

A PRODUÇÃO DA CULTURA INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Meira Chaves Pereira¹

RESUMO

Este trabalho discute as manifestações e produções de cultura infantil no ambiente escolar. Esta pesquisa delimitou-se a observar uma turma de 25 crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental cuja faixa etária varia entre cinco e sete anos numa cidade ao sul do Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, utilizando-se o estudo de caso como opção metodológica. Na dimensão procedimental as observações e acompanhamento por meio de diário de campo foram fundamentais para entender as sensibilidades construídas e muitas vezes não percebidas pelo trabalho docente. Constatou-se por meio dessa investigação que a criança, apropria-se das coisas do mundo e em convívio com essa sociedade elas produzem culturas e interagem com as mesmas.

Palavras-chave: cultura infantil, sociologia da infância, ambiente escolar.

TO UNDERSTAND THE MANIFESTATIONS AND PRODUCTIONS OF CHILDREN'S CULTURE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: A CASE STUDY

ABSTRACT

This work discusses the manifestations and productions of children's culture in the school environment. The survey in question was entitled to observe a group of 25 children in the first year of elementary school whose age varies between five and seven years in a town South of Mato Grosso do Sul. This is an exploratory research of qualitative nature, using the case study as a methodological option. In the procedural dimension the observations and monitoring by field journal were fundamental to understand the sensitivities built and often not perceived by teaching job. Finally, it was found through this research that the child understood as a being that is located in the historical and social environment, takes ownership of the things of the world and in living with that company that produces crops they interact with them that we understand how a broader culture.

¹ E-mail: meira.chaves@gmail.com

Keywords: manifestations of children's culture, sociology of childhood, school environment

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender as manifestações e produções de cultura infantil no ambiente escolar cultura infantil, considerando as crianças seres sociais que se encontram situados no tempo e no espaço, que convivem num mundo tecido por relações materiais, cognitivas e sociais e que assim criam jeitos próprios de organizar suas vidas e suas relações com os próximos.

A partir de Lima (2003) optamos pela abordagem qualitativa por se tratar de um enfoque investigativo, cuja preocupação primordial foi compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais em que pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica.

Nas palavras de Minayo (1996, p. 101), “[...] a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”. Nesse sentido é oportuno destacarmos que há uma considerável interação do método escolhido com a abordagem da pesquisa. Com respaldo em Roger Bastide quando este escreve o Prefácio da obra de Florestan Fernandes *“Folclore e mudança social na cidade de São Paulo”*, destaca-se que:

Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que 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, 1979, p.230).

Com base neste olhar fui a campo a fim de acompanhar e observar as crianças em suas atividades diárias durante o período em que permaneciam na instituição escolar. A coleta de dados ocorreu em uma escola municipal de Ensino Fundamental que atende desde a pré-escola até o 5º ano.

A pesquisa em questão delimitou-se a observar uma turma de 25 crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental cuja faixa etária varia entre cinco e sete anos numa cidade ao sul do Mato Grosso do Sul. Algumas crianças no período observado já haviam completado 7 anos, em contrapartida a criança mais nova da turma completou 6 anos na metade do segundo semestre. A escolha desta instituição para realização da pesquisa se deu a partir da proximidade da pesquisadora com a mesma, e para a seleção desta turma se deu de forma aleatória observando os objetivos da proposta.

Delgado & Müller (2005) asseguram que para falar sobre a criança e seu contexto é necessário que o pesquisador compreenda a criança como ator capaz de criar e modificar culturas. Portanto, se elas interagem no mundo dos adultos, negociam ou compartilham de ideias e criam culturas, faz-se necessário a adoção de uma metodologia que tenha

como ponto central seu ponto de vista, olhares e vozes de forma fidedigna.

Nessa direção, no corpus desse trabalho a infância foi entendida como categoria social e a criança como produtora de cultura. Deste modo coube à pesquisadora construir um olhar atento e sensível para perceber as relações e interações dos diferentes atores sociais. Oliveira (1998, p. 34) assim nos ensina: “Os atos de olhar e de ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar, por meio da qual o pesquisador busca interpretar ou compreender a sociedade e a cultura do outro ‘de dentro, em sua verdadeira interioridade’”.

A pesquisadora saiu a campo disposta a ver, ouvir e escrever as situações que ali aconteciam. A inserção no campo de pesquisa se deu em dois momentos, no primeiro, a partir da autorização da coordenação da escola bem como a aceitação da professora. A princípio a coordenação já havia autorizado, porém disseram:

Olha a gente autoriza você a fazer a sua pesquisa, só que antes nós precisamos falar com a professora, pra ver se ela autoriza você a observar a sala dela. Porque não são todos os professores que aceitam. (DIÁRIO DE CAMPO, maio/2011).

