e que

se pretende superar, no sentido de promover o espaço para a infância em sua trajetória educativa e escolar. É um currículo que procura romper com cisões tradicionais e arcaicas ainda presentes na estrutura de nossas escolas e sistemas de ensino. Uma das cisões que o Currículo Integrador busca superar, e que muito nos interessa nesta pesquisa, é a

cisão entre o brincar e o aprender, por entender que o brincar é uma linguagem, isto é, um modo de a criança se relacionar com o mundo e atribuir sentido ao que vive e aprende. Por isso, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, brincar não é perda de tempo, mas é fundamental para o aprendizado, pois desafia o pensamento, a memória, a solução de problemas, promove negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras. Por isso, será fundamental manter nas Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental um tempo diário para a livre escolha de atividade pelas crianças, para que possam explorar (brincando ou de outras formas) materiais e objetos que chamam sua atenção (SÃO PAULO, 2015, p. 22).

As crianças têm direito à brincadeira “como maior fonte de conhecimento, de ampliação e qualidade de movimentos, sensibilidades e emoções” (PRADO, 2009, p.100). O brincar, deste modo, se constitui como espaço privilegiado para as manifestações das culturas infantis. É também o espaço-tempo ideal para investigar e tentar compreender as táticas utilizadas pelas crianças pequenas como uma forma legítima de participação no mundo.



## **II. FAZENDO ESCOLHAS:** por que essa teoria? Por que essas crianças? Por que ser professora-pesquisadora? Por quê?

Neste capítulo, apresento alguns importantes pontos referentes às escolhas metodológicas que fui traçando durante a pesquisa, primeiramente, introduzo o percurso teórico que segui; depois, apresento a escola e as crianças com as quais a pesquisa foi realizada. Em seguida, trato, do momento em que pedi as autorizações de participação para as famílias e para as crianças e, termino refletindo sobre a questão de exercer o papel de pesquisadora com a minha própria turma, o que acarretou singularidades durante todo desenvolvimento da pesquisa, sobretudo, com respeito a relação que as crianças e eu fomos estabelecendo no decorrer do ano.

### **II. i. Sobre o percurso teórico**

O percurso teórico que segui neste trabalho foi surgindo de forma encadeada: as bases teóricas da Sociologia da Infância são e foram fundantes desde o início do projeto; conheci um pouco de Benjamin e sua relação com as crianças no último semestre da graduação e pude recuperá-lo rapidamente em meu projeto, sua visão do “pequeno mundo” das crianças me encantou desde a primeira vez e fui aos poucos estabelecendo uma relação com as culturas infantis; Certeau veio depois, conheci sua cultura de práticas em uma disciplina da pós-graduação<sup>20</sup>, e não pude não constituir uma aproximação entre as táticas e estratégias de sua teoria com as relações culturais entre crianças e adultos. A Educação Infantil como espaço e tempo ideais para as práticas do brincar já estavam presentes em mim desde meados da graduação, quando comecei a conhecer melhor este universo, tanto nos textos e nas disciplinas quanto nos estágios obrigatórios. Meu projeto inicial era, inclusive, sobre o brincar como objeto. Com o tempo, no entanto, fui transformando esse objetivo, sem, contudo, deixar de considerar a importância do brincar. Percebi, no entanto, com as minhas crianças e com a

---

<sup>20</sup> “Michel de Certeau, Edward Palmer Thompson e Carlo Ginzburg: Diálogos com a História da Educação”, oferecida pela Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Ângela Borges Salvadori.

Sociologia da Infância, que gostaria de estudar as crianças *com* as crianças, brincando com elas, ou

para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança [...] não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo (BASTIDE,2004, p.195).

Com essa perspectiva em mente, busquei trabalhos que tratassem do protagonismo infantil. No âmbito internacional, alguns dos percursores mais destacados foram Sarmiento e Pinto (1997), Sirota (2001) e Montandon (2001), Oliveira-Formosinho e Araújo (2004, 2006), Ferreira (2002, 2008), entre outros, na língua portuguesa. No Brasil, temos o trabalho pioneiro de Fernandes (2004), escrito originalmente em 1944, sobre as culturas infantis produzidas nas “trocinhas” do Bom Retiro, mas que não teve prosseguimento. A partir dos anos 2000, no entanto, temos importantes publicações como as de Cruz (2003), Delgado e Müller (2005a, 2005b), Quinteiro (2000) e Faria, Demartini e Prado (2002), entre outros. Há, atualmente, uma crescente preocupação em escutar as crianças e dar visibilidade a seus modos de enxergar o mundo.

Apostando então em dar conta da agência das crianças como atores sociais, optei pela etnografia como metodologia, buscando adotar o ponto de vista dos “nativos”, ou seja, me inserir e ser aceita entre as crianças como um de seus membros, com o intuito de compreender e interpretar as interações das crianças e as culturas infantis produzidas em seu brincar não dirigido e coletivo, e, não só, mas especialmente, as táticas criadas pelos pequenos para realizá-las.

É importante ressaltar que esse tipo de metodologia carrega questões cruciais que precisam estar evidenciadas durante toda a investigação. Em primeiro lugar, trata-se de um método interpretativo, o que significa que “nos escritos etnográficos [...] o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem [...]” (GEERTZ, 2008, p.7). Fazer etnografia, para Geertz (2008), é como tentar construir uma leitura de manuscrito em língua estranha.

O que o etnógrafo enfrenta é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar (GEERTZ,2008, p.7).

Por isso, Corsaro considera tão importante a entrada reativa no campo: “[...] a entrada no campo é crucial na etnografia uma vez que um dos seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer *status* de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro” (CORSARO, 2005, p.444). No meu caso, no entanto, isso se deu de maneira distinta por causa do duplo papel que assumi de professora-pesquisadora: o convívio com as crianças diariamente me permitiu uma relação de afeto e proximidade que facilitou o início da pesquisa, ao mesmo tempo em que tive de me desvencilhar por alguns momentos do papel de professora no sentido diretivo de propor e interferir em ações e comportamentos<sup>21</sup> e me tornar uma adulta que ocupa espaços destinados às crianças e que espera para ser inserida pelos pequenos nas situações e brincadeiras respeitando seus tempos, seus espaços, suas oportunidades e suas permissões para realizar a pesquisa.

Outro ponto crucial em relação à metodologia adotada é “a interdependência do sujeito e do objeto do conhecimento das ciências sociais” (FERREIRA, 2008, p.152), o que significa assumir que estou dentro da pesquisa, que faço parte do processo da investigação como pessoa subjetiva localizada socialmente, com interesses, e consciente de que o meu trabalho representa a minha interpretação daquela realidade (FERREIRA, 2008). Por isso a importância, segundo essa autora, do processo de etnografia reflexiva, do saber que assim como o outro influi em mim, também eu interfiro no outro, e que a minha presença e a minha postura não passam despercebidas para as crianças. Na pesquisa com crianças, a *reflexividade metodológica* se faz ainda mais relevante na medida em que permite questionar tanto as práticas investigativas quanto os processos de construção de conhecimento como processos sociais e obriga, de certa maneira, à análise crítica de obstáculos epistemológicos como o adultocentrismo (FERREIRA, 2008). A reflexividade na pesquisa com as crianças importa, sobretudo, para ativarmos processos de transformação de nós mesmos e das relações tradicionais entre adultos e crianças importantíssimos à mudança social.

Ainda, porém, que sejamos reflexivos e que aos poucos possamos superar – ou lidar melhor com – as questões do adultocentrismo, é certo que nunca veremos o mundo através dos olhos das crianças como adultos que somos, jamais nos tornaremos “nativos”, ou seja, carregamos em nós nossas experiências, nossos estudos, assim como os outros também. Não

---

<sup>21</sup> Ver mais no tópico “Sobre o papel de professora-pesquisadora”, neste mesmo capítulo, p.59.

desejo, então, falar pelas crianças, mas escutá-las, no sentido de compreender o que dizem por meio de suas culturas infantis, manifestações, expressões verbais, gráficas, corporais, isto é, “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade (Quanto mais eu tento seguir os marroquinos mais lógicos e singulares eles me parecem)” (GEERTZ, 2008, p.10). O mesmo se dá com as crianças: quanto mais nos aproximamos de seus mundos com reflexividade, mais compreendemos a lógica e singularidade infantis, o que contribui sobremaneira na forma em que tratamos nossas crianças. Pois, “na medida em que o pensamento lógico, realista e técnico continuar sendo a única, ou a mais valorizada forma de busca da verdade, e a psicologia não fizer apelo à antropologia, continuaremos apenas a ensinar crianças” (ROSEMBERG, 1976, p. 1471).

Para Geertz (2008), os textos antropológicos são, eles mesmos, interpretações. Interpretações de segunda, terceira mão, pois somente um nativo faz uma interpretação de primeira mão, que é sua própria cultura. O que o antropólogo faz são descrições densas feitas a partir de seu olhar, “trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de *fictio* – não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos de pensamentos” (GEERTZ, 2008, p.11).

E aqui, se justifica a escolha por apresentar a descrição densa das brincadeiras das crianças no formato de narrativas, de relatos. Isso porque,

o relato é, em si, a teoria das práticas cotidianas de que trata. Porque constitui igualmente, uma prática cotidiana. Ele é o único tipo de texto que é, ao mesmo tempo, uma discussão das práticas cotidianas e uma prática cotidiana em si. Ele próprio constitui a teoria daquilo que faz, daquilo que conta. Assim podemos analisar a narratividade como teoria possível, o discurso teórico das práticas cotidianas e a possibilidade de dar um trato científico a inúmeras práticas [...] (CERTEAU, 1985, p.18).

## **II. ii. Sobre a escola**

A pesquisa foi realizada em um CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil de São Paulo, localizado no bairro Jardim Celeste, no distrito de Vila Sonia em São Paulo. O bairro, predominantemente urbano com casas e condomínios de classe média e algumas comunidades de baixa renda, conta ainda com uma grande área verde localizada entre uma comunidade e a parte de trás da escola, o que gerou problemas no decorrer do ano em que a pesquisa foi realizada em razão da eventual presença de aranhas e escorpiões em algumas salas e na área

externa, além da falta de segurança, pois por se tratar de um terreno abandonado, com muitas árvores e de fácil acesso à escola, foram realizados dois roubos à instituição durante o ano. A área verde gerou também visitas inusitadas, como a de um saruê, e cabras pastando no parque da escola e nos arredores, despertando intensa curiosidade e interesse das crianças.

O ano de realização da pesquisa<sup>22</sup> foi o primeiro ano de funcionamento da escola, que atende tanto crianças de Centro de Educação Infantil (CEI) com faixa etária de 0 a 3 anos de idade quanto crianças de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), de 4 a 5 anos e 11 meses. Por se tratar, no entanto, de uma escola nova, as crianças mais velhas iniciaram o ano letivo aproximadamente um mês antes dos pequeninhos, que ocupavam o andar de baixo do prédio. Na parte da EMEI, em que a pesquisa foi realizada, apenas quatro salas tinham turmas de crianças, proporcionando, neste primeiro ano, uma experiência diferenciada para as crianças e professoras que, apesar dos desafios pela falta de materiais e brinquedos, causada pelo início do funcionamento da escola, puderam se apropriar de forma mais significativa dos espaços escolares, isto é, havia a possibilidade de ocupar os espaços como ateliê, salas de vídeo e de leitura e brinquedoteca no tempo que desejassemos, explorando-os sem um esquema fixo de rodízio de espaços.

No primeiro andar, então, além das quatro salas ocupadas, as crianças contavam com refeitório, um pequeno pátio coberto, banheiros de meninas e de meninos – assim discriminados – sala de vídeo, brinquedoteca, sala de leitura e ateliê, salas “de aula” utilizadas com estes outros fins, à época. Havia também uma secretaria, cozinha, copa dos funcionários, sala dos professores, banheiros feminino e masculino para adultos e a sala da direção. No andar térreo, as crianças maiores, de 4 a 6 anos incompletos, contavam com um grande parque com brinquedos de madeira, balanços de pneus, balanços inclusivos que permitiam o acesso de cadeirantes (neste ano não havia nenhuma criança cadeirante na escola) onde cabiam muitas crianças juntas, gira-giras, gangorras, tanque de areia, além de dois pátios enormes com pias com água potável, espaço para desenhar com giz de lousa, e desenhos no chão de brincadeiras de amarelinha entre outros. No decorrer do ano, também foram disponibilizados pneus para as crianças brincarem.

---

<sup>22</sup> A pesquisa foi realizada entre os meses de maio e dezembro de 2016.

Além de um espaço físico muito amplo e diversificado, as crianças contavam com uma coordenação pedagógica que valorizava o brincar como principal eixo da Educação Infantil, seguindo as orientações das DCNEI (2010) que consideram que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores a interação e o brincar [...]” (BRASIL, 2010, p.25). A coordenação também propunha leituras do documento “Currículo Integrador da Infância Paulista”, nos horários de formação. O documento traz as mesmas bases teóricas sobre as quais essa pesquisa se assenta. Neste sentido, tanto meu trabalho como professora quanto como pesquisadora contaram com um espaço propício e uma coerência, que facilitaram a investigação.

As crianças que faziam parte do grupo pesquisado entravam na escola às 7h00 e saíam às 13h00, sendo que o período em que eu estava com elas era das 7h00 às 11h00, horário em que outra professora assumia a sala. Por se tratar de uma escola nova, com poucas turmas na parte da EMEI, e com uma proposta da coordenação de mais liberdade e autonomia tanto para as crianças quanto para as professoras, não tínhamos linhas do tempo (ou rotinas) fechadas, a não ser pelo horário do parque, pelo dia de utilização da sala de vídeo e pelos momentos de alimentação.

Isso permitia que cada professora estabelecesse sua rotina diária com suas crianças. No meu caso, as crianças e eu fomos aprendendo a utilizar o espaço e o tempo de maneira que houvesse mais experiências significativas para elas. No início do ano, a coordenadora propôs que nós, professoras, montássemos cantinhos de interesse. Não havia, no entanto, qualquer material que pudéssemos utilizar, pois a escola não havia recebido brinquedos nem outro tipo de material. Cada professora teve de providenciar seus próprios artefatos para a turma.

Comecei montando cantinhos de jogos - quebra-cabeças, jogos de encaixar figuras-, cantinho de brincadeira simbólica com utensílios de restaurante, cantinho de jogos de montagem e cantinho de artes, que depois se transformou num cantinho de atividade. A esta altura, estava cursando a disciplina da pós-graduação “Educação de Corpo Inteiro”, e, em nossas reflexões, fui percebendo que esta talvez não fosse a melhor maneira para as crianças se apropriarem do espaço e de suas experiências, uma vez que não escolhiam, de fato, com o que iriam brincar e brincavam, sim, com os materiais e brinquedos eu disponibilizasse para elas. Também na prática, observando os pequenos, vi que a escolha e a disponibilidade de brinquedos

e materiais que compunham os cantinhos não favorecia as brincadeiras em “cantinhos”<sup>23</sup>. Então, juntos, estabelecemos que eles teriam acesso livre ao armário de brinquedos e materiais de desenho e que escolheriam com o que queriam brincar, desde que fossem responsáveis pela organização destes materiais.

Desta forma, sempre que chegavam à escola fazíamos uma roda, conversávamos um pouco, eu lia uma história, que ora eu escolhia, ora eles escolhiam, fazíamos a chamadinha e o sorteio dos ajudantes<sup>24</sup>, depois tínhamos por volta de uma hora até o café, e, nesta hora, eles brincavam do que quisessem. Após o café, nos reuníamos novamente em roda e conversávamos sobre algum projeto que estivéssemos desenvolvendo<sup>25</sup> e fazíamos atividades relacionadas ao projeto, como leituras, brincadeiras, músicas, vídeos, colagens, desenhos, histórias entre outros. Depois, as crianças brincavam livremente do que preferissem na sala e, logo após, íamos ao pátio e ao parque, e meu horário com elas acabava<sup>26</sup>.

### II. iii. Sobre as crianças

*“Eu odeio quando ele bate em nós. Eu odeio quando ele bate em mim. Eu queria que ele fosse que nem o Zootopia”*

*Capitão América sobre um amigo, depois de um conflito na hora da chamadinha.*

O grupo de crianças com o qual eu estava como professora e com o qual realizei a pesquisa era uma turma de Infantil II com 19<sup>27</sup> crianças matriculadas, seis meninas e treze meninos de cinco anos e seis anos de idade<sup>28</sup>. Algumas crianças, porém, tinham muitas faltas,

---

<sup>23</sup> De acordo com a proposta do Labrimp, Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, localizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a diversidade de materiais e brinquedos oferecidas às crianças permite que se apropriem de espaços que se assemelham a hospitais, mercados, quartos, cantos repletos de fantasias, entre outros. No caso da nossa escola, no entanto, não havia diversidade e quantidade suficientes para montagem de cantinhos ricos em possibilidades.

<sup>24</sup> No início eu distribuía plaquinhas em formato de lápis com o nome deles escritos para colarem em um painel com velcro e sorteava os nomes das crianças que seriam os ajudantes, com o tempo eles assumiram essas ações.

<sup>25</sup> Eu propunha temas baseados na demanda que as crianças traziam e também fazíamos eleição de temas, quando elas indicavam o que queriam investigar e votavam para decidir qual dos assuntos seria explorado: super-heróis, amigos, corrida, por exemplo.

<sup>26</sup> Com a outra professora, as crianças faziam alguma atividade e logo iam almoçar para em seguida ir embora.

<sup>27</sup> Uma menina entrou na turma no final do ano e, portanto, não participou da pesquisa de campo que já estava no fim quando de sua entrada.

<sup>28</sup> Algumas das crianças completaram seis anos no segundo semestre de 2016.

especialmente por questões familiares, o que acarretava uma média de 12 a 15 crianças mais frequentes. Em vésperas de feriados e no final do ano, o número se reduzia ainda mais.

O número menor de crianças presentes, em relação ao estabelecido pela SME-SP,<sup>29</sup> interferiu de forma significativa nas experiências vivenciadas pelas crianças e na minha aproximação como professora-pesquisadora do grupo. Isso porque, com menos crianças em sala, foi possível utilizar a observação participante nas brincadeiras não dirigidas das crianças. Assim, pude saber um pouco mais sobre o que é ser criança em uma turma de Infantil II e quais são as produções culturais das crianças da turma, brincando quando era convidada e observando, de pertinho, em um papel “mínimo de adulto” (MANDEL apud FERREIRA, 2008), isto é, não interferindo na ação social das crianças a não ser em casos que pudessem colocá-las em risco.

As crianças desta turma tinham, do ponto de vista do percurso institucional, em sua maioria, uma grande experiência por já estarem no segundo ano da Educação Infantil obrigatória<sup>30</sup>, e muitas delas já terem passado por creches. Vinham de origens sociais diversas, bem como de diferentes situações familiares. A escola, localizada em uma rua principal do bairro e de fácil acesso, atendia crianças que moravam nas casas e nos condomínios de prédios de classe média da região e crianças que moravam nas comunidades mais pobres do bairro. A distinta realidade socioeconômica das crianças da turma, no entanto, não costumava interferir nas relações sociais entre elas.

Como já indicado, esta turma era composta majoritariamente por meninos (13), mas isso não se constituiu em uma questão de segregação em momento algum: as meninas e os meninos sempre brincavam juntos e quase nunca havia o discurso de que determinadas brincadeiras ou

---

<sup>29</sup> De acordo com a Portaria da Secretaria Municipal de Educação – SME N° 7.858 de 2 Outubro de 2017, art.15, a quantidade de crianças por educador nas turmas de Infantil I e Infantil II é 29 (29 crianças para 1 educador), no entanto, no parágrafo único subsequente, há a indicação de que nas regiões onde houver demanda, considerando a universalização da pré-escola, deverá ser ampliada a quantidade de crianças por educador de acordo com a capacidade física das salas.

<sup>30</sup> Lei n° 12.796 de 4 de abril de 2013, artigo 6°: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.



objetos eram “de menina” ou “de menino”. Procurei, com a organização da sala e dos brinquedos não deixar que este tipo de pensamento surgisse.

A maioria dos meninos e duas meninas gostava muito de brincadeiras de super-heróis; alguns meninos amavam brincar de armas, que insistiam em construir com as peças de montar disponíveis na sala; muitos deles, e, especialmente, Maria Joaquina e Arqueiro José adoravam jogos e quebra-cabeças; todas as crianças gostavam muito de brincar de massinha e preparavam excelentes comidinhas e festas de aniversário com os utensílios disponíveis; as crianças também curtiam brincar de Carrossel, telenovela infantil que estava sendo reprisada na época da pesquisa; Patrulha Salvadora, desenho de filhotes de cachorros que são super-heróis; e Pokémon, desenho com “bonequinhos monstros” que lutam. Desenhar na lousa branca com os canetões e nos cadernos de forma livre também era uma preferência de muitos. Alguns como Lobo, Princesinha Sofia e Maria Joaquina adoravam ler livros à sua maneira e ouvir histórias; brincar de pega-pega no pátio também era uma brincadeira frequente entre todos.

As crianças deste grupo tinham uma característica muito interessante que acabou contribuindo para a forma como a pesquisa se desenvolveu: elas não tinham o costume de formar grupinhos fechados de parceiros de brincadeira. Até mesmo crianças que em outros momentos do dia a dia na escola procuravam permanecer mais juntas, durante as brincadeiras circulavam entre quase todos os colegas. Isso enriquecia muito as relações sociais que elas estabeleciam entre si e, principalmente, as brincadeiras eram diversas e muito ricas em culturas infantis, pois, por vezes, criavam brincadeiras coletivas bastante complexas, que envolviam quase toda a turma e que constituíam assim situações várias em que elas podiam testar relações sociais, de poder, praticar *táticas*, aplicar *golpes*, tanto dentro da brincadeira, umas com as outras, quanto em relação às regras da instituição escolar e ao meu papel de professora. Essas foram as brincadeiras priorizadas nas observações participantes e sobre as quais os registros em caderno de campo deram origem as narrativas deste trabalho.

## II. iv. Sobre as autorizações para a realização da pesquisa

*“[...] queria saber se posso contar para ela e para todo mundo as histórias das brincadeiras de vocês”.*

*Da narrativa Identidades secretas, logo abaixo.*

Em uma reunião com as famílias, contei aos responsáveis sobre a pesquisa a respeito dos momentos de brincadeiras das crianças e pedi para que, se concordassem, assinassem uma autorização<sup>31</sup> liberando a participação de suas crianças. Expliquei que a identidade dos pequenos seria preservada e que não haveria fotos. Já havia conversado com a direção e com a coordenação da escola, e, a coordenadora que estava na reunião neste dia, inclusive, elucidou a importância de pesquisas como essas para as crianças. Enviei também, via agenda das crianças, a autorização, e um bilhete explicando a pesquisa e a não obrigatoriedade da adesão aos responsáveis que não estiveram na reunião. Quase todas as famílias concordaram e retornaram o termo de autorização, apenas duas não os devolveram, cujas crianças não estão incluídas aqui.

Com as crianças, pensei em uma maneira de abordá-las de forma que fizesse sentido para elas e que pudessem entender do que se tratava para consentirem ou não em participar, segue a narrativa:

### *Identidades secretas*

*Depois do café, pedi que fizessem a roda. Maria Joaquina perguntou se era alguma coisa sobre o projeto de frutas que estávamos estudando. Disse que não, que falaria para eles algo sobre minha vida. Ben 10 fez uma expressão de “Ah, não” e emendou:*

*- A gente já sabe da sua vida.*

*- Mas vocês sabem de tudo? – Respondi perguntando, enfatizando a palavra “tudo”. E ele deu seu sorrisinho maroto habitual.*

*Comecei a contar que eu também ia para uma escola à tarde, uma escola de adultos. Power Ranger Azul disse que sua mãe também vai à escola de adulto. Expliquei que era uma faculdade e que estava*

---

<sup>31</sup> Modelo no apêndice.

*fazendo um curso de mestrado que pode ser feito depois de terminar a faculdade. Alguns repetiram com curiosidade a palavra “mestrado”, continuei explicando que no mestrado podemos escolher o que queremos estudar e eu escolhi estudar as crianças, nesta hora, olhares surpresos e curiosos me questionaram.*

*Segui, contando para os pequenos que tinha pedido para minha professora (mais olhares instigantes) se eu poderia estudar as crianças com as quais eu trabalhava.*

*- Vocês! – eu disse – e queria saber se posso contar para ela e para todo mundo as histórias das brincadeiras de vocês, tipo aquela de “perua” (van escolar) que a Maria Joaquina estava brincando.*

*Power Ranger Azul disse que sim e logo todos começaram em coro a falar alto rindo:*

*- Nota mil, nota mil, nota mil!*

*Pedi para que parassem depois de um tempo e continuei explicando que como eles seriam os personagens das histórias, eles poderiam escolher os nomes, assim como os autores dos livros colocam nomes nos personagens, brinquei que seria como uma identidade secreta. Ben 10 (antes de ser Ben 10) disse que ele escolheria “saco de batatas” rindo e zoando, alguns também falaram outros nomes do tipo.*

*Disse para as crianças pensarem bem em nomes que elas gostassem porque estas as representariam e as chamei para escrever seus nomes próprios na lousa, em seguida fui escrevendo as “identidades secretas” abaixo. Depois disso, elas foram brincar.*

*Todos escreveram seus nomes da maneira que sabiam e escolheram livremente seus pseudônimos. São eles: Hulk, Rapunzel, Capitão América, Princesinha Sofia, Homem-Aranha, Power Ranger Azul, Ben 10, Arqueiro José, Lobo, Zootopia, Power Ranger Vermelho, Maria Joaquina, Carlos, Sofia, Beatriz, Guilherme.*

Interessante notar que a maioria dos nomes fictícios escolhidos pelas crianças se referem a heróis (Hulk, Capitão América, Homem-Aranha, Ben 10, Arqueiro José, Power Ranger Azul, Power Ranger Vermelho) o que pode indicar que, como havia sinalizado antes, as crianças deste grupo adoravam brincar de super-heróis. Há também nomes de princesas de desenhos animados (Princesinha Sofia) e da literatura infantil (Rapunzel), além da referência a uma personagem da telenovela infantil Carrossel, que estava no ar no período da pesquisa (Maria Joaquina). Há apenas uma referência a um animal (Lobo), um nome de um longa-metragem infantil (Zootopia) e alguns nomes próprios (Carlos, Sofia, Beatriz, Guilherme).

Apesar de estarem juntos no momento da escolha dos nomes, as crianças foram decidindo individualmente, isto é, ao menos aparentemente, elas não pareceram escolher seus nomes por influências diretas dos colegas, mas por se tratar de gosto pessoal.

## **II. v. Sobre o duplo papel de professora-pesquisadora**

*“Sabe porque a gente levou os livros? Porque a gente te ama como mãe”*

*Princesinha Sofia, depois do café, antes de entrarmos na sala de vídeo, sobre livros que elas me ajudaram a levar até a sala da biblioteca.*

*“Todo mundo comprou seu livro, livro de bom. Todo mundo é bom com você”*

*Ben 10 desenhando histórias na lousa que se transformavam em “livro”.*

Primeiro dia, estou nervosa, esse é meu primeiro emprego, minha primeira turma, meu primeiro tudo! Penso que me preparei bem, trouxe uma história de jacaré, uma atividade para eles fazerem um dedoche e planejei uma brincadeira com um jacaré que fiz de sucata, deu um trabalhão, mas ficou lindo, acho que as crianças vão adorar, eu adorei.

Aos poucos elas vão chegando, são poucas, o que é muito bom para minha inexperiência e para a experiência delas, no decorrer do ano vou vendo como a quantidade de crianças faz uma diferença enorme no trabalho da professora e nas experiências e brincadeiras das crianças na Educação Infantil (e acredito que em todas as etapas da Educação).

Elas adoram o jacaré que eu trouxe, ele é até parcialmente destruído de tanto que brincam, brinco junto com elas, logo no primeiro dia, mostro que quero brincar junto que quero ocupar esse lugar de proximidade, não serei uma professora “sargento”, “bruxa” que grita a toda hora, não sou assim, não quero ser assim.

Hoje, vejo que nossa relação foi sendo construída desde o primeiro dia, desde da primeira brincadeira, não fui com essa consciência toda quando comecei, fui descobrindo com elas, assumindo o papel de professora que até então tinha apenas ensaiado quando criança nas minhas brincadeiras, nos estágios da faculdade, e, em meus trabalhos voluntários.

As colegas da escola diziam que eu era a professora “boazinha”, que nunca me mandariam crianças “bagunceiras”, elas não teriam medo de mim. Mas nem tudo são flores, por diversas vezes não sabia como agir, como tratar aqueles pequenos que não paravam de aprontar (o que é aprontar? É não respeitar as regras? Quais regras, da boa convivência, da instituição? Devemos sempre questionar o que, de fato, é importante para as crianças e o que é simplesmente imposto sem reflexão), que se batiam, que não me ouviam e que às vezes até fugiam de mim? Como não gritar quando a situação ficava muito difícil? Com tentativas e erros fomos nos acertando, eu sempre tentei tratá-las com respeito, não as subjugando, olhando-as pelo que são e não por ausências ou negatividades. Elas sabiam disso, até quando aprontavam, quando ficavam bravas comigo, elas sabiam que eu as respeitava, que eu as tratava com amor mesmo quando eu errava. Nossa relação então foi se fortalecendo com o tempo assim como nosso afeto recíproco. Algumas crianças demonstravam isso explicitamente, como Princesinha Sofia, que por vezes declarou que me amava e, em um dia explicou que esse amor se comparava ao amor de filha para mãe. Também Ben 10, citado acima, era muito carinhoso, ele se mostrou sempre um menino arteiro e por mais que eu lhe chamasse a atenção, tínhamos uma relação de muito carinho, exemplo disso, foi quando, em um momento em que as crianças estavam brincando livremente, ele começou a desenhar na lousa, atividade que ele gostava muito, desenhava histórias que ele ia inventando na hora com muita concentração e criatividade, às vezes, falava sozinho criando a história, outras vezes eu era convidada como ouvinte. Em um dia, ele desenhou uma história e disse que era um livro meu que todos iriam comprar, porque todos eram bons comigo, demonstrando que, ainda que eu tivesse que lhe chamar a atenção, ele sentia o respeito e afeto que eu sentia por ele.