Após aceitação da professora iniciou-se a primeira etapa da pesquisa. Esse primeiro momento aconteceu no período de construção do projeto de pesquisa, e tinha como objetivo observar e depois formular o problema de pesquisa que estava sendo construído, a observação evidenciou o problema que

inquietava a pesquisadora facilitando a elaboração de questões norteadoras para a resolução da problemática.

Com o projeto de pesquisa formulado a pesquisadora entrou em contato com a escola novamente a fim de continuar a observação. No entanto, segundo a coordenação, nesse intervalo em que a pesquisadora elaborava o Projeto de pesquisa, a professora da sala saiu de licença e agora havia outra professora. E mais uma vez o coordenador pedagógico da escola observou: “Então, a professora Cláudia saiu de licença e agora tem outra. Não sei se ela vai te aceitar lá. Mas vou conversar com ela antes, se ela aceitar, você pode continuar.” (DIÁRIO DE CAMPO/ Agosto 2011)². Por fim a professora “nova” permitiu que a pesquisadora realizasse a observação na sala do primeiro ano. Diante dos fatos, Esteban (2003) argumenta que “já sabemos que não há caminhos seguros e predefinidos e que toda previsão esbarra nas imprevisibilidades do cotidiano, que nos faz percorrer atalhos e desvios não pensados ou mesmo negados” (p. 210).

Com a autorização da escola e da nova professora, a pesquisadora observou a turma do primeiro ano do Ensino Fundamental com intenção de analisar em que tempos e espaços as práticas infantis, produções e manifestações culturais ocorrem, com e sem a mediação do professor.

A ENTRADA NO CAMPO

A partir da autorização de ambas as partes, coordenação e a professora da

² Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios uma vez que não recebemos autorização para sua divulgação.

sala, iniciou-se a observação. A pesquisadora acompanhou todas as atividades desenvolvidas na escola durante o período de aula com início às 07h e término às 11h durante quatro meses.

No momento de chegada na sala a presença da pesquisadora causou curiosidade nas crianças. Após conhecer a professora, fui para sala de aula, e ela me apresentou para as crianças dizendo:

Esta é a professora que vai ficar aqui observando a gente, nas nossas atividades, no recreio e tudo que a gente fizer aqui na escola. Vocês se comportem porque ela vai anotar no caderno dela, e nós não queremos que ela tenha uma impressão ruim da gente, não é?(DIÁRIO DE CAMPO, maio/2011).

Nesse primeiro momento percebe-se que a fala da professora procurou induzir as crianças a um tipo de comportamento, de ordem, obediência, que era exatamente o oposto do esperado pela pesquisadora, que estava justamente para observar as situações reais, o modo como às crianças vivenciam no cotidiano na escola.

Num segundo momento, depois de dúvidas e incertezas se voltaria para a mesma turma, ao chegar na sala, percebi que a recepção mostrou-se diferente. Após ser apresentada novamente pelo coordenador, a professora foi bem receptiva e logo disse que poderia ficar a vontade para realização da observação. Quanto às crianças:

Assim que cheguei à escola, as crianças ficaram surpresas ao me verem novamente, e logo disseram para a professora.

Luiza: a gente já conhece ela.

Rafael: é professora ela veio dá aula pra

gente, quando a professora Cláudia dava aulas pra nós!

Bruna: é, mas, faz tempo que ela veio aqui. (DIÁRIO DE CAMPO, agosto/2011).

A partir daí, percebi que o contato anterior com a turma, quando da observação para elaboração do projeto de pesquisa, facilitou minha relação com as crianças, de modo que se laços de aproximação se estreitaram. Porém, muitas vezes eles me viam como professora. Mostravam o caderno, queriam tirar dúvidas a respeito das atividades, me perguntavam se poderiam ir ao banheiro, se teriam mais tarefas.

OS TEMPOS E ESPAÇOS DAS PRÁTICAS INFANTIS COM E SEM A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR

Um dos objetivos da pesquisa era observar em que tempos e espaços as práticas infantis aconteciam durante o período em que as crianças permaneciam na instituição escolar, ressaltando que elas permaneciam por 4 horas na escola. A rotina temporal da turma se dividia entre sala de aula, saída para pegar o lanche e retorno para comer na sala e depois, 15 minutos para o recreio.