Com as leituras avançando, cursando as disciplinas da pós-graduação, fui ficando cada vez mais reflexiva. Se antes já tinha o hábito de pensar muito, agora repensava minha prática e fui cada vez enxergando mais as crianças como atores sociais que são, as observava e via o quão competentes e incríveis elas são, e, com elas, decidi que queria falar de suas culturas infantis a partir de suas brincadeiras, que queria aproveitar minha imersão tão intensa em seus mundos e nossa relação construída de forma tão verdadeira e cuidadosa, queria ser professora-pesquisadora das minhas crianças por mais difícil que isso pudesse ser.

Assumir o papel de professora já era um exercício intenso que eu estava aprendendo com elas, agora seria também pesquisadora de minha própria turma, mas isso não foi tão complicado assim, isso porque não existe docência sem pesquisa, “enquanto profissionais da

educação, é preciso ter uma postura de busca constante, questionadora, procurando obter menos as certezas e mais os diferentes caminhos que a realidade nos coloca” (SCHLEMMER e FELIPE, 2016, p.45), além disso, as crianças e eu já estávamos em uma etapa avançada de construção da nossa relação, já passávamos muito tempo juntas, nos respeitávamos e sentíamos afeto umas pelas outras.

O *duplo* papel de professora e pesquisadora, que aqui enfatizo, por se tratar de uma pesquisa de mestrado que vai além e tem objetivos que ultrapassam os das buscas docentes do dia a dia, permite a visão privilegiada do *processo* de criação das culturas infantis dentro de um contexto muito específico com as *minhas* crianças, permite que eu observe diariamente e por um bom período a *construção diária das relações sociais* entre as crianças, entre as crianças e a escola e entre as crianças e os adultos da instituição, especialmente, a nossa relação.

No convívio junto às crianças, com a visão de pesquisadora, pude rever a minha prática como professora e ter um olhar mais aguçado sobre as culturas infantis, ao mesmo tempo, no entanto, esse duplo papel carrega a dificuldade de sua plena execução de forma satisfatória, isto é, se as questões da pesquisa ajudam a repensar a minha prática, tive de tomar cuidado para o meu papel como professora não comprometer o papel de pesquisadora, interferindo ou assumindo funções diretivas quando eu deveria me manter periférica.

Essa postura mais passiva, obviamente não poderia ser mantida em todos os momentos, por isso registrei e priorizei os momentos em que as crianças brincavam livremente na sala, onde a interferência de outros adultos quase inexistia e as crianças poderiam brincar e se expressar o mais plenamente possível apesar das limitações que uma sala pode proporcionar. Especialmente nestes momentos, mas também em outros, busquei exercitar a observação atenta das relações sociais e das manifestações das crianças, no sentido em que Benjamin defende:

não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da própria vida infantil a abdicar do ímpeto e prazer que sente, na grande maioria dos casos, em corrigir a criança, baseado em presumível superioridade intelectual e moral. [...]. Mas à observação – e somente aqui começa a educação – toda ação e gesto infantil transformam-se em sinal. Não tanto, como apraz ao psicólogo, sinal do inconsciente, das latências, repressões, censuras, mas antes sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens (BENJAMIN, 1928/2009, p.115).

Procurei, durante esses momentos, que aconteciam, geralmente, depois de uma atividade de algum projeto que estávamos desenvolvendo e antes do horário do parque, ficar o

mais quieta possível em minha mesa, ou às vezes em algum canto da sala. Elas podiam fazer o que quisessem com as mesas e cadeiras, com os brinquedos do armário, com espaço da sala, e eu procurava interferir apenas quando me solicitavam ou quando faziam algo que as colocava em risco.

Nestes momentos, minha presença na sala quase não era notada, as crianças brincavam e eu as observava com atenção, maravilhada por suas complexas construções. Quando não era solicitada a participar das brincadeiras, anotava o que observava no momento em que a brincadeira acontecia; quando brincava, no entanto, procurava anotar, logo depois, falas que não podiam ser perdidas, mas fazia os registros mais completos após deixar as crianças.

Na narrativa “Identidades secretas” em que as crianças escolheram seus nomes fictícios, é interessante notar alguns pontos marcantes deste duplo papel de professora-pesquisadora, pois esta situação da escolha dos nomes foi um momento em que os dois papéis coexistiram de forma simbiótica, o que procurei não fazer nas narrativas das brincadeiras, isto é, nestes momentos das brincadeiras, tentei sair ainda que por pouco tempo do papel de professora que propõe e buscar o lugar de etnógrafa adentrando no mundo infantil que me era apresentado.

Nas “Identidades secretas”, no entanto, estava à frente da situação propondo contar algo aos pequenos, algo de pesquisadora, mas me utilizando do lugar de professora, professora que é conhecida por suas crianças - *A gente já sabe da sua vida*, disse Ben 10, provocativo - , e, que também as conhece - *ele deu seu sorrisinho maroto habitual*, eu escrevi à época do registro, sabia que ele queria fazer graça naquele momento. E, quando começaram a falar alto *Nota mil, nota mil* e pedi para que parassem, estava exercendo uma ação diretiva, uma ação de professora, ao mesmo tempo que observava com máxima atenção suas reações e propostas em relação à pesquisa.

### III. CONTANDO HISTÓRIAS: e que venham as narrativas!

“O que criou a humanidade foi a narração”.

*Pierre Janet, 1928*

Foram feitos registros escritos em cadernos de campo e registros fotográficos cujas anotações e imagens foram utilizados para a escrita dos relatos-narrativas. Os momentos observados eram, especialmente, aqueles em que as crianças desenvolviam ações sociais entre si sem o meu direcionamento como professora ou de qualquer outro adulto da instituição. Nestes tempos-espacos as crianças criavam as brincadeiras, mostrando ao observador atento a coexistência de uma outra realidade social, que “emergindo das interpretações acerca do seu mundo de vida, subjaz, fervilhante e intensa, à versão lisa e de superfície que, enquanto adultos, apenas reconhecemos como sendo brincar” (FERREIRA, 2008, p. 145).

Primeiramente serão apresentados três episódios, momentos *curtos* de diálogos e brincadeiras, que foram selecionados por abordarem questões que, fazendo parte do mundo dos adultos, perpassam os mundos infantis e são vivenciadas e reelaboradas pelas crianças em suas culturas infantis – relações familiares, questões de gênero e étnico-sociais serão vistas como essas crianças da pesquisa nos mostraram de forma incisiva, simples, complexa e poética. São pequenos trechos de narrativas captados em momentos do dia a dia das crianças e que como num relampejar – utilizando o termo de Benjamin (2014) – nos trazem inúmeras questões de reflexão, inspiração e poesia.

Em seguida, apresento três narrativas que defini aqui como *longos* momentos de brincadeiras coletivas envolvendo muitas crianças, tais narrativas foram escolhidas sobretudo para dar visibilidade à complexidade das criações e culturas infantis. Isso porque, as brincadeiras aqui apresentadas, de fato, constituem pequenas histórias vivenciadas, contadas através do corpo, das falas, do brincar de crianças competentes, agentes de suas realidades, cocriadoras de seus mundos e da sociedade em que vivem e da qual retiram seus substratos. Foram selecionadas três histórias que carregam semelhanças entre si e que mostram como a reiteração é um fator importante na infância e nas culturas infantis, ao fazerem de novo, as crianças fazem de outra forma, compõem, elaboram, ampliam seus repertórios, tentam



configurações que não haviam experimentado, exercitam *táticas* entre si e em relação ao mundo adulto, dão pequenos *golpes* com observação e inteligência.

Perceberemos aqui que alguns fatores serão primordiais para que as produções infantis se deem de maneira complexa e significativa para seus participantes e também para nós, observadores cuidadosos e fascinados com nossos pequenos. Espaço, confiança, liberdade, afeto, disponibilidade, amizade, tensões de poder, esperteza são pontos presentes nas três narrativas e que serão vistos *de pertinho* com atenção no capítulo seguinte que contém as análises.

### III. i. Episódio I

Depois das crianças tomarem o café da manhã, fomos para a sala, neste momento elas estavam brincando com os brinquedos que haviam trazido de casa e com os da escola. Formavam pequenos grupos e entre pares brincavam do que queriam explorando todo o espaço da sala. Power Ranger Azul, Beatriz e Carlos pegaram a massinha e os utensílios de brinquedo de cozinha no armário e começaram a brincar de fazer biscoitos em um canto de minha mesa, eu estava sentada em minha cadeira e continuei ali observando-os sem intervir diretamente.

#### ***Tem 900 lobos escondidos na floresta!***

*Sexta-feira, dia do brinquedo, todos estão brincando na sala antes do parque. Carlos, Power Ranger Azul e Beatriz começam a fazer biscoitos com massinha em minha mesa, eu apenas os observo. Eles estão empenhados e fazem muitos biscoitos, em dado momento Carlos diz:*

*- A gente tem que fazer um milhão de biscoitos.*

*Power Ranger Azul imediatamente o reprende:*

*- “Ooou”, só eu falo que eu sou o pai e só o pai fala.*

*- É, só o pai fala – concorda Beatriz*

*- Mas eu “tô” falando com a “prô<sup>32</sup>”, porque eu era o dono do restaurante – rebate Carlos.*

---

<sup>32</sup> Abreviação informal de “professora” que muitas crianças e adultos utilizam no dia a dia.

*E o assunto se encerra, Power Ranger Azul então diz para Beatriz e Carlos levarem os biscoitos pela floresta e adverte:*

*- Toma cuidado com os lobos, porque tem 900 lobos escondidos na floresta.*

*Os dois saem e ele continua a preparar os biscoitos, depois olhando orgulhosos para sua vasta produção afirma para os colegas que estão de volta:*

*- Olha quantos biscoitos nós temos, vai dar para 90 dias!*

*As crianças então decidem vender os biscoitos e oferecem para os demais colegas da turma, alguns vem para comprar e, oferecem dinheiro, mas Power Ranger Azul diz:*

*- Gente, vocês não podem pagar, porque vocês são da família.*

*E distribui os biscoitos “de graça” para as crianças que se deliciam.*

17.06.2017

### **III. ii. Episódio II**

Neste dia, estávamos as crianças e eu no pequeno pátio coberto que havia no andar superior da escola. As crianças estavam brincando com brinquedos que haviam trazido de casa, todas as sextas-feiras havia o combinado do “dia do brinquedo” na escola. Eu costumava levar alguns brinquedos de casa para emprestar para as crianças que não levavam seus brinquedos. Um desses brinquedos era uma pequena moto verde e laranja que, especialmente, os meninos gostavam muito.

No momento deste episódio, eu estava recortando alguns bilhetes para colar na agenda das crianças e as observando brincar, a moto estava no banco em que eu estava sentada, as meninas Beatriz e Rapunzel estavam perto de mim e não brincavam naquele momento, quando Rapunzel iniciou a conversa.

#### ***Cor de menino e de menina?***

*Estávamos no pátio coberto, eu, sentada no banco recortando bilhetes sobre a festa julina para colar nas agendas. Rapunzel e Beatriz estavam por perto.*

*- Por que seu cabelo é loiro? – Rapunzel pergunta para mim.*

*- Ah, porque eu nasci assim. – respondo.*

*- Nasceu assim? – questiona Rapunzel surpresa, o que **me** deixa surpresa.*

*- É, igual a Beatriz, a Beatriz também é loira... – falo.*

*- Quando eu crescer vou pintar meu cabelo de loiro – diz ela.*

- *Por quê? –questiono – você não gosta da cor do seu cabelo?*
- *Não – diz a menina*
- *Ah, mas é tão bonito... – digo.*
- *Eu vou pintar de vermelho, rosa, azul... - diz sorrindo.*
- *Azul é cor de menino – diz Beatriz entrando na conversa.*
- *Não é não, a Elza é azul – defende Rapunzel, falando sobre a princesa de Frozen animação da Disney.*
- *É não tem cor de menina e de menino – reforço.*
- *É tem verde no brinquedo da “prô”, cor de menino e ela é menina – completa Rapunzel caindo, sem querer, em contradição.*
- *É, não tem cor de menino e de menina, todo mundo pode usar tudo. – finaliza Beatriz.*

24.06.2016

### **III. iii. Episódio III**

As salas do andar térreo da escola possuíam uma espécie de varanda com piso emborrachado e uma grade baixa que possibilitava ver o parque, as professoras das crianças pequeninhas costumavam sair nestes espaços e algumas crianças do Infantil gostavam de ficar observando e interagindo com os bebês no horário do parque. Neste dia, estávamos algumas crianças e eu próximas a grade e foi observando uma das meninas que esse episódio se deu.

#### ***Chocolate, pão e manteiga***

*Estamos no parque, próximos a grade do solário dos bebês. Uma linda menininha negra de não mais de dois anos pega uma pedra e a coloca na boca com uma obviedade encantadora (porque não experimentar pedras se tenho vontade?). Aproximo-me ainda mais dela e peço que tire a pedra da boca, ela o faz prontamente e me olha com um ar de busca de sentido misturado com curiosidade e alegria.*

*Digo para suas professoras que estão um pouco mais distantes que a pequeninha estava colocando a pedra na boca como se fosse chocolate. Princesinha Sofia que está ali pertinho diz para mim que a bebê parece chocolate. Rapunzel ao seu lado, fala que Princesinha Sofia também parece chocolate, brinco então dizendo:*

- *Hum, que chocolate gostoso, nham, nham, nham!* – *e finjo que vou comê-la fazendo cócegas nela.*

*Rapunzel olhando para sua própria pele diz que não parece chocolate, pergunto o que ela parece e Princesinha Sofia responde:*

- *A Rapunzel parece pão!*

- *Vou passar chocolate no pão então - digo e passo braço de Princesinha Sofia em Rapunzel.*

- *E a professora? - elas questionam. Rapunzel fala:*

- *Parece chocolate branco! E a Princesinha Sofia chocolate preto!*

- *Preto, não, marrom!* - *diz Princesinha Sofia e completa:*

- *A “prô” parece manteiga! (Será por causa de meu cabelo loiro?!)*

- *Hum... Pão com manteiga! Vou ficar pertinho da Rapunzel então!* – *Digo e brinco de fazer cócegas nela desta vez.*

05.07.2016

### **III. iv. Narrativa I:**

Como de costume, após alguma atividade relacionada aos projetos que desenvolvíamos, as crianças tinham um tempo para realizar o que desejavam utilizando os materiais e brinquedos disponíveis na sala. Nestes momentos, elas exploravam o ambiente, se agrupando com diferentes pares e gostavam especialmente de brincar de faz de conta, de jogar quebra-cabeças, de desenhar em seus cadernos ou na lousa.

Neste dia, estavam 12 crianças na sala e, em um canto perto da parede, observei as meninas Rapunzel e Princesinha Sofia brincando, resolvi me aproximar em silêncio para ver mais de perto e percebi que também os meninos, ali ao lado, estavam utilizando os mesmos brinquedos – peças de madeira – com outra finalidade. É quando a narrativa se inicia...