A chegada na escola e o tempo de espera para entrar na sala são também aproveitados como descrito no diário de campo:

Hoje cheguei um pouco mais cedo, e estava a observar a chegada das crianças. Assim que vão chegando à escola, as crianças brincam. As brincadeiras variam entre “barata no ar” e “pega-pega”. No caso de brincarem de “pe-

ga-pegã” o colega que vai chegando é o pegador, e assim eles ficam de olho no portão da escola, esperando pelo próximo a entrar. O imprevisto também acontece. Usam uma bolinha de meia para jogar futebol no espaço mínimo que tem no pátio. (DIÁRIO DE CAMPO, setembro/2011).

As crianças procuram aproveitar todo o tempo que tem livre para brincar e trocam informações sobre suas vidas. A rígida organização do tempo escolar por vezes interrompe as práticas infantis, como observado em diversos momentos:

Durante o recreio enquanto as crianças maiores ocupam a quadra, os menores do primeiro ano Arthur, Emanuel, Higor, Pedro e Nelson estão jogando futebol em um canto próximo da quadra. Arthur e o Pedro lideram o jogo e passam maior parte do jogo com a bola. São eles quem organizam e criam as regras. Arthur disputa com Pedro a cobrança dos pênaltis:

Arthur: eu vou fazer a cobrança!

Pedro: mas eu quero fazer, eu quase não fiz nenhuma.

Por fim, Pedro acaba cedendo para o Arthur cobrar. Os outros jogadores tentam pegar a bola, mas em vão, já que os dois mantêm a posse de bola. Logo toca o sino e eles seguem para sala. (DIÁRIO DE CAMPO, setembro/2011).

O recreio era certamente o momento mais esperado pelas crianças. É o momento em que crianças se soltam e interagem entre si, às vezes se juntam com crianças de outras turmas para brincarem.

Ao terminar a lição as crianças pegam livros para ler. E os livros estão próximos a minha carteira. Algumas crianças se aproximam e conversam comigo. A professora logo diz: Silêncio! Eu não quero conversa! As crianças continuam a conversar, porém, bem

baixinho de modo que a professora não perceba, e fingem estar lendo livros. Após algum tempo a professora diz que faz muito tempo que eles estão nessa atividade, e vai chegar a hora do recreio e algumas crianças ainda não haviam terminado. Emília que está a minha frente pegando livros, diz bem discretamente:

Eba! Recreio, aleluia! (DIÁRIO DE CAMPO, maio/2011).

Quando estão em sala de aula, realizam as atividades propostas, porém esperam pelo horário do recreio para poder brincar, correr, pular. Os espaços onde são realizadas brincadeiras e as trocas variam “*os espaços de brincar das crianças mudam com frequência. Sempre começa no mesmo lugar, mas, no decorrer da brincadeira eles vão mudando, às vezes começam próximo da sala de aula, depois para próximo do portão ou atrás da escola*” (DIÁRIO DE CAMPO). Em contrapartida o sinal acaba por interromper diversas situações de interações entre as crianças.

O brincar em sala de aula parece estar ausente. O tempo de brincar é tomado por lápis, borracha e caderno. Durante o período de observação pouco se presenciou a estimulação por meio de brincadeiras em sala de aula. Ou, por vezes, quando aconteciam visavam manter a ordem e a disciplina.

Após terminarem as atividades, e faltando pouco menos de 10 minutos para saída, uma criança pede: tia nós podemos brincar? Professora: podem brincar da brincadeira do silêncio, o Arthur começa. Vai Arthur, mas, escolhe aquele que está bem quietinho. E ele, sem falar, toca no colega que se levanta. Ele senta, e o colega vai até outra mesa e toca em outro colega que se

levanta cedendo ao amigo o lugar. E assim por diante, até à hora do sino tocar. (DIÁRIO DE CAMPO, maio/2011).

E assim as crianças brincam em salas nas pausas e intervalos mesmo que não propostos pela professora. As brincadeiras eram quase ausentes. Durante a aula uma criança brinca enquanto os outros seguem as orientações da professora.

A professora começa o exercício. Com o apoio da régua pede que as crianças olhem para a ponta régua e leiam. Enquanto todos estão olhando para a lousa e lendo com a professora, o Rafael está distraído com um brinquedo, a professora diz: Rafael! Para de brincar, você sabe que é proibido brincar na hora da aula, guarda isso aí!

Na hora do lanche, todos saem em fila pegam o lanche e retornam a sala. O Rafael está lanchando e ao terminar pega o pote que guardava o lanche e um lápis e começa a batucar no pote. A professora vê e pede pra guardar imediatamente, senão ele irá para a diretoria. (DIÁRIO DE CAMPO, maio/2011).