#### ***Sobre cabeleireiras, artistas e filhinas***

*Tudo começa, quando, depois do término das atividades, as meninas Rapunzel e Princesinha Sofia iniciam a brincadeira de cabeleireiro com as peças de madeira servindo de xampu, pente... Rapunzel está sentada em uma cadeira virada para parede e Princesinha Sofia*

*arrumando seu cabelo, ali ao lado Capitão América e Ben 10 martelam a pia com outras peças de madeira, dizem-me que estão construindo um palco.*

*Aproximo-me e as meninas me convidam para brincar, aceito e sou a próxima freguesa. Beatriz permanece ao meu lado, Maria Joaquina senta em meu colo e brinca com massinha, alheia ao salão de beleza. Rapunzel de freguesa virou cabeleireira, tentando dividir espaço (e o meu cabelo) com Princesinha Sofia, que se mostra resistente. Até que Rapunzel acha uma solução, diz para sua companheira:*

- *Pede para ela soltar o cabelo, assim fica um monte.*
- *“Prô”, pode soltar o cabelo? – Princesinha Sofia pergunta para mim.*

*Solto o rabo de cavalo, alertando que depois prenderei de novo, elas concordam, e ficam maravilhadas, “agora tem um monte” “como o cabelo da ‘prô’ é grande!” “é macio!”, Beatriz, do meu lado, diz que parece o da mãe dela que é bem comprido e mostra em seu corpo até onde vai. Princesinha Sofia diz que meu cabelo vai até a cadeira, ela e Rapunzel lavam-no e o penteiam com as peças de madeira.*

*Os meninos vêm chamar, dizem que o show vai começar, mas as cabeleireiras ainda não finalizaram, entre elas, Rapunzel diz:*

- *Ah, mas vai começar pelo trailer e o trailer não precisa ver... – e Princesinha Sofia concorda:*
- *É o trailer não precisa ver!*

*E quando eles vêm de novo por mais duas vezes, Rapunzel diz:*

- *Espera que a gente está terminando o cabelo da menina, oxe!*

*Princesinha Sofia faz em mim um rabo de cavalo de lado bem baixinho, e pronto, vamos para o show. Chego primeiro e me sento nas cadeiras estrategicamente posicionadas viradas para a pia, o grande palco. As meninas vêm depois com almofadas, dizem que agora viraram minhas filhas. Maria Joaquina senta em meu colo de novo, e brinco que ela é o bebê.*

*Os meninos sobem na pia e começa a gritaria, Ben 10 grita e pula e não conseguimos entender nada, Carlos chega, senta na pia e diz que também era o chefe, depois vai para outro lugar e volta com uma câmera construída com peças de encaixar, coloca a câmera em cima do armário e diz que só vai tirar foto no final. Ben 10 se acalma um pouco, Capitão América, com óculos escuros e uma garrafinha como microfone, não começa logo, as crianças dizem que ele está*

*com vergonha, Power Ranger Azul aparece e diz que é funk, por causa dos óculos pretos de Capitão América, que imediatamente rebate negando. Como o show não começa, vamos embora para outro show que Hulk havia montado do outro lado da sala, descobrimos quando chegamos que é um filme, na verdade. A essa altura, Princesinha Sofia e Rapunzel viraram bebês, Maria Joaquina havia ido embora, e Beatriz era a irmã mais velha.*

*Vemos do outro lado, que há mais artistas no palco e voltamos para lá. Maria Joaquina com a garrafinha na mão como microfone canta uma música do Carrossel<sup>33</sup>, Ben 10 diz para Capitão América não a atrapalhar, mas começa a abrir a torneira como se estivesse fazendo xixi e Capitão América põe-se a rir. Depois, finalmente, começa a cantar inventando uma letra que não conseguimos ouvir direito, Hulk e Carlos dançam, Ben 10 faz barulho, e, então como não entendemos mais nada decidimos ir embora.*

*Vamos minhas filhas e eu para nossa casa, é hora de dormir. Princesinha Sofia diz que o bebê tem que dormir com a mãe e senta em meu colo, Rapunzel senta ao meu lado e apoia seu corpo em mim. Beatriz traz as mamadeiras, e elas dormem. Depois, aparecem cachorros, tartaruga e até um dinossauro – hora de ir para o pátio para poder correr e fugir do bicho.*

20.06.2016

### **III. v. Narrativa II**

No dia desta narrativa, estavam apenas 13 crianças na sala, era uma sexta-feira e muitas crianças haviam trazido seus brinquedos de casa. As crianças estavam brincando em pequenos grupos e eu as observava de minha mesa até o momento em que Ben 10 iniciou seu contato comigo e inventou a brincadeira do show atraindo quase todas as crianças para a cena.

---

<sup>33</sup> Telenovela infantil produzida, exibida e reprisada por uma emissora de televisão brasileira.

### ***Palmas para eles!***

*Dia do brinquedo, Ben 10, Power Ranger Vermelho e Guilherme estão muito animados brincando pela sala, dirigem andando de um lado para o outro, falando em seus rádios comunicadores (fazendo o movimento de encostar suas bocas em seus próprios punhos).*

*Ben 10 pega peças de um jogo de tabuleiro que estava sobre uma das mesas e diz que irá esquentar para mim. Põe as peças em uma mesa próxima e volta a brincar com os meninos, depois, de repente deixa os meninos e me traz uma das peças, colocando-a em minha mesa. Power Ranger Vermelho pega a peça, e Ben 10 diz que ele não pode pegar e o manda devolver, em seguida pega outra e coloca por cima da primeira. Repete o processo com mais uma peça, agora com o boneco Max Steel em suas mãos, o vira de cabeça para baixo em cima das peças – era vinagre em cima da comida, verdura e queijo – pronto agora eu já poderia comer!*

*Depois de bem alimentada, sou convidada para outra brincadeira que surge em seguida, é um show, as crianças adoram dar show, literalmente!! Ben 10 me convida para o show que era a meia noite:*

*- Vem “prô”! Não, espera, senta aí, você vai de ônibus.*

*Vou de ônibus com as meninas, chegando lá (ao outro lado da sala, onde a pia baixa de concreto serve de palco), as cadeiras já estão arrumadas em forma de auditório nos esperando, sentamos para assistir.*

*Power Ranger Vermelho está muito empolgado, pega uma garrafa cortada ao meio com bico e começa a tocar, diz feliz:*

*- É o meu trompete favorito!!*

*Sua música que é feita com a boca fazendo som de “uuuuu” próxima a garrafa fica cada vez mais alta, Ben 10 sobe na pia e começa a cantar, com uma garrafinha vazia como microfone, Beatriz, Sofia, Power Ranger Azul e Princesinha Sofia estão por ali assistindo e conversando. As meninas carregam bonecas em seus colos, são suas filhas que também vieram assistir ao show.*

*Power Ranger Vermelho sobe em cima da pia com Ben 10 e juntos continuam o show cantando e dançando. Ben 10 então grita para o público:*

*- Quem gostou levanta a mão!*

*E continua a cantar perante a resposta pouco animada da plateia. Neste momento, Maria Joaquina passa perto do palco e diz alguma coisa baixinho para Ben 10, passam por ali também Power Ranger Azul e Lobo seguindo a menina.*

*Ben 10 parece não entender o que Maria Joaquina lhe fala e pergunta:*

*- Que é, que é? – tirando o microfone da boca e se abaixando na direção da colega.*

*A menina não responde alto, mas Ben 10 parece entender, diz, agora com microfone na boca:*

*- Quem vai cantar aqui no palco? Eu vou chamar um de vocês para cantar.*

*Maria Joaquina e Power Ranger Azul começam a gritar pulando com a mão levantada:*

*- Eu, eu, eu!!*

*As outras crianças riem entusiasmadas, Lobo abre um sorriso e tenta calçar o tênis que tinha escapado de seu pé perto do palco.*

*Ben 10 escolhe:*

*- Maria Joaquina e Power Ranger Azul – grita ele, anunciando os cantores.*

*Maria Joaquina diz para o colega:*

*- Vai lá Power Ranger Azul, sobe lá.*

*Ben 10 dá o microfone para o menino e enquanto ele sobe, Ben 10 empurra levemente a cabeça de Lobo que estava sentado no palco e diz baixinho que depois será ele, o menino então se senta no chão para calçar o sapato.*



*Power Ranger Azul sobe dividindo o palco com Ben 10 e Power Ranger Vermelho que parece um pouco alheio a troca de cantores e permanece com seu trompete. Arqueiro José, diz da plateia:*

*- Maria Joaquina, Power Ranger Azul e Arqueiro José! – o que provoca uma risada gostosa em Maria Joaquina, e ao mesmo tempo em que a menina sobe no palco, Arqueiro José também sobe por um cantinho, mesmo não tendo sido chamado por Ben 10.*

*Power Ranger Azul começa a cantar e Power Ranger Vermelho continua tocando seu trompete, o palco está muito cheio e Maria Joaquina se senta na frente dos meninos, Power Ranger Azul canta uma música gospel acompanhado pelo som do trompete, Ben 10 e Arqueiro José permanecem ao seu lado de braços cruzados, sorrindo, Ben 10 parece orgulhoso do show que está proporcionando, Maria Joaquina ensaia cantar outra música ao mesmo tempo em que o colega, mas desiste, no refrão da canção de Power Ranger Azul, Ben 10 canta junto alto imitado por Arqueiro José.*

*Em seguida, no meio da música, bate palmas e diz:*

*- Palmas pro... – e retirando o microfone da mão do cantor continua – palmas pro Power Ranger Azul! – enquanto isso, Maria Joaquina prestando atenção nos meninos se levanta para dar espaço.*

*E mesmo sob protestos de Power Ranger Azul:*

*- Ainda não terminou... – diz, mas sua voz é abafada por Ben 10 que já o manda ir embora do palco:*

*- Vai desce aqui – diz puxando seu braço. Uma risadinha de Beatriz pode ser ouvida ao meu lado, o menino obedece e se junta a nós na plateia.*

*Enquanto isso, Ben 10 continua dando as ordens, manda todos descerem:*

*- Agora é um de cada vez.*

*Empurra de leve os colegas, mas Arqueiro José resiste e diz:*

*- Agora é eu.*

*Ben 10 sozinho com Arqueiro José no palco, anuncia olhando para o colega:*

*-Agora... Arqueiro José!! – grita animado.*

*Maria Joaquina passa correndo, pulando e dando gritos de alegria pela frente do palco, Sofia que estava sentada próximo a mim, pega sua filha e a joga para cima com alegria, o novo cantor, porém, aparenta vergonha e não sabe que música irá cantar, Ben 10 fala baixinho com ele, Power Ranger Vermelho sobe de novo no palco e começa novamente com o trompete enquanto os outros dois tentam se lembrar de alguma música.*

*Maria Joaquina e Power Ranger Azul passam por perto do palco e falam com eles, mas eles parecem não ouvir, a menina então se aproxima de mim e começa a cantar para a câmera que estava comigo, Power Ranger Vermelho desce do palco e vem também para perto de nós.*

*Quando ouvimos, Ben 10 gritar do palco:*

*- Aumenta o som, aumenta o som – aparentemente eles haviam decidido a música e Arqueiro José começava seu show com Power Ranger Vermelho tocando e Ben 10 o acompanhando no canto do palco e de braços cruzados, balançando o corpo.*

*Valeu a pena esperar, Arqueiro José se mostrou um ótimo cantor e escolheu uma música conhecida pelas crianças que o acompanharam entusiasmadas da plateia. Ao final do show, todos bateram palmas e demonstraram gostar muito do cantor.*

*Ben 10 como bom apresentador elogia Arqueiro José e dá fim ao espetáculo:*

*- Acabou o show, acabou o show! Amanhã tem mais, amanhã... cadê os bilhetes- diz*

*- Ah – suspira a plateia*

*Lobo que estava ali por perto o tempo todo, me convida para o cinema:*

*- Vai ter cinema, meia noite, tó pra você... – e me dá um ingresso.*

*Mas essa é outra história...*

### III. vi. Narrativa III

Neste dia, após a atividade relacionada ao projeto que estávamos desenvolvendo, Maria Joaquina começou a arrumar algumas cadeiras em fileiras, as outras crianças brincavam pela sala e foram se aproximando à medida que a menina estava transformando o espaço em van. Eu estava observando o desenvolvimento da brincadeira de minha mesa e ali permaneci durante todo o tempo.

Quase todas as crianças que estavam na sala se envolveram na narrativa, apenas três permaneceram brincando em outras situações durante este momento. 10 crianças haviam ido à escola neste dia.

#### *Nós vamos viajar, nós vamos viajar!*

*- Gente, nós vamos viajar, nós vamos viajar, nós vamos viajar! E assim começa uma das aventuras do dia, Maria Joaquina que inventou a brincadeira já havia arrumado as cadeiras em forma de uma grande “perua” como as crianças costumam chamar as vans (escolares ou não), com algumas cadeiras formando uma fileira e outra fileira atrás.*

*Rapunzel e Sofia já estão sentadas nos bancos da frente aguardando, quando Capitão América e Ben 10 se aproximam, estão andando de quatro, Maria Joaquina confirma:*

*- Capitão América, você é cachorro? Você vai sentar do lado da Rapunzel – e pega uma cadeira para o cachorrinho.*

*- Rapunzel, vou colocar sua mala aqui, olha o que eu sei fazer - continua Maria Joaquina pegando as mochilas das crianças e pendurando nas costas das cadeiras.*

*Power Ranger Azul se aproxima:*

*- Posso brincar?*

*- Pode, mas tenho que arrumar mais um lugar – responde a menina colocando mais cadeiras agora na fileira de trás.*

*Em seguida, olha para Beatriz que estava por perto e pergunta:*

- *Quer brincar? Todo mundo quer brincar.*

*Todos se sentam na perua, nos lugares determinados por Maria Joaquina, na frente há seis cadeiras, das quais cinco estão ocupadas: Capitão América, Rapunzel, Maria Joaquina (no centro dirigindo), Sofia e Ben 10; no banco traseiro estão Power Ranger Azul, Beatriz e duas bonecas sentadas cada uma em um assento.*

*Maria Joaquina se levanta e arruma todas as mochilas nas cadeiras de trás. Ela se autodenomina mãe de todo mundo, quando de repente sua filha Rapunzel a chama:*

- *Mãe, o gato fugiu!*

*Maria Joaquina vai chamá-lo, pega um pratinho de isopor e diz para Capitão América que corria de quatro pela sala que tem ração de cachorro, o menino responde indignado que é um gato, não por isso, a ração que a mãe carrega vira comida de gato na mesma hora. É quando Ben 10, esse sim, o cachorrinho da família também foge e a mãe versátil, afirma para reconquistar os bichinhos de estimação que ela tem comida de gato e cachorro, eles logo retornam a perua.*

*Enquanto isso, Beatriz sentada no banco de trás, se vira em minha direção e comenta:*

- *Tá demorando – ao que eu respondo com um sorriso.*

*Power Ranger Azul diz que quer ser o pai, Maria Joaquina responde incisiva:*

- *Não, você é o filho, você é o filho.*

*Todos agora se sentam, com exceção dos bichinhos de estimação que vez ou outra saem e voltam para seus lugares, Maria Joaquina fica muito ocupada o tempo todo, arrumando várias coisas, pega o potinho de massinha, distribui pipoca para as crianças. Até que Power Ranger Azul diz:*

- *Eu tenho um segredo! Eu sou um Power Ranger! – e coloca uma máscara do herói.*

*Ninguém parece se importar muito com identidade secreta dele, e Maria Joaquina assumido o controle de novo da brincadeira, diz:*

- Nossa mãe morreu! – esquecendo-se talvez que ela mesmo era a mãe ou não, ela era o quisesse ser, as crianças são qualquer coisa que quiserem ser.