Outro momento em que aconteciam brincadeiras em sala de aula se dava quando o tempo estava chuvoso e as crianças não poderiam sair da sala para o pátio.

Na hora do intervalo as crianças não puderam sair da sala, pois estava chovendo. Eu fiquei com eles na sala, enquanto a professora foi ao banheiro. Alguns ficaram copiando, alguns disseram não gostar de chuva porque não podiam sair pra brincar. Alguns se sentaram no chão para brincar de carrinhos, algumas meninas brincaram com bichinhos de plástico. Logo o sino tocou e a professora chegou e todos tiveram que voltar aos seus lugares, e continuaram a copiar a lição (DIÁRIO DE CAMPO, setembro/2011).

Neste momento o brincar acontece ao mesmo tempo em que copiam a lição da lousa. O desejo de brincar fica dividido entre a obrigação de terminar a lição para que quando a professora retornar a atividade já esteja finalizada. O tempo era corrido e se dividia entre a realização de tarefas, cumprimento da rotina e atividades curriculares.

No início deste trabalho descrevemos sobre o Ensino Fundamental de nove anos, em que a criança de seis e cinco anos está inserida com a partir da Lei nº 11. 274 em 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, devendo os estados, municípios e o distrito federal implementar esta ampliação até o ano de 2010. Segundo a Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental de nove anos, as propostas de ensino:

[...] devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos, sociais, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabiliza-se são partes do todo de cada indivíduo. [...] (BRASIL, 2004).

Sendo assim, o direito da criança de ter um tempo maior de escolaridade deve ser entendido como uma ampliação das possibilidades em interagir, brincar, aprender e compreender com as crianças da mesma idade e com os outros que a cercam. Deste modo deve-se considerar a individualidade, e reconhecê-las como cidadãs possuidoras de direitos, educação e cuidado por parte do poder público.

As orientações gerais para o ensino fundamental de nove anos (2004) apontam que o currículo deve ser planejado de forma a garantir que as práticas infantis aconteçam, ou seja, o planejamento deve ser elaborado de forma a não romper com essas práticas.

Neste sentido observa-se na fala da professora a preocupação e posicionamento frente a estas questões:

A professora em conversa comigo diz que o primeiro ano exige muito. E que o currículo é extenso, e assim não sobra tempos para aplicar jogos ou brincadeiras. Ela vai até o armário e pega algumas sacolas com jogos e diz: olha só, eu tenho vários jogos, bingo das sílabas, bingo das letras, bingo das palavras, mas, não dá pra jogar com eles. Se você olhar eles mal conseguem copiar alguns exercícios. E, além disso, nós temos um conteúdo mínimo que temos que passar pra eles. E isso será cobrado de mim. Então não temos tempo de jogar, brincar. (DIÁRIO DE CAMPO, setembro/2011).

A professora se justifica e ao mesmo tempo demonstra o desejo em realizar atividades diversificadas com as crianças, porém com o extenso currículo e as preocupações em aplicar todo o conteúdo obrigatório acaba por deixar estas práticas fora das atividades diárias das crianças.

Vale destacar que estes momentos de interações junto a outras crianças e com o professor são de grande valia para a criança, pois “na interação com seus pares e com os professores, por meio de variadas e dinâmicas atividades, as crianças vivenciam os processos de aprender e também de ensinar, com empenho, responsabilidade e alegria. (GOULART,

2007, p. 88).” A mesma autora assinala que a criança de seis anos encontra-se no espaço da Educação Infantil com o Ensino Fundamental e assim o planejamento do tempo e espaços escolares devem prever atividades voltadas para essa faixa etária, deste modo “é importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem”. (GOULART, 2007, p. 89).

Assim compreendemos que as práticas infantis ocorrem no momento de chegada a escola, na hora do intervalo, durante as aulas, na hora da saída da escola. As crianças procuram aproveitar o tempo em que permanecem juntas no período escolar. É possível perceber na fala das crianças o desejo de brincar.

Durante o recreio as crianças correm, pulam, parecem aproveitar o máximo a sensação de liberdade. Durante o intervalo em conversa com duas meninas pergunto o que acham de estar no primeiro ano, elas dizem:

Giulia: eu queria estudar no prezinho!
Por quê?

Giulia: porque lá a gente brinca e a professora é legal.

E no primeiro ano, vocês brincam no parque?

Giulia: a gente não pode brincar, e também não pode ir ao parque.

Tati: é verdade. A professora grita muito, ela é muito brava e não deixa a gente brincar. A gente tem que fazer muita lição, senão não vai para a segunda série.