*Ben 10* finge chorar diante da triste notícia – Maria Joaquina o abraça, consolando-o:

- Eu vou cuidar de vocês.

Nesta hora, Sofia sai da perua com sua mochila, Maria Joaquina a manda voltar, mas ela se recusa, então a garota diz que Sofia não está mais na brincadeira, as duas falam mais uma ou duas palavras e Sofia acaba voltando para a perua, no entanto, tão logo ela se senta, Maria Joaquina a retira da perua com sua mochila, como se estivesse deixando-a em seu destino.

Maria Joaquina muda um pouco o rumo da brincadeira e agora afirma que são uma família de super-heróis, Power Ranger Azul vem até minha mesa, de onde estava a observá-los e diz entusiasmado que eles são uma família de Power Rangers e que ele é o pai e o Power Ranger Branco que vira dourado, depois volta para o grupo.

Estão todos reunidos fora da perua, juntam as mãos em um grupo e as levantam todos como que selando a amizade. As meninas Sofia e Rapunzel não estão junto com o grupo neste momento, e logo em seguida, as crianças se dispersam, apenas Power Ranger Azul e Maria Joaquina continuam a brincar de super-heróis, instantes, depois Ben 10 e Capitão América se juntam a dupla novamente.

Maria Joaquina, porém, deixa bem claro para os meninos:

- Não to brincando de Power Ranger, to brincando de Pokémon!

E a brincadeira se transforma mais uma vez...

#### IV. OLHANDO DE PERTINHO – análise dos episódios e das narrativas

As crianças, como já foi dito, ao transitarem pelas referências culturais do mundo adulto, usam-nas a seu modo numa tentativa de tornarem-se donas de suas práticas, e, assim de seus mundos. Corsaro (2007, p.2) afirma que “as culturas de pares resultam da apropriação criativa que as crianças efetuam da informação do mundo adulto para endereçarem os seus próprios interesses enquanto grupo de pares”, e ainda mais, “as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas estão também a contribuir ativamente para a reprodução e mudança cultural” (p.2).

Assim como Certeau (1985) afirmou em relação aos *ordinários*<sup>34</sup> a respeito da importância do uso que fazem da cultura dominante, e, que, de maneira antropofágica transformam-na e criam as culturas das práticas cotidianas por meio de *caças furtivas*, *táticas* e *golpes*, isto é, ações sorrateiras a partir de lugares aos quais não pertencem – ações sutis de manipulação de relações dentro do campo do outro que dependem do tempo, das circunstâncias, da ocasião ideal. Também as crianças fazem uso de tais ações nos ambientes em que vivem, inclusive – e, talvez, especialmente – na escola em que apesar de predominarem numericamente, muitas vezes ainda não são ouvidas e suas culturas infantis não são consideradas e valorizadas.

É, portanto, na tentativa de dar visibilidade a essas culturas infantis que apresentei e procuro analisar aqui os episódios e as narrativas que, olhados *de pertinho*, nos dão acesso a importantes manifestações das culturas infantis expressas pelas crianças que ali brincavam. Vemos neles, com clareza o que Corsaro (2011) chamou de reprodução interpretativa, isto é, quando o foco se encontra no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural.

Procurei, seguindo a inspiração de Certeau e transportando-a para o universo da pesquisa, identificar as *táticas* que as crianças utilizaram nos momentos do brincar coletivo, sejam *táticas* e *caças* mais ligadas diretamente *em relação ao mundo adulto*, como o lidar com

---

<sup>34</sup> Ver subcapítulo “A cultura de práticas de Certeau e as táticas das crianças”, p. 32.

o meu papel de professora-pesquisadora e a questão do espaço, sejam *táticas* e *golpes* que elas desenvolveram dentro da brincadeira *em relação aos próprios pares*, muitas vezes inspiradas pelas relações adultocentricas, como a questão da liderança; a negociação e transformação de papéis; e, a questão de linguagem e estilo.

É válido ressaltar aqui que trago as análises em um capítulo diferenciado do capítulo das narrativas, pois em se tratando de brincadeiras simbólicas escolhidas para dar visibilidade a produção de culturas infantis, elas carregam entre si a reiteração, isto é, trazem momentos parecidos que se repetem com configurações diferentes. A reiteração no brincar é, inclusive, um dos traços das culturas infantis que Sarmiento (2004) aponta, e, as brincadeiras aqui selecionadas vão ao encontro dessa característica das culturas infantis. Dessa forma, para que as análises pudessem se tornar mais relevantes e objetivas, optei por identificar as táticas acima mencionadas em todas as narrativas e as analisar conjuntamente em um capítulo posterior.

Antes, porém, da análise das brincadeiras das narrativas categorizadas em relação a essas *táticas*, trago uma breve análise dos episódios, que com exceção do primeiro – *Tem 900 lobos na floresta!* – tratam mais de diálogos em que as culturas infantis transbordam do que propriamente de brincadeiras como no caso das narrativas. Por esse motivo, opto por uma análise mais fluida desses momentos, apontando as referências e os autores que dialogam com o que as crianças nos trazem, sem, no entanto, categorizar *táticas* específicas como faço num segundo momento quando me detenho nas narrativas.

#### **IV.i. Episódios**

Nos três episódios aqui narrados, é possível encontrar riquíssimos exemplos de manifestações de culturas infantis e ressignificações do mundo adulto ora poéticas, ora incisivas. Em *Tem 900 lobos escondidos na floresta!*, nota-se a reprodução de discurso de gênero muito presente no mundo adulto, quando Power Ranger azul afirma que *só o pai fala* (p.65), e Beatriz concorda, vê-se traços explícitos da sociedade patriarcal em que ainda vivemos, mas também observa-se a genialidade e rapidez infantil, quando Carlos que havia sido reprimido por ter falado dá um *golpe* em seu colega afirmando que não estava falando com ele, e sim comigo, que estava apenas observando, e, ainda mais, era *o dono do restaurante* mesmo que não houvesse um restaurante em jogo na brincadeira, isso lhe conferiu argumentos para responder ao colega, e encerrar a reprimenda que havia tomado.

Neste episódio, também nota-se outro ponto interessante que é a importância dada à quantidade para enfatizar o que se quer dizer, eles estavam fazendo um *milhão* de biscoitos para 90 dias, além de não ser apenas um ou dois lobos, mas sim 900, isto é, a floresta é muito perigosa – assim como a vida das crianças que tem de enfrentar 900 lobos por dia...

As relações “comerciais” e familiares também merecem destaque, já que depois de terem feito muitos biscoitos e entregado alguns pela floresta – para a avó, talvez? Power Ranger Azul apenas mandou os colegas para a floresta sem especificar quem era o destinatário da entrega – o que fazer com todos os outros? Numa sociedade capitalista, nada mais “natural” do que vender, mas – e o mais interessante vem agora – para família não se vende, ao menos segundo as referências do menino, será porque não *podem* pagar como ele afirmou? Ou ele quis dizer que não *precisam* pagar? De qualquer forma, ali muitos eram da família, então a distribuição dos biscoitos foi “de graça”.

Nestas relações familiares; com a sociedade patriarcal e capitalista; e até mesmo com os números – que no mundo do capital quanto maior o valor e ou a quantidade, “melhor é” – “mais biscoitos, mais dias, mais lobos”, vemos claramente que “o mundo interno mobiliza e a criança busca inspiração na cultura para suas brincadeiras” (SEKKEL, 2016, p.91), e tais relações e inspirações são mediadas pela *mimesis*, isso porque “podemos designar como mimético o modo como os homens se revelam diante do mundo. Eles acolhem o mundo, mas não vivem de forma passiva: eles respondem ao mundo com ações criativas, o que eles recebem do mundo é trabalhado por suas próprias ações” (GEBAUER e WULF, 2004 apud PANNUTI, 2015, p.90).

Além desses, outro aspecto que também merece atenção é a questão da apropriação do espaço e das relações entre as crianças e a professora. As crianças começaram a fazer os biscoitos de massinha na minha mesa, sem que eu as tivesse chamado para ocupar aquele espaço, no entanto, também não interferi de forma a inibi-las de tal ocupação. Quando o episódio aconteceu estávamos em meados de junho e tínhamos já passado cerca de quatro meses na escola, o que garantiu, junto com a minha disponibilidade e a das crianças, que estivéssemos construindo uma relação de proximidade e confiança, ao ponto delas se sentirem à vontade comigo e com o espaço para se apropriarem da “mesa da professora”. De acordo com Oliveira (2016), o processo de mediação de socialização, aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas é desafiante para as professoras, e um dos elementos fundantes para esse processo é a disponibilidade adulta para a escuta em diferentes situações, além de ser preciso “reconhecer a importância do espaço como elemento curricular básico na construção de uma ação educativa



voltada para a ampliação da ludicidade e das interações infantis e estruturá-lo para a ocorrência de significativas experiências” (p. 12).

Considerando a importância da escolha das crianças me mantive quieta, apenas observando o desenrolar da brincadeira, vendo as crianças se apropriarem dos espaços e objetos (brinquedos, massinhas) que estavam ali justamente para elas e, de pertinho, presenciei um episódio significativo do qual inclusive emprestei o título para essa pesquisa.

Já no episódio *Cor de menino e de menina?* (p.66), nota-se a contradição e a complexidade das referências do mundo adulto apresentadas às crianças, quando Rapunzel que tem o cabelo castanho escuro se surpreende por eu ter nascido loira e não ter pintado o cabelo, percebemos como as crianças observam tudo que se passa ao seu redor aprendendo não somente o que nós adultos intencionamos ensinar – numa sociedade em que a vaidade extrema impera na mídia estimulando as mulheres a se enfeitarem, pintarem e alisarem seus cabelos, Rapunzel também quer: *quando eu crescer vou pintar meu cabelo de loiro*, afirma, prevendo uma ação futura no mundo adulto.

Mas só loiro não basta para sua meninice atual *vou pintar de vermelho, rosa, azul* diz, quando é interrompida por Beatriz que afirma: *azul é cor de menino* reproduzindo um discurso adulto de gênero que ainda prevalece infelizmente no senso comum inclusive entre as crianças. De acordo com Vianna e Finco (2009), pode-se “dizer que as características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas resultam de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos” (p.268), trata-se para além da constituição biológica, de construções sociais e históricas.

A resposta de Rapunzel para a colega, não obstante, é o que mais chama atenção: *não é não, a Elza é azul*, se referindo a cor do vestido de uma princesa de Frozen - uma animação infantil da Disney, que estava em voga no momento. Aqui, mais uma vez podemos notar a complexidade dos referenciais dispostos às crianças e aos quais elas se prendem com convicção e afeto. Os filmes da Disney em sua grande maioria trazem princesas magras, loiras a procura de um amor, ainda que as protagonistas dos desenhos, aos poucos venham se diversificando, o ideal da princesa linda, magra, e com um histórico triste em busca de um príncipe é o que predomina, e então nesta linda, loira e sofredora princesa do gelo é colocado um vestido azul o que permite a Rapunzel elaborar que azul também é cor de menina, já que uma princesa usa o tom. A contradição e a confusão é tanta no que diz respeito ao que chega às crianças e o que é

delas esperado que logo em seguida, a menina se contradiz afirmando que verde é cor de menino, mas que tudo bem estar no brinquedo de uma menina, no caso, eu, – imaginemo-nos crianças meninas: os adultos nos dizem de diferentes, diretas e indiretas maneiras: como, por exemplo, as cores predominantes – ou seria *a cor rosa?!-* das roupas, dos brinquedos, dos acessórios, das bonecas, dos materiais escolares quais cores são para mim e quais são para os meninos, nos dizem sobre o tipo de desenho animado e personagens que meninas gostam e então vemos uma princesa de azul? E agora? Existe ou não existe cor de menina e de menino?

Beatriz numa rápida mudança de opinião, conclui *é, não tem cor de menino e de menina, todo mundo pode usar tudo*, infelizmente, no entanto, não é possível saber se ela realmente chegou a essa conclusão ou se, talvez, concordou para se sentir aceita na conversa, já que Rapunzel e eu falávamos sobre isso. Hoje, refletindo vejo que eu não deveria ter dito que não existia cor de menino e menina, deveria ter apenas deixado que elas falassem, já que a fala adulta, da professora pesa para as crianças, tanto para um lado quanto para o outro. Isso porque as crianças precisam lidar com diferentes perspectivas e referências que coexistem e a partir delas elaborar suas compreensões de mundo; a escola, os pares e as professoras têm, inclusive, papel relevante nessa construção de percepção, como vemos neste episódio.

Ainda assim, no entanto, por mais opressões que as crianças possam sofrer em seu dia a dia, “meninos e meninas ainda exercitam habilidades mais amplas, experimentam, inventam e criam, nos lembrando que o modo como estão sendo educados pode contribuir para limitar suas iniciativas e suas aspirações, mas também para se tornarem mais completos” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 281).

No terceiro e último episódio aqui apresentado, *Chocolate, pão e manteiga* (p.67), é possível perceber a poética do mundo infantil quando as meninas fazem analogias das cores de pele com alimentos de cor semelhante. A pele negra de Princesinha Sofia e da bebê se assemelham a chocolate – não preto, mas marrom, segundo a menina – a pele parda de Rapunzel, a pão e a minha pele branca, a chocolate branco ou manteiga aqui talvez mais em comparação ao tom loiro de meus cabelos.

Acredito que este seja um dos episódios mais bonitos e significativos para mim, pois mostra como a visão *daquelas* crianças acerca da questão étnico-racial, que pode se tornar extremamente complexa no mundo adulto e no mundo das crianças por questões históricas,

políticas e sociais, é simples (no sentido de descomplicada), objetiva, lúdica e poética – eu olho para a pele do outro e vejo a cor de uma comida gostosa, olho para minha e percebo que não é da mesma cor, que minha pele se assemelha a outra comida. Eu identifico o outro e me identifico, percebo que somos diferentes e não há problema algum nisso, pois no mundo existem diversos tipos de chocolates, pães e uma infinidade de sabores e cores.

Faria e Richter (2009) nos trazem que com a infância e a arte podemos “reaprender o pacto poético de fazer nascimentos: com elas recuperar o delírio dos começos na humana aventura de afrontar o desconhecido e o incerto” (p.106), é preciso, por isso, dar destaque “à imaginação poética, à alegria e à complexidade de aprender, ao direito a beleza...” (p.104), pois nas crianças pequenas:

É a experiência sensível do corpo, o movimento afetivo no mundo, que toca sua materialidade para daí extrair um *e-movere*: a interrogação, o espanto, a admiração. Onde há espanto e admiração há um corpo transfigurador que abole molduras estabelecidas por conhecimentos prévios. Um corpo *estesiado*, um corpo *em movimento*, um corpo que tem que aprender a tomar posse da experiência temporal através do movimento de *tornar-se* operador *fabuloso* de linguagens: lançar uma voz, iniciar um gesto, deixar um traço, uma marca, inscrever-se no curso das coisas. (FARIA, RICHTER, 2009, p.105).

As meninas ao mobilizarem sua atenção para as diferentes cores de nossas peles e o fazerem criando analogias com as cores dos alimentos, estavam criando com sua *imaginação poética*, com alegria e beleza, tornando-se *operadoras fabulosas* de expressões visuais, orais, corporais, *inscrevendo-se no curso das coisas*, atribuindo sentido ao mundo.