A preocupação em passar para a próxima série, o desejo de retornar a Educação Infantil, a obrigação de aprender a ler.

Logo todos entram para a sala, e seguem a rotina. Vinícius olha para o calendário e diz: tia eu faço aniversário no dia dezenove.

Ah, é e quantos anos?

Eu vou fazer 6 anos.

Então você tem cinco?

É, mas eu tenho cinco só que eu já sei ler. Então quando eu fizer seis eu já vou completar sabendo ler.

Quando pergunto ao Vinícius se ele é a criança mais nova da sala, ele diz, que sim, mas que já sabe ler. O modo como ele fala, parece justificar-se a idade que tem, e o motivo de estar entre crianças um pouco mais velhas.

Com todas as obrigações curriculares que lhes são impostas nunca deixam de serem crianças e de realizarem práticas infantis, como descreveremos no tópico a seguir.

AS MANIFESTAÇÕES E PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS

As manifestações e produções culturais das crianças de seis anos foi outro ponto que propusemos a observar. Em todo o período observado as manifestações infantis ocorreram de maneira explícita, enquanto brincam ou realizam alguma atividade ou por vezes acontecem discretamente sem a percepção do adulto.

No período em que estava realizando a observação, à escola estava desenvolvendo algumas atividades voltadas para a semana da pátria, e logo no início da aula todas as turmas se reuniam em frente à escola para cantarem o Hino Nacional e o Hino da Independência.

Logo eles são avisados que está na hora de cantar o Hino nacional, saem em fila e vão para frente da escola, se posicionam todos em fila e logo o coordenador liga o som com o Hino Nacional. Todos cantam, enquanto Arthur dança discretamente, sem que a diretora ou o coordenador vejam, o dançar do Arthur chama atenção de alguns colegas que discretamente mexem as pernas e braços.

Assim que termina o Hino Nacional, a Diretora avisa. Agora nos vamos cantar o Hino da Independência. E pede que o Coordenador ligue o som, ele se atrapalha, faz barulho, e coloca o Hino Nacional outra vez, tendo que desligar rapidamente. Nesse momento, as crianças que estavam em silêncio começam a rir, despertando o riso discreto de alguns professores, até que o coordenador consegue ligar o som. As crianças ao ouvirem o Hino da Independência, manifestam vontade de dançar, alguns continuam a dançar discretamente, e a fazer coreografias, mas sem que os adultos vejam. Poucos cantam o Hino. No final a Diretora chama atenção das crianças, dizendo que pouco ouviu a voz das crianças durante o Hino, que das turmas do pré e do primeiro ano, ela não iria cobrar o Hino, mas que dos outros ela vai cobrar, e que depois ela iria procurar a letra do hino da Independência, para que eles treinassem. (DIÁRIO DE CAMPO, setembro/2011)

As crianças ao ouvirem o hino que tinha uma melodia que chamava atenção, logo não conseguiam ficar parados. Ao observar essa cena é notório observar como as crianças criam formas de manifestar suas vontades e sentimentos, frente às regras estabelecidas pelos adultos, percebe-se também a relação de cumplicidade nas relações com as outras crianças, já que as outras participavam do momento sendo cúmplices umas das outras.

Na aula de educação física o professor diz: Hoje a aula será ministrada pela professora Lúcia, a estagiária, e eu vou ficar aqui observando.

A estagiária pede que as crianças formem um círculo, e logo começa com um alongamento. Cada criança vai até o meio do círculo e alonga uma parte do corpo.

E vão dando ideias de alongamento para aqueles que estão no meio da roda. Terminado o alongamento, a estagiária distribui uma bola para cada dupla. E explica:

Estagiária: olha vocês vão jogar a bola para o seu colega, a bola vai dar um pingo no chão e você pega.

O Pedro e o Arthur estão brincando, como proposto pela estagiária, porém quando ela sai de perto e vai para outro lado, eles pegam a bola e começam jogar futebol e jogam a bola acertando no gol. Enquanto jogam ficam de olho para ver se ela não está vendo. A Estagiária logo muda, e agora é para jogar por cima, e eles novamente fazem tudo ao contrário. Como estão perto do gol, um joga a bola e o outro se passa por goleiro. (DIÁRIO DE CAMPO, setembro/2011).

As crianças criam estratégias de ação para tentarem de algum modo manifestar suas opções. Esses momentos passam despercebidos pelo professor. Sobre isso Corsaro e Eder (1990), Corsaro (1997) citados por Sarmiento (2003) asseguram que a interatividade é estratégica, que vem acompanhada de um conjunto de ações que dão sequência e contorno, as crianças se identificam como amigos companheiros de atividades defendem seus espaços frente a outras crianças, partilham rituais baseados em lendas e mitos culturais, criam estratégias para fazer o que querem, elaboram ajustes para contornar as regras

dos adultos, esses ajustes são mais elaborados que as regras em si, e assim criam nas crianças o sentimento de grupo.

As práticas de produções infantis ocorrem com frequência no espaço escolar. A organização das crianças nos momentos de brincar se dá de forma espontânea e a partir do desejo de brincar.

No recreio uma menina começa a cantar:
Quem quer brincar de barata no ar,
Põe o dedo aqui, senão vai fechar
Não adianta chorar!

Assim que vem os participantes, ela começa a segunda parte, todos formam um círculo, e ela canta novamente, apontando o dedo em direção a cada um dos participantes, no ritmo da música:

Uma velha muito velha foi fazer operação
Dentro da barriga dela tinha pneu de caminhão

Você quer brincar? (e a criança responde) quero!

Se cair não vai chorar (responde) não!
Escolhida, a criança sai do círculo e espera os outros.

O último na roda, é o pegador.

A menina que chama para a brincadeira, diz as regras:

Olha o pique vai ser ali. Apontando para o banco. E não vale ficar de fígas o tempo todo. E se alguém estiver no banco e outra pessoa não, mas se a que estiver no banco segurar ela, ai não pode pegar.

E eles brincam, no meio do pátio, próximo a sala de aula. (DIÁRIO DE CAMPO, setembro de 2011).

A chamada para a brincadeira acontece logo que as crianças saem para o intervalo. Uma criança se posiciona no centro do pátio e começa a cantar e logo os interessados em participar se aproximam expressando o desejo de brincar.

No recreio uma menina começa a chamar para a brincadeira:

Quem quer brincar de cobrinha,

Poe o dedo aqui, senão vai fechar,

Não adianta chorar.

As crianças vão chegando e assim juntam um grupo de 8 crianças. E formam outro círculo e selecionam o pegador. Enquanto canta uma menina vai apontado para as crianças e assim selecionam o pegador.

Uma velha muito velha foi fazer operação
Dentro da barriga dela tinha pneu de caminhão

Você quer brincar?

Se cair não vai chorar?

Após a escolha, todos iniciam a brincadeira, alguns ficam no pique fazendo ameaças de saírem, atijando o pegador. Enquanto isso o pegador que é uma cobrinha fica fazendo barulho de cobra, deixando as crianças atijadas. (DÁRIO DE CAMPO, setembro/2011).

As crianças brincam no pátio com a supervisão de uma monitora. Eles se organizam, elaboram suas próprias regras e cada um cuida para que todos as cumpram. As brincadeiras variam entre as crianças, a escolha se dá a partir da sugestão de alguma criança.

Logo o sino toca e vão para o recreio. No recreio um grupos de 9 meninas e 2 meninos se formam antes de iniciar a brincadeira de barata no ar.

Perguntei a uma das meninas:

Por que barata no ar?

Menina: porque o pique é no ar.

E barata?

Menina: somos nós!

Onde você aprendeu?

Menina: foi a Maria quem ensinou.

Maria chega e diz: é, fui eu que inventei.

Como?

Maria: ah, eu vejo alguns desenhos,

vejo algumas brincadeiras ai eu brinco aqui. Eu também inventei a brincadeira da mamãe mandou.

Como é?

Maria: eu vi na televisão uma brincadeira parecida e inventei, é assim:

Mamãe mandou por o pé aqui (a criança põe)

Mamãe mandou ir passear (a criança vai)

Mamãe mandou sentar (criança senta)

E assim vai indo. Mas tem que obedecer a mamãe. (DIÁRIO DE CAMPO, setembro/2011).

Ao observar a cena descrita, percebe-se que a primeira brincadeira, “barata no ar” assemelha-se ao tradicional ‘pega-pega’, do mesmo modo que a segunda, “mamãe mandou” assemelha-se a brincadeira do “mestre mandou”. As crianças reproduzem, reelaboram, a seu modo, sem perder o cunho original, quando perguntadas onde aprenderam, algumas dizem ter aprendido com outra criança, que aprenderam sozinhas ou que inventaram. Deste modo concordamos com Sarmiento (2003) quando este diz que “as culturas da infância constituem-se no mutuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares” (p. 7).

O mesmo autor ressalta ainda que essas culturas não são redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos valores e processos ou aos elementos que integram as culturas escolares. Tais culturas não podem ser analisadas somente pelas ações e significados ou como artefatos produzidos por ela, pois estas ações não surgem do vazio, sendo culturais, enraizadas na sociedade e nos

modelos de administração simbólica da infância (SARMENTO, 2003).

Fernandes (1979) quando descreve sobre “as trocinhas do Bom Retiro” questiona sobre a origem dos elementos da cultura infantil, e ressalta que estes “são elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo” (p. 245). As culturas da infância não acontecem no vazio, tendo como origem uma cultura mais ampla.

Borba (2007) argumenta que a experiência do brincar cruza diferentes tempos e espaços que são marcados pelo tempo e pela continuidade. A criança que se encontra situada em um meio histórico e social, num ambiente estruturado por valores, significados, atividades e artefatos construídos por aqueles que ali vivem, incorpora essas experiências sociais e culturais do brincar por meio das relações com os outros adultos e crianças. Contudo, “essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura (BORBA, 2007, p. 34)”.

Deste modo, compreendemos que as crianças elaboram meios para superar a multiplicidade dos valores e conhecimentos que de algum modo são impostos e assim compartilham meios próprios de compreender o mundo em que vivem. Nas relações entre pares as crianças criam um jeito próprio de compreender o mundo, criam suas próprias regras e no brincar ajustam seus modos de pensar.

Bruna e Clara estão jogando Uno

Bruna distribui 7 cartas para cada e mais uma para iniciar o jogo.

Bruna joga uma carta nº 8 azul.

Clara joga outra carta da mesma cor.

Clara está com uma carta na mão prestes a ganhar o jogo. Ao perceber que a colega está prestes a ganhar diz:

Bruna: Ah, vamos parar e jogar de novo porque está errado.

Bruna distribui as cartas novamente e dessa vez consegue ganhar o jogo, e por mais três vezes ela vence.

Clara: tá agora dessa vez eu começo o jogo.

Bruna: não eu começo, porque eu ganhei.

Chega uma nova participante e pede para jogar.

Bruna embaralha as cartas e distribui para os jogadores. Iniciam o jogo e quando um jogador lança uma carta escrito +2, o próximo participante deve comprar mais duas cartas (no caso a Bruna). Bruna se recusa a comprar, pegando uma carta que estava abaixo do montante jogado em cima e desvia a atenção dos jogadores jogando outra rapidamente. E por fim ela vence a partida e se oferece para ajudar a Clara. Bruna acaba assumindo o jogo da colega e vence a partida. (DIÁRIO DE CAMPO, setembro de 2011).

Na cena descrita percebe-se que a Bruna conhece as regras dos jogos, mas ao perceber a possibilidade de perder, reelabora estas regras de modo a se favorecer, que logo é aceita pela outra participante. Mesmo estas atividades sendo espelhadas no mundo adulto seriam livres da realidade adulta, em que as crianças as moldam do seu modo de ver as coisas.

A organização das crianças frente às situações inusitadas também está presente nas brincadeiras.

... 3 meninas se reúnem para jogar damas. Na impossibilidade de formar duplas elas chegam a um consenso e decidem que a terceira participante será a ajudadora, e cada jogadora pode pedir ajuda três vezes. Jogam e quando estão quase no fim, toca o sino e assim as crianças seguem para a sala. (DIÁRIO DE CAMPO, setembro/2011).

A cena descrita demonstra a capacidade de elaborar e criar das crianças que frente a uma situação modificam as regras pré-estabelecidas e criam estratégias de participação para aqueles que antes estavam fora do jogo. Diante disto compreendemos a criança como produtora de cultura, nas palavras de Fernandes (1979) “Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Alguns desses elementos foram, mesmo, estruturados sobre moldes fornecidos pela vida interativa da “gente grande” (p. 247).

A criança compreendida como ser que está situado no meio histórico e social apropria-se das coisas do mundo e em convívio com essa sociedade que produz culturas elas interagem com as mesmas que compreendemos como uma cultura mais ampla. E no processo de relacionarem-se com essa cultura geral as crianças produzem as culturas da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho não foi o de apresentar conclusões acabadas e definitivas, porque se trata de um estudo preliminar e de pequena proporção. Uma vez que o tema cultura infantil e infância se mostram abran-

gentes, deste modo não são temas definidos e acabados.

Ao longo do trabalho, percebemos pelas idéias e conceitos expostos que a cultura em si são as representações, manifestações e valores de um povo, que são repassados pelo homem às novas gerações. E a cultura infantil pode ser entendida como as produções infantis, dentro dessa cultura geral que pode ser compreendida como a cultura dos adultos.