Como num relampejar, as meninas vivenciaram a percepção das semelhanças (BENJAMIN, 2014),

as semelhanças permitem tornar o mundo externo familiar, investindo-o de ideias, sentimentos e ações com potencial transformador. Tornar familiar pode ser um mecanismo eficaz de aplacar a angústia diante do desconhecido. Pode também servir à finalidade do conhecimento. É o movimento de mundos que se engendram. A percepção de semelhanças inaugura o vislumbrar de novas possibilidades de relação entre mundos, e é sempre percepção de *outro* (SEKKEL, 2016, p.92, grifo no original).

#### IV. ii. Táticas presentes nas narrativas:

##### IV.ii. a) *Lidando com o papel de professora-pesquisadora*

Na primeira narrativa, ao me aproximar para observar a brincadeira de Rapunzel e Princesinha Sofia de cabelereira (p.68), as meninas me convidaram para participar e eu aceitei, buscando, sobretudo, a postura de uma *participação periférica* (CORSAO, 2011; FERREIRA, 2008), isto é, de nunca tentar começar ou finalizar um momento de interação, uma atividade, resolver disputas ou coordenar e dirigir as situações com as crianças.

Fui durante toda pesquisa experienciando com as crianças este lugar de professora-pesquisadora, tentando ceder e criar espaço para ou adentrar o mais próximo possível delas nas brincadeiras ou as observar sem que minha presença as inibisse em suas ações – embora consciente de que minha presença e minha postura não passavam despercebidas para as crianças, procurei em momentos de observação tentar me fazer desnecessária, ou seja, que as crianças ocupassem de forma completa o espaço com suas ações e comportamentos sob meu olhar atento e silencioso.

Nas duas primeiras narrativas, no entanto, as crianças me convidaram para participar de suas brincadeiras, e eu, buscando me manter atenta a minha postura – embora reconheça que nem sempre foi possível – aceitei e brinquei junto. Na narrativa I *Sobre cabeleireiras, artistas e filhinas*, por exemplo, depois de ter aceitado o convite das meninas (p.69), sigo o que elas me propuseram e viro freguesa, apesar disso, ainda era professora, pois elas pediram minha permissão para desamarrar meu cabelo e o fizeram me chamando por “prô”, e eu, apesar de ceder, aviso que depois de terminada a brincadeira voltarei a prender o cabelo e a ser de fato a professora, papel esse que ainda nem havia sido superado na brincadeira.

Por isso, a importância da reflexividade não só na pesquisa, mas em nossas práticas e falas cotidianas, já que o adultocentrismo presente nas relações entre adultos e crianças é um grande obstáculo a ser superado, principalmente nas pesquisas *com* crianças, já que essa posição dificulta o reconhecimento pleno dos pequenos como “atores que tem uma vida cotidiana intensa e densa, no quadro da qual se produzem como seres sociais a partir do que lhes é proposto pelos adultos e na sua interação com estes e com outras crianças” (FERREIRA, 2008, p.151).

Pouco depois de virar “professora-freguesa”, no entanto, Rapunzel, ao responder aos meninos que nos chamavam insistentemente, diz *espera que a gente está terminando o cabelo da menina, oxe!* (p.69), vê-se aqui que consegui virar “menina”, ou seja, ainda que por um breve momento deixei de ser a professora e entrei completamente no mundo das crianças!

Já na narrativa *Palmas para eles!*, Ben 10 (p.70) interrompe sua brincadeira de herói com os meninos que dirigiam carros e se comunicavam com rádios comunicadores pela sala, tanto os carros quanto os rádios representados por movimentos corporais apenas, para cozinhar umas “peças de tabuleiro” para mim, que estava sentada em minha mesa observando as crianças. Aqui, diferentemente do que ocorreu na primeira narrativa, foram as crianças que se aproximaram de mim e me inseriram na brincadeira – Ben 10 não chegou a me convidar propriamente, ele se aproximou e me ofereceu “comida”, e a partir disso entrei no jogo.

Quando o menino tem a ideia de transformar a brincadeira num show (p.71), ele me convida para o espetáculo que seria a meia noite e quando me levanto, ele me freia e improvisa um ônibus – *Vem “prô”! Não, espera, senta aí, você vai de ônibus* (p.71), obedeço e me sento novamente, agora perto das meninas que também iriam para o show de ônibus e, simulando o transporte coletivo, chegamos ao outro lado da sala onde as cadeiras já haviam sido arrumadas como em um auditório pelo próprio Ben 10. De novo, aqui, faço uso de estratégias reativas, isto é, reajo ao que as crianças me propõem sem dar ordens ou sugerir ações.

Ainda nesta narrativa, há um trecho interessante em relação a ação das crianças a respeito da minha presença, ou melhor da presença da câmera na brincadeira. Quando Maria Joaquina e Power Ranger Azul passam por perto do palco e falam com Ben 10 e Arqueiro José (p.72), mas eles parecem não ouvir, a menina se aproxima de mim e começa a cantar para a câmera que estava comigo, Power Ranger Vermelho desce do palco e vem também para perto de nós, e ali ocorre um pequeno show paralelo a brincadeira principal até o momento em que Ben 10 anuncia a retomada do grande show e as crianças imediatamente voltam sua atenção a brincadeira.

Neste trecho, nota-se que as crianças “me usam” ou melhor usam a câmera para fazer o que Corsaro (2007) chamou de “brincar com o brincar”, para o autor “o jogo de papéis implica mais do que aprender conhecimento social específico; ele envolve também aprender acerca das relações entre e *comportamento e contexto*” (CORSARO, 2007, p.8, grifo no original). Maria Joaquina provavelmente cansada de esperar que Ben 10 e Arqueiro José decidissem a respeito

de que música iriam apresentar e ainda sem ser ouvida em sua sugestão, decide ela mesma fazer seu pequeno show particular, e se não pode fazê-lo no palco – que está ocupado pelos meninos, resolve se apresentar para a câmera – o que faz todo sentindo dentro do contexto de shows e apresentações – Power Ranger Vermelho que estava no palco com os meninos, desce e resolve acompanhá-la, uma vez que no palco não estava tendo show algum neste momento. As crianças utilizam-se então de meu papel de pesquisadora – que utilizava a câmera – para “brincar com o brincar” aproveitando o contexto da brincadeira.

Já na última narrativa *Nós vamos viajar, nós vamos viajar!*, não sou convidada a brincar e permaneço durante todo tempo observando as crianças sentada em minha mesa, isso, no entanto, não impede que algumas delas no decorrer da brincadeira estabeleçam contato comigo, como quando Beatriz, sentada no banco de trás da perua e cansada de esperar o início da viagem, olha para mim e diz: *tá demorando* – ao que eu respondo com um sorriso (p.76). Em outro momento, também Power Ranger Azul vem até minha mesa e diz animado que eles são uma família de Power Rangers e que ele é o pai e o Power Ranger Branco que vira dourado e depois volta para o grupo de crianças (p.77).

Nestes trechos, vemos o quão importante é, do ponto de vista do adulto-investigador, a reflexividade na pesquisa com crianças, já que por meio dela podemos nos conscientizar do impacto da presença do adulto-investigador na vida das crianças (FERREIRA, 2008) seja quando convidado a brincar como ocorreu nas duas primeiras narrativas, seja como observadora participante na narrativa *Nós vamos viajar, nós vamos viajar!* em que Beatriz e Power Ranger Azul, em diferentes momentos, estabelecem contato comigo de dentro da brincadeira e comentam coisas do contexto em que estão brincando. Ferreira (2008) nos adverte finalmente que a reflexividade metodológica auxilia também “para acionar processos de transformação de si e das relações tradicionais entre adultos e crianças, imprescindíveis à mudança social” (p. 153).

#### **IV.ii. b) Lidando com o espaço**

Nas três narrativas, é possível perceber o quanto a questão do espaço físico e da liberdade e autonomia de o modificar foi importante para o desenvolvimento das brincadeiras que as crianças criaram. As diferentes configurações de arranjo das cadeiras, nos shows e na van escolar, além da liberdade de expressão, de movimento, de apropriação do ambiente e de

acesso a objetos e brinquedos incrementou o brincar dos pequenos, permitindo elaborações mais complexas, relações e experimentações de diferentes papéis nas mesmas brincadeiras.

Em *Sobre cabelereiras, artistas e filhinas*, Ben 10 e Capitão América construíram o palco, martelando a pequena bancada de mármore com uma pia que há na sala (p. 69), além de arrumarem as cadeiras umas ao lado das outras posicionadas para a pia. Depois, já na hora do show, quando eles sobem no palco (p.69), Ben 10 em um momento eufórico, começou a gritar e a se movimentar efusivamente, sem que pudéssemos, nós expectadoras, compreender coisa alguma. Talvez a euforia tenha se originado pelo fato de ter subido na pia e não ser recriminado por isso, visto que eu, como expectadora do show, não interferi na situação. O lugar não ocasionava perigo para as crianças tanto pela firmeza quanto pela altura baixa e fazia parte do show.

Também na segunda narrativa, a arrumação das cadeiras e o livre acesso a bancada da pia fizeram toda a diferença na criação das crianças, mais uma vez elas inventaram um show e agora experimentaram outras configurações com diferentes pares e negociações de papéis. A ocupação e a apropriação do espaço físico e simbólico – no sentido de pertencimento ao lugar, e, portanto, se sentir à vontade em modificá-lo e transformá-lo – aconteceu de forma similar nas três brincadeiras, possibilitando inclusive essa reiteração do brincar (BENJAMIN, 2009; SARMENTO, 2004) tão presente nas culturas infantis.

Isso porque o tempo da infância é recursivo, com a contínua recriação das mesmas situações e brincadeiras. Para Benjamin,

A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira” (BENJAMIN, 2009, p.102).

Durante a pesquisa, pude perceber que, em diferentes momentos do ano, as crianças reproduziram a brincadeira coletiva de show, de apresentação, repetindo, experimentando, reelaborando as configurações de espaços, os papéis sociais representados, o uso dos objetos e brinquedos, as relações de poder entre elas. Isso ocorreu também com as brincadeiras de van escolar como na narrativa *Nós vamos viajar, nós vamos viajar!*(p.75), que apesar de ter sido selecionado apenas um momento deste tipo, também se repetiu várias vezes ao longo do ano,

com configurações de pares diferentes e em momentos e contextos diversos, mas com a reprodução da estrutura básica da brincadeira, com as transformações que as crianças iam propondo.

Nesse sentido, podemos afirmar a importância do espaço e de sua apropriação pelas crianças, uma vez que o espaço não é algo dado, mas deve ser construído socialmente por todos os atores envolvidos levando em consideração uma dimensão pedagógica que valorize a infância e as crianças – “o espaço não é algo que emoldure, não é simplesmente físico, mas atravessa relações, ou melhor, é parte delas” (CRAIDY, 2004, p. 09). As crianças necessitam de espaço – físico e simbólico – para exercerem sua criatividade, para brincarem, criarem, e se desenvolverem, “à medida que o adulto [...] alia-se a um espaço que promova descentração de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se possibilidades de aprendizagens sem sua intermediação direta” (HORN, 2004, p.16).

#### **IV.ii. c) *Exercendo a liderança***

Ben 10, na segunda narrativa *Palmas para eles!* (p.70), estava cozinhando e tem a ideia do show, então vira, primeiramente, o cantor e em seguida, inovando seu papel em relação à primeira narrativa (p.72) – em que permaneceu cantor durante o show – se transforma em dono do espetáculo e em apresentador, demonstrando uma semelhança muito grande aos apresentadores de televisão.

Nota-se, por exemplo, em suas falas: *Quem gostou levanta a mão! / Quem vai cantar aqui no palco? / Eu vou chamar um de vocês para cantar. / palmas pro Power Ranger Azul! / Vai desce aqui. / Agora é um de cada vez. / Agora... Arqueiro José!! / Aumenta o som, aumenta o som. / Acabou o show, acabou o show! / Amanhã tem mais, amanhã... cadê os bilhetes?* (p. 72-75) e em seu comportamento, ditando as regras, chamando as crianças, mandando-as embora do palco, mesmo sob protesto, como no caso de Power Ranger Azul (p.73), que tentou sem sucesso argumentar que ainda não havia terminado sua música, mas mesmo assim teve de descer sob a influência de Ben 10, que exerceu a liderança e mostrou que era, literalmente, o dono do show, e da brincadeira, o tempo todo. Isso porque de acordo com Corsaro (2007), existe mesmo, nas culturas infantis, “a regra geral de que ‘quem teve a ideia é que manda’ (quem teve a ideia da brincadeira tem o último controle sobre ela)” (p. 15).



Também na última narrativa selecionada *Nós vamos viajar, nós vamos viajar!*, Maria Joaquina que inventou a brincadeira se transforma mudando de papéis em vários momentos, no início, ela afirma ser a mãe de todos, depois em determinado momento, inventa a morte da mãe – se esquecendo talvez que ela própria ocupava este papel – e vira irmã mais velha que assume as vezes da mãe, depois já em outra configuração de pares, lidera uma família de super-heróis que brincam de Pokemón.

A menina, assim como Ben 10 demonstrou nas duas primeiras narrativas, assumiu o papel de liderança durante todo o tempo em que as crianças brincavam, o que significou “vencer” algumas disputas com os colegas. Para Corsaro (2007, p.11), o conflito é um elemento natural das relações entre as crianças, e, mais, ele contribui para a organização social do grupo de pares, para o desenvolvimento e reforço dos laços de amizade, além da reafirmação de valores culturais e o desenvolvimento individual e expressão do self (CORSARO, 1994; CORSARO; RIZZO, 1988; GOODWIN, 1990; MANYNARD, 1985; SHANTZ, 1987).

Quando, por exemplo, Power Ranger Azul manifesta seu desejo de ser o pai, Maria Joaquina, a mãe e “chefe” da família – e da brincadeira – responde assertivamente que não, que ele será o filho sem discussões (p.76). O menino acaba aceitando para continuar na brincadeira, no entanto, e isso nos mostra como as brincadeiras das crianças e suas relações sociais são complexas, logo depois ele afirma que tem uma identidade secreta, revelando-se como um Power Ranger e não apenas o “filho”(p. 76), quando faz, porém, a revelação para as crianças, elas, à maneira dos adultos não dispensam muito atenção a ele, cabe a nós nos questionarmos se é porque na brincadeira ele ocupava lugar de filho – de criança – e os adultos de maneira geral não se importam muito com o que as crianças dizem ou se as crianças não estavam muito interessadas em ter um herói na família – não até aquele momento pelo menos, pois um pouco depois Maria Joaquina muda o rumo da brincadeira e afirma que se transformaram numa família de super-heróis, e nesta hora Power Ranger Azul se sente valorizado indo inclusive até minha mesa (p.77), afirmando, muito feliz e empolgado, que ele é o Power Ranger Branco que vira dourado.

Vemos, de qualquer maneira, que quando estão a brincar apenas entre pares, as crianças reproduzem e reinterpretam também táticas que utilizam quando estão lidando com os adultos, isto é, assim como Certeau (1985) afirma que

a maioria das práticas do cotidiano são práticas de furtividade. Isto quer dizer que em um espaço que não nos pertence - a rua, o edifício, o lugar de trabalho - agimos sorrateiramente, tentamos tirar vantagem, por meio de práticas muito sutis, muito disfarçadas, de um lugar do qual não somos proprietários (p.5).

Também as crianças fazem isso num mundo adultocêntrico quando, por exemplo, inventam brincadeiras, em momentos que não lhes é “permitido” brincar, ou quando insistem em “desobedecer” para levar adiante seus desejos. Isso se reflete também em suas brincadeiras entre pares, como vemos neste caso de Power Ranger Azul que não se dá por vencido em se afirmar super-herói mesmo em um espaço que não lhe “pertence” – a brincadeira fora inventada e estava sob forte comando de Maria Joaquina – e que com uma insistência sutil acaba influenciando os rumos do brincar, quando eles se transformam em uma família de super-heróis.

Além dessa situação, outra que envolve também a liderança de Maria Joaquina e as negociações que ela tem de fazer para manter este papel nos chama atenção (p.77): depois que a menina afirma que a mãe morreu, Sofia pega sua mochila e sai “da perua”, Maria Joaquina a manda voltar, Sofia não obedece, então Maria Joaquina diz: *você não está mais na brincadeira* e as duas conversam longe da perua e do ponto em que estou, não consigo assim ouvir o que disseram, mas pouco tempo depois ambas voltam para a perua. No entanto, tão logo Sofia se senta, Maria Joaquina a chama e pegando sua mochila a retira da perua.

Pelo contexto da brincadeira, me pareceu que a questão não era Sofia sair ou não da perua e sim o modo como ela faria essa saída, isso porque as crianças não saem das vans escolares sozinhas e quando querem, mas, apenas, quando um adulto as “retira”. Maria Joaquina, portanto, pareceu querer esse “respeito” à lógica social que ela estava reproduzindo na brincadeira e quando sua colega a desafiou, fugindo disso e decidindo sair por conta própria sem esperar que ela – a que estava representando o papel de adulta – lhe colocasse para fora, a menina ficou irritada e “ameaçou” Sofia dizendo que ela não iria brincar mais, acontece que isso não fez com que Sofia voltasse, então Maria Joaquina a seguiu e foi conversar com ela, só assim a negociação se deu e as duas alcançaram seus “objetivos”, ou seja, Sofia sair da perua, e isso para ela já bastava, com Maria Joaquina a retirando, o que era fundamental para esta.

Aqui, vemos, que o jogo dramático de papéis, nas palavras de Corsaro (2007, p.8), é mais estruturado do que um jogo de fantasia espontânea – no qual as crianças criam histórias com brinquedos e objetos como personagens – uma vez que se baseia em modelos adultos, e, mais o “jogo de papéis é importante no que respeita à aquisição pelas crianças da concepção de

estatuto como o poder e de como os vários papéis estão relacionados na sociedade” (CORSARO, 2007, p.8)

Seguindo, vemos como a argumentação de Maria Joaquina foi convincente para fazer Sofia voltar e aceitar ser retirada por ela, e como Sofia também exigiu que seu desejo fosse atendido – só voltaria para brincadeira se fosse para sair dela! – “As crianças, ancoradas na segurança de rotinas partilhadas, improvisam coletivamente ou manobram o desenrolar da interação para conduzir as suas rotinas do brincar em novas e direções imprevisíveis” (CORSARO, 2007, p.10).

Mais uma vez, a lógica infantil surpreende e por mais que as brincadeiras estejam permeadas e retirem influências diretas dos mundos adultos em que as crianças estão inseridas – afinal, ninguém cria do nada – elas possuem uma maneira própria de acontecer, uma maneira que Benjamin chamava de pequeno mundo e comparo ao mundo mágico dos artistas e dos narradores, diferente do mundo do saber técnico e estruturado dos adultos. A improvisação vista aqui, por exemplo, tão comum nas brincadeiras entre pares, tem, de acordo com Corsaro (2007),

um forte elemento emocional porque fornece às crianças um sentido de controle partilhado sobre as suas vidas. O adjetivo “partilhado” é importante aqui, porque estes tipos de brincar não são compostos por performances individuais como nos jogos com regras, mas antes por repertórios quase primários de agência coletiva (p.10).

Isso reafirma a competência das crianças em produzir cultura por meio de sua agência e das relações e experimentações entre os pares.

#### **IV.ii. d) *Negociando e transformando de papéis***

É interessante observar que, na primeira narrativa (p.68), os meninos construíram o palco, martelando a pia com as peças de madeira, arrumaram as cadeiras como em um auditório e eram também os artistas. As crianças são e deixam de ser o tempo todo. Ao ressignificar as práticas sociais, “as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os atentos educadores” (BENJAMIN, 2009, p.118).

As meninas Princesinha Sofia e Rapunzel também mudaram de papel social, ao misturarem as brincadeiras, não havia mais sentido continuarem a ser cabeleireiras (p.68), no curto caminho do ponto em que estávamos na sala até o ponto preparado pelos meninos; elas

se desviaram e foram pegar almofadas. Quando voltaram, segundos, depois, revelaram que agora eram minhas filhas (p.69), isso porque, “ao elaborar histórias, crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo ‘sentido’” (BENJAMIN, 2009, p.70). Maria Joaquina também transforma seu papel na brincadeira, se até certo ponto, se mostrara quieta em relação ao desenrolar tanto do salão de beleza quanto do show, em determinado momento, assume o papel de cantora (p.70) mobilizando a atenção das outras crianças.

Outro exemplo importante é o de Carlos, que, no começo da brincadeira, brincava em outro ponto da sala, mas vendo a intensa movimentação, se aproximou e fez sua primeira tentativa de entrada no jogo, no entanto, não foi aceito (p.69), pois tentou se impor como *chefe*, mas ali não havia chefes. Saiu, retornou com uma câmera construída por ele mesmo, com peças de monta-monta, e, com seu discurso sobre filmar e tirar fotos com a câmera – agora dentro do contexto – mobilizou as outras crianças, negociando não só sua entrada no jogo, mas seu papel dentro da brincadeira. Pode-se dizer que, como um exímio *caçador*, ele fez uso de uma *tática* (CERTEAU, 1985) no momento certo.

Capitão América em seguida, ainda nesta narrativa, depois de idas e vindas, consegue finalmente, cantar (p.69), e o show com dança e música acaba virando uma bagunça, as meninas decidem, pois, que é hora de ir embora, vamos minhas filhas e eu para outro ponto da sala. Princesinha Sofia, assumindo o papel de bebê, afirma que deve dormir com a mãe. Beatriz como irmã mais velha prepara as mamadeiras e traz para as pequenas, vemos por meio da representação dos papéis sociais pelas crianças, como elas estão inseridas no mundo e como se reapropriam e criam em cima da cultura adulta. Cada vez mais, as pesquisas vêm demonstrando que as crianças “são comunicadoras por excelência, são construtoras da história e da cultura, são capazes de múltiplas relações [...] de sofisticadas formas de organização do corpo e do pensamento e de sua manifestação em diferentes formas de expressão mesmo antes de ler e escrever” (FARIA, RICHTER, 2009, p.110).

De acordo com Corsaro (2007), na “educação pré-escolar aspectos comportamentais e emotivos da agência ganham igual, se não maior, importância do que os aspectos cognitivos” (p.3). Nessa fase, a natureza relacional e coletiva da agência infantil tende a superar o foco no ator individual, isto é, para Corsaro, o desenvolvimento dos humanos é sempre coletivo e as transições são produzidas coletivamente, partilhadas com outros significados e, por isso quando se está a estudar a infância e as transições nas vidas das crianças, é preciso fazê-lo levando em

consideração o indivíduo em interação com os outros num contexto cultural. As crianças ao terem espaço para se relacionarem e criarem coletivamente brincadeiras em que podem negociar papéis e poderes experimentam comportamentos, atitudes e emoções que as ajudam a se desenvolverem individual e sobretudo socialmente.

Quando, por exemplo, logo no início da primeira narrativa (p.68), as meninas me convidam para brincar como freguesa do salão de beleza e Rapunzel decide que quer tornar-se cabeleireira, mas Princesinha Sofia, que já estava neste posto, resiste a ter que o dividir; a menina dá o que Certeau (1985) chamaria de *golpe*, tendo em vista o desejo e o conflito apresentados. Rapunzel se recusa a seguir a “regra” tal como ela se impõe: freguesas são freguesas e cabeleireiras são cabeleireiras, a não ser que a freguesa seja cabeleireira também. Entretanto, negocia o novo papel, atribuindo à Princesinha Sofia, cabeleireira inicial, uma ação – pedir que eu solte os cabelos – enquanto se mantém no novo papel. Assim resolve ambas as situações: seu desejo de se tornar também cabeleireira e a resistência da amiga que cede já que há agora mais cabelo para dividir.

Em *Palmas para eles!* (p.70), também vemos situações de negociações e transformações de papéis, Ben 10 desde do início da brincadeira assumiu seu lugar de líder e as outras crianças aceitaram o papel que o menino adotou negociando seus lugares na brincadeira, revezando-se, ora como cantoras, ora como público. Algumas se impondo menos, outras mais, como Arqueiro José que, mesmo quase empurrado do palco por Ben 10, resistiu e disse que queria cantar, dando assim um pequeno *golpe*, uma vez que se aproveitou do tempo certo, das circunstâncias e das relações que estavam sendo ali estabelecidas na brincadeira a partir da liderança de Ben 10 para forjar a ocasião ideal e, resistindo, conquistar seu espaço de cantor da vez. O apresentador Ben 10, por sua vez, aceitou a resistência do colega, “permitindo”, inclusive, com negociação de qual canção, quando ficaram conversando por alguns minutos antes do show continuar, que o menino se apresentasse.

Corsaro (2007) afirma que quando olhamos o jogo de fantasia e jogo dramático de papéis em seus próprios termos, podemos ver claramente a agência coletiva das crianças, para ele, as crianças pequenas (crianças até a pré-escola, segundo o autor) são mais adeptas desse jogo criativo do que as crianças mais velhas e os adultos. Nesse sentido, “não estamos apenas a enfatizar um aspecto chave da agência das crianças pequenas, mas como todos fomos crianças um dia, perdemos, por falta de prática, as competências para produzir tais atividades

improvisadas nas nossas atividades de rotina” (CORSARO, 2007, p. 8), para o autor, inclusive, nós só vemos o que queremos ver, daí a importância de observar as crianças e as culturas de pares por seus próprios termos.

Na terceira narrativa *Nós vamos viajar, nós vamos viajar!*, vemos, claramente, que

as crianças confiam na natureza de seu discurso e de suas ações e nas respostas de seus companheiros para significar que estão a brincar juntos e devem inserir-se no jogo de fantasia com respostas apropriadas quando necessário. Neste caso, a congruência está relacionada com as contingências do fluir da brincadeira e é espontânea na medida em que as crianças improvisam o tema da brincadeira entrando nela e expandindo-o com base nas contribuições umas das outras (CORSARO, 2007, p.5).

Quando, por exemplo, Maria Joaquina vê os meninos se aproximarem andando de quatro e questiona Capitão América *você é cachorro?* (p.75) e, momentos, mais tarde, quando informada por Rapunzel da fuga do gato (p.76) e, chamando Capitão América de volta afirmando, talvez por um lapso, que tem comida de *cachorro*, quando na verdade o menino a repreende se dizendo *gato*, a menina transforma rapidamente a comida em ração de gato.

Em outros momentos, também vemos o jogo de improvisação com o tema da brincadeira e sua expansão com base nas contribuições dos pares que Corsaro (2007) afirma; Maria Joaquina, por exemplo, informa as crianças que a mãe morreu (p.77), papel esse que ela mesma ocupava e com a reação improvisada de tristeza de Ben 10 – brincando com o brincar (CORSARO, 2007) – a menina diz que cuidará de todos, ou seja, ainda que transformando seu papel na brincadeira, ela continua como líder e ocupando o lugar da pessoa “mais velha”. Também, mais para frente no desenrolar do brincar, a menina afirma que agora as crianças e ela eram uma família de super-heróis (p.77), talvez, se baseando na ideia de Power Ranger Azul, que momentos antes havia sugerido isso e não tinha sido ouvido pelos colegas (p.76).

Nestas situações também vemos que as rotinas das culturas de pares das crianças fornecem “tanto a familiaridade como a segurança e o poder para enriquecer e desenvolver estilos pessoais e identidades [...] as rotinas [são vistas] como não só proporcionando a segurança, mas também uma camaradagem emocional em fazer coisas em conjunto” (CORSARO, 2007, p.4). Isso fica claro, quando as crianças aceitam as mudanças no rumo da brincadeira que Maria Joaquina propõe e quando negociam com ela também suas próprias vontades dentro do brincar – “o reconhecimento do “poder transformativo” do jogo pelas crianças é um elemento importante da cultura de pares” (Ibid, p.9).

#### IV.ii. e) *Mobilizando a linguagem e o estilo*

A apropriação que as crianças fazem da cultura dos adultos para produzir sua cultura de pares é criativa e contribui tanto para a expansão das culturas infantis como para reprodução e elaboração do mundo adulto (CORSARO, 2009). Na primeira narrativa, quando Rapunzel fala: *Ah, mas vai começar pelo trailer e o trailer não precisa ver...* (p.69) vemos que a menina utilizou de uma informação adquirida com adultos próximos, e, criativamente, transportou para o contexto da brincadeira: elas iriam se atrasar para o show dos meninos, mas não haveria problemas por conta dos *trailers*, que usualmente precedem os filmes, nos cinemas, ainda que em shows normalmente também haja bandas que toquem antes da atração principal.

Em seguida, com a insistência dos meninos, Rapunzel diz: *Espera que a gente está terminando o cabelo da menina, oxe!* (p.69) Aqui vemos, que consegui virar “menina”, pelo menos em sua fala, e, ainda que por um breve período, deixei de ser a professora e entrei no mundo das crianças. Além disso, quando Rapunzel utiliza a expressão “oxe”, típica do Nordeste, podemos notar dois fatores relevantes: o primeiro diz respeito à influência causada pelos pares no desenvolvimento da cultura infantil e no uso da linguagem, pois a menina nasceu em São Paulo, local onde a expressão não é muito usual. Conversando, um dia com sua mãe sobre outros assuntos, ela comentou que a pequena estava falando algumas palavras com sotaque, além de utilizar frequentemente essa expressão, que já era utilizada por crianças da turma que nasceram na Bahia ou que tem famílias na região do Nordeste.

Nesse contexto, um ponto interessante, é o que Certeau (1985) chamou de caráter estético das práticas cotidianas, de onde destacarei o estilo, com vistas a aproximá-lo das culturas infantis. Para o autor, o estilo é um modo específico de colocar em prática um sistema linguístico imposto a todos. Não só as crianças, mas também elas, criam e recriam estilos de falar a língua portuguesa de acordo com as regiões e as necessidades do cotidiano. Para Certeau (1985), trata-se, sobretudo, de uma *arte de fazer*. A linguagem é um dos principais recursos para negociar pontos de vistas divergentes e constituir uma realidade social compartilhada (CORSARO; GASKINS; MILLER, 1992 apud FERREIRA, 2008).