Observamos que ao longo da história os conceitos de criança e infância podem ser entendidos sob múltiplos olhares, uma vez que estes conceitos mudam de acordo com o meio que a criança está inserida. A infância pode ser compreendida como uma condição da criança, como citado por Cohn, (2005), para o qual o conceito de infância não existe desde sempre, sua construção se deu ao longo do tempo. Entretanto observa-se que temos uma história da infância vista pelos olhos dos adultos, e não por crianças, que por vezes desconhecem suas reais características.

O modo como vemos e entendemos a história da infância e o significado do ser criança é significativo se olharmos os diversos grupos sociais, suas manifestações culturais, suas histórias de vida, assim o olhar de cada indivíduo difere dos demais. A partir desse olhar, esta pesquisa procurou por meio da observação compreender as manifestações e produções de cultura infantil, por meio das brincadeiras, vivências e interações das crianças. Observamos o quanto à cultura infantil é fértil em

significados e um tema que se encontra em constante transformação.

De acordo com a análise apresentada, nota-se a habilidade das crianças em transformar e criar jogos que mesmo contendo regras, se transformam em brincadeiras, e frente aos obstáculos apresentados durante o brincar elas criam estratégias e formas de organização, permitindo assim a participação de colegas. Percebe-se também que no grupo observado, as relações de poder também estão presentes, uma vez já organizada a brincadeira, uma criança se destaca perante as outras, sendo ela quem coordena o grupo e propõe os combinados da brincadeira, como disposto por Fernandes (1979) quando estudou “as trocinhas do Bom Retiro”, e analisou as formas de organização dos grupos infantis e das relações de poder entre as crianças.

Durante o período de observação e análise dos dados, as crianças apesar de estarem num nível de ensino que exige delas um comportamento mais centrado, com inúmeras obrigações curriculares e atividades, não deixam de serem crianças. Nas relações estabelecidas com seus pares, criam estratégias para contornar as regras impostas e assim realizam as práticas comuns da infância.

Em ambos os lados percebe-se a uma situação de tensão – a preocupação do professor em aplicar um conteúdo mínimo exigido para a série em questão a apreensão da criança que se sente na obrigação em superar as expectativas dos adultos. É possível notar como o planejamento, as decisões dos adultos parecem não contemplar as opini-

ões infantis, porque não questionar as crianças sobre seus desejos infantis? O que gostariam de fazer? Como fazer?

Durante a observação foi possível perceber que as crianças procuram responder estas expectativas, esforçando-se para desenvolver as atividades conforme as orientações, porém ao mesmo tempo em que tentam suprir essas expectativas não desprendem das características da infância. Entende-se que por meio da interação com os pares a criança está em contato com diversas culturas e assim compartilham diversos saberes. Na interação com o grupo as crianças partilham suas vivências, participam de jogos e brincadeiras, constroem suas próprias regras e deveres que devem ser cumpridos, ficando assim comprometidos em respeitá-las.

No grupo observado, nota-se que em algumas brincadeiras como o “pega-pega” e “barata no ar” não presenciamos a divisão de sexos, enquanto as brincadeiras de boneca, de futebol, as regras são claras, não permitindo participação do sexo oposto. Essa divisão de gênero acontece de acordo com as brincadeiras realizadas, como aquelas conhecidas originalmente por brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas.

Enfim, observar a criança no ambiente escolar, em suas práticas culturais, suas brincadeiras, criações e representações, nos permite mais que uma aproximação do universo cultural infantil, nos instiga a outras indagações sobre a visão que adulto tem a respeito da criança. E a escola? Será que está realmente preparada para receber essas crianças de seis anos? E os professores

estão prontos para atender essas crianças, considerando a faixa etária, as produções infantis?

REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger. As 'trocinhas' do Bom Retiro (prefácio). In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis, Vozes, 1979.

BRASIL. Lei nº 11.274, 06/02/2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20/12/1996**. Brasília: 06 de fev. 2006. Disponível em: [HTTP://presidencia.gov.br/cccivil/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](http://presidencia.gov.br/cccivil/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm). Acesso em: 30 de outubro de 2012.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo** In: *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

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

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

CORSARO, W. A.; EDER, D. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, Bloomington, v. 16, n. 116, 1990.

DELGADO. Ana Cristina; Coll; MÜLLER. Fernanda. Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: Pesquisa com o cotidiano**. DP&A, 2003.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis, Vozes, 1979.

GOULART, Cecília. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores Ensino Fundamental de nove anos**. In: *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira/SP: Amil, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4ª ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

OLIVEIRA. Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. Paralelo 15 Editora, Brasília. 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003. In: http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf Acesso em 15 de outubro de 2011.