Ainda na narrativa *Sobre cabelereiras, artistas e filhinas*, Power Ranger Azul afirma se tratar de um show de funk (p.70), por conta dos óculos escuros de Capitão América e este rebate e nega marcadamente. Notamos como as culturas de pares infantis são afetadas por adultos, sobretudo nas rotinas adulto-criança nas famílias (CORSARO, 2009). A família (mas

não só ela) é responsáveis por apresentar às crianças o que Corsaro (2011) chama de cultura material, isto é, livros, ferramentas artísticas, brinquedos, e, também a cultura simbólica: representações de crenças, preocupações e valores através da liberação ou controle do acesso de seus filhos à mídia, literatura, valores, mitos. Enquanto Power Ranger Azul associou os óculos escuros a linguagem que remetia ao funk, Capitão América repudiou tal associação, sem, no entanto, apresentar sobre o que era seu show.

Mais adiante no decorrer da brincadeira, Maria Joaquina que até então estava um pouco alheia (p. 70), toma as rédeas do jogo e vira cantora com seu microfone de garrafinha. Ela, mobilizando a memória canta perfeitamente uma música, enquanto os outros não estavam conseguindo efetivar o show. Quando Certeau (1985) diz que o ato de falar é a efetivação da língua e mais do que isso é também uma apropriação e reapropriação da língua, além de constituir um contrato relacional, podemos fazer uma aproximação com o ato de cantar de Maria Joaquina que utilizou sua fala, sua canção tornando-a real, se apropriando dela para o contexto da brincadeira e estabelecendo uma rede de comunicação com as outras crianças.

Em *Palmas para eles!* Power Ranger Azul e Arqueiro José também utilizaram suas canções para mobilizarem o público e afirmarem seus papéis na brincadeira de show que Ben 10 havia começado. Enquanto Power Ranger Azul traz uma música gospel conhecida da época (p.73), Arqueiro José traz uma canção popular que as crianças sabiam acompanhar a letra de cor, fazendo muito sucesso com a plateia. Para Benjamin (2009), a atualidade da criação infantil é inatingível, e, a coletividade das próprias crianças encarrega-se de executar os inevitáveis ajustes e correções, ou seja, a coletividade como público é absolutamente implacável.



## V. UMA HISTÓRIA SEM FIM: considerações sobre o fim dessa pesquisa

É preciso que também a verdade das crianças seja considerada e valorizada como já afirmava Rosemberg (1976), caso contrário, muito se perderá. Larrosa (1998), diz, citando Maria Zambrano, que no nascimento, na infância, “não se passa do possível ao real, mas do impossível ao verdadeiro” (p.192), o autor faz uma belíssima reflexão sobre a infância partindo das concepções de possível, real e verdadeiro. Entre outros pontos, ele nos traz que

no nosso mundo configurado pela razão tecno-científica, converteu-se em dominante um modelo positivo de verdade entendida como adequação ou correspondência entre as proposições e os fatos. A verdade positiva não é outra coisa senão o modo como nossos saberes determinam o que são as coisas que eles converteram em seu objeto de conhecimento. Desse ponto de vista, a verdade da infância é o modo como nossos saberes a dizem e, portanto, a própria infância fica reduzida àquilo que os nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir. A verdade positiva mostra, assim, sua dependência em relação a esse processo de fabricação que consiste em passar do possível ao real, mediante a intervenção calculada em um processo (LARROSA, 1998, p.194).

Mas a verdade sobre a infância a que se refere Maria Zambrano e Larrosa não é essa, depois de uma discussão muito interessante sobre o conceito de verdade, passando por três pontos de vista – a verdade como uma revelação, um descobrimento, ou um “des-ocultamento” do que estava velado; a verdade como desmascaramento do engano, como um desmentido da mentira; ou ainda a verdade como uma forma de recuperação do que foi esquecido pelo desgaste do tempo ou reprimido pela violência de um olhar que olha e não vê, o autor nos brinda, afirmando que

o verdadeiro que aspira aquele que nasce constitui-se, portanto, em algo que nós temos de ser capazes de receber e de escutar. Uma criança alcança o verdadeiro no próprio instante em que aparece como alguém singular e irrepitível, como uma pura diferença irredutível a qualquer conceito, como uma pura presença irredutível a qualquer causa, condição ou fundamento, como uma realidade que não pode, jamais, ser tratada como um instrumento, como um puro enigma que nos olha cara a cara (LARROSA, 1998, p. 195-196).

Por isso a importância de se estudar *as* e *com* as crianças reais, de encontrá-las e aprender a “constituir um olhar capaz de acolher o acontecimento daquele que nasce” (Id, p.

196), sem converter as crianças e a infância em objetos de dominação da nossa própria e exclusiva verdade adulta.

Olhando de pertinho as brincadeiras aqui narradas, 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 suas 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.

Um jeito que só nos é dado perceber, se nos dispomos a deixar de lado, ou pelo menos tentar deixar, nossa maneira adultocêntrica de enxergar e julgar as crianças em suas ações e comportamentos. Uma boa maneira de dar conta desse processo é por meio da pesquisa etnográfica, da observação participante e da participação periférica sempre apostando na reflexividade metodológica, assim é válido ressaltar novamente aqui que procurei, ao integrar as brincadeiras em que as crianças me chamavam, me remeter a papéis subordinados aos das crianças e de execução de suas ordens. Ferreira (2008) aponta como exemplos sendo “filha” ou “visita” ao invés de “mãe”, “paciente” e não “médica”, o que no meu caso não foi fácil, pois as crianças quase sempre me colocavam no papel de “mãe”, provavelmente por minha “aduldez” e por ser a professora. Ainda que nestas brincadeiras coletivas e não dirigidas esse papel social estivesse “fora do lugar”, ele não deixava de existir para as crianças e para mim que, com esforço, procurava deixá-lo de lado nestas situações. Mesmo, no entanto, sendo “obrigada” a assumir a mãe, não o fazia direcionando as crianças, esperava que elas me dissessem o que fazer e jogava com elas a partir disso, nunca comandando, sempre seguindo e aceitando suas intervenções, para assim,

não impor o meu conhecimento da realidade social como adulta e deixar-me socializar por elas nos seus modos e usos de fazer – só assim seria possível compreender por “dentro” os seus modos de pensar e o significado de símbolos; valores, regras e princípios de ação constitutivos da sua cultura, as relações sociais que lhe subjazem e as sociabilidades que as reforçam/desafia (FERREIRA, 2008, 156).

Desta maneira, com minha pesquisa, procurei me inserir neste universo ainda em expansão – como averiguado em meu levantamento nos bancos de teses e dissertações

visitados<sup>35</sup> – de estudo das culturas infantis e do protagonismo infantil. Por meio da pesquisa com inspirações etnográficas e apostando na tão defendida e importante reflexividade metodológica, busquei adentrar o mais possível nas brincadeiras e culturas infantis para dar a elas a visibilidade e o valor por seus próprios termos.

Isso é facilitado se também como docentes – e falo, agora, exaltando o papel de professora-pesquisadora – cultivarmos olhares e escutas sensíveis à infância e às crianças. Para Schlemmer e Felipe (2016), o olhar sensível implica em olhar o mundo e se deixar olhar por ele, para que isso ocorra é necessário reflexão e sensibilidade, estar aberto a novas possibilidades, valorizando e promovendo potencialidades no ambiente educativo,

pensar esse ambiente que acolhe a criança envolve desde intencionalidade em pensar os espaços físicos, sua organização, a seleção dos brinquedos, brincadeiras, materiais, perpassando pelas percepções em relação à intensidade das interações que as crianças estabelecem entre elas e com o ambiente. Este olhar sensível sobre a educação infantil debruça-se sobre uma concepção de autonomia da primeira infância. E este processo que envolve o vivenciar a infância está intrinsecamente ligado ao brincar, fantasiar, jogar simbolicamente, possibilitando que a criança vá fazendo sua leitura de mundo. Implica, portanto, propor um ambiente enriquecedor, rico em experiências que favoreçam a exploração ativa e compartilhada por crianças e professores, possibilitando a construção de significações nos diálogos e interações que são estabelecidos. Trata-se de favorecer situações agradáveis, criativas, desafiadoras, que possam ampliar as possibilidades infantis ao brincar, vivenciar aprendizagens significativas, fazer escolhas, ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, desde a criança bem pequena (SCHLEMMER; FELIPE, 2016, p.52).

Durante toda a pesquisa e especialmente nas brincadeiras aqui narradas foi possível ver, finalmente, o que Mário de Andrade de uma bela maneira nos disse em 1935, quando foi diretor do Departamento de Cultura da prefeitura da cidade de São Paulo e criou os parques infantis para as crianças das famílias operárias, e, que tento defender e valorizar aqui e em minha prática como docente,

A criança é essencialmente um ser sensível a procura de expressão [...] ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante da dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística, emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha... (MARIO DE ANDRADE apud FARIA, RICHTER, 2009, p.112).

---

<sup>35</sup> Ver em “Introdução”, p.16.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Sara Barros.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editoras, 2008.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.
- BASTIDE, Roger. “Prefácio”. In: FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.195-197.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas I). São Paulo: Brasiliense, 2014. (Original publicado em 1985)
- BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas I). São Paulo: Brasiliense, 2014. (Original publicado em 1985)
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2009. (Original publicado em 1972)
- BORBA, Ângela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento*. Rio Grande, v.18, 2006/2007, p.35-50.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BREDA, Bruna. *Infância: imagens e memórias de adultos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. 2012. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- CERTEAU, Michel. *A Cultura no Plural*. 3. Ed. Campinas, Papyrus, p. 191-220, 2003.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. v.2. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CERTEAU, Michel. Teoria e Método no Estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. (org.). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano* (Anais do encontro). São Paulo: FAU/USP, p. 3-19, 1985.

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças pequenas. V26, n.91. Campinas: CEDES, p. 443-446, 2005.

CORSARO, William Arnold. Peer Culture. In QVORTRUP, J.; CORSARO, W.A.; HONIG, M-S. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave, p.301-305, 2009.

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

CORSARO, William Arnold. *Ação coletiva e agência nas culturas de pares infantis*. Mimeo. 2007. (Versão em português de CORSARO, W. A. Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. In: QVORTRUP, J. (ed.) *Studies in modern childhood: society, agency, culture*. Hampshire/ New York: Palgrave Macmillan, 2005, p.231-247)

CORSI, Bianca Rodriguez. *Conflito na educação infantil: o que as crianças têm a dizer sobre ele?* 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CRAIDY, Carmem Maria. “Prefácio”. In: HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A qualidade na educação infantil, na perspectiva das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editoras, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll.; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, n.125, 2005a.

DELGADO, Ana Cristina Coll.; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças. *Educação e Sociedade: revista de Ciência e Educação*, v.26, n.91, 2005b.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; RICHTER, Sandra Regina Simoni. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da Educação Infantil encontra-se com a arte? *Small Size Paper*. Experiencing Art in Early Years: learning and development processes and artistic language, Bologna/Italia: Pendragon, 2009, p.103-113.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; e PRADO, Patrícia Dias (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3.ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: *Folclore e mudança Social na cidade de São Paulo*. Martins Fontes: São Paulo, 2004.

FERREIRA, Manuela. “Branco demais” ou ... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C.S de. (orgs.) *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 143-161.

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa

pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, p.151-182, jul./dez. 2010.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas I). São Paulo: Brasiliense, 2014.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIARD, Luce. “Apresentação”. In: CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2007.

HONIG, Michael-Sebastian. How is the Child constituted in Childhood studies? In QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave, p.62-77, 2009.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAMES, Allison. Agency. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; e HONIG, M-S. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave, p.35-45, 2009.

JAMES, Allison.; JENKS, Chris.; PROUT, Alan. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.

JAMES, Allison.; PROUT, Alan. *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Routledge Falmer, 1990.

JENKS, Chris. Constituindo a Criança. *Educação, Sociedade e Culturas*. Crescer e aparecer ou...para uma sociologia da infância. Nº17. Porto: Aforntamento, 2002, p. 185-216.

KUHLMANN Jr., Moysés *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge B. O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre/RS: Contrabando, 1998, p. 229-246.

LESSA, Juliana. S. O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v.18, n.33 p. 108-121, Jan-Jun 2016

LÖWY, Michael. A filosofia da história de Walter Benjamin. *Estudos Avançados*. v.16 (45), 2002.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.112, p.33-55, 2001.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. *A infância visível*. Educação (São Paulo), São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. *Educação infantil e sociologia da infância. Estudo sobre as relações entre a pesquisa em estudos da infância e os contextos nos quais é realizada*. 2016. Tese (Livre Docência em Educação infantil) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-26042016-141310/>>. Acesso em: 2017-01-06.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. “Prefácio”. In: FELIPE, Jane; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; CORSO, Luciana Vellinho (org.). *Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano*, Porto Alegre: Evangraf: UFRGS, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editoras, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; KISHIMOTO, Tizuko.; PINAZZA, Monica. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

PRADO, Patrícia. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de., DEMARTINI, Z. de B. e PRADO, P. D. (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3.ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2009, p.93-111.

PANNUTI, Daniela Viana. *As relações de semelhança e a experiência do sentido no universo escolar*. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G. de DEMARTINI, Z. de B. e PRADO, P. D. (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3.ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2009, p.19-47.

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

QVORTRUP, Jens. *Crescer na Europa: Um novo campo de pesquisa social*. Disponível em <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf> Acesso em Junho de 2017.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. *Pró-Posições*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, v. 22, n.1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, Brasília, v.20, n.41, p.23-42, jan./abr. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? *Ciência e Cultura* 28 (12), p. 1466-1471, dez./1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Creche*. São Paulo: Cortez/FCC, 1989 (Temas em destaque - 1).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, Manuel.; SARMENTO, Manuel. (coord.) *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997, p.9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004, p.9-34.

SCHLEMMER, Janaina Rubineia; FELIPE, Jane. Olhares e escutas sensíveis nos processos de formação docente. In: FELIPE, Jane; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; CORSO, Luciana Vellinho (org.). *Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano*, Porto Alegre: Evangraf: UFRGS, 2016.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SEKKEL, Marie Claire. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 86-95, Abril/ 2016.

TROIS, Loide Pereira. *O Privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias*. 2012. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VIANNA, Cláudia. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 2001-02: p.81-103.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*. Campinas/SP: UNICAMP, n.3, jul./dez. 2009.



**APÊNDICE A** – Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro saber da participação de meu/minha filho/a \_\_\_\_\_ na pesquisa: “Vamos brincar? O brincar sob a perspectiva da criança pequena em uma escola pública de Educação Infantil em São Paulo”, desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora Bruna Cadenas Cardoso, orientada pela Profª Dra. Maria Leticia Nascimento, as quais podem ser contatadas pelo e-mail bruna.cardoso@usp.br. O presente trabalho tem por objetivo: investigar as relações sociais e culturais que as crianças estabelecem no brincar, e os instrumentos utilizados são: observação participante, registros escritos, fotográficos e de vídeo. Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. As responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Nome do responsável:

---

Assinatura do responsável:

---

**APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para escola****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Pesquisa**

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “Vamos brincar? O brincar sob a perspectiva da criança pequena em uma escola pública de Educação Infantil em São Paulo”, orientada por Profª Dra. Maria Letícia Nascimento e que tem como pesquisadora responsável Bruna Cadenas Cardoso, a aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as quais podem ser contatadas pelo e-mail bruna.cardoso@usp.br ou telefone 981087216. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de \_\_\_\_\_ . Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome do responsável:

Cargo:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável:

\_\_\_\_\_

Local e Data: