

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Silveira Barbosa, Maria Carmen
Culturas infantis: contribuições e reflexões
Revista Diálogo Educacional, vol. 14, núm. 43, septiembre-diciembre, 2014, pp. 645-667
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189132834002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Culturas infantis: contribuições e reflexões

Children's cultures: contributions and reflections

Maria Carmen Silveira Barbosa^[a]

^[a] Doutora em Ciências Sociais Aplicadas à Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Santa Cruz do Sul, RS - Brasil, e-mail: licabarbosa@ufrgs.br

Resumo

O propósito deste artigo é discutir as culturas infantis. Vive-se em uma sociedade cada vez mais globalizada e intercultural. As crianças constituem-se em lugares nos quais se entrecruzam distintas culturas: as familiares, as escolares, as midiáticas (BARBOSA, 2007). Portanto, torna-se cada vez mais difícil falar em "cultura" no singular. O objetivo central deste artigo é responder às seguintes questões: Crianças pequenas constroem cultura? Existe autonomia nessa construção cultural? O que caracteriza as culturas infantis? A partir da análise da obra de três autores estrangeiros reconhecidos na área, William A. Corsaro, Manuel J. Sarmento e Gilles Brougère, propõe-se uma resposta confluente. Se a cultura for compreendida como uma invenção do cotidiano, sendo o resultado de uma inteligência prática (DE CERTAU, 1995), é certamente possível afirmar a participação das crianças na construção cultural do mundo. Os três autores apontam para uma autonomia relativa das culturas infantis ante a cultura adulta, pois a sociedade contemporânea é altamente hibridizada e, em sua intersecção, cria novos espaços culturais. As culturas infantis são

transmitidas e reelaboradas geracionalmente e caracterizam-se por estar relacionadas ao contexto de vida cotidiana das crianças, tendo como base elementos materiais e simbólicos. As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio de pequenos e permanentes grupos com os quais as crianças realizam atividades em comum, em que repetem suas ações, proposições e reiteram suas conquistas. As culturas infantis também são vinculadas à ludicidade, ao trânsito entre o imaginário e o real tão característico da infância.

Palavras-chave: Culturas infantis. Culturas de pares. Sociologia da Infância. Pedagogia da Infância. Educação Infantil.

Abstract

The purpose of this article is to discuss children's cultures. We live in an increasingly globalized and multicultural society. Children are constituted in places where different cultures intersect: family, school, media (BARBOSA, 2007), so it becomes increasingly difficult to talk about culture in a singular form. The main objective of this article is to answer the following questions: Do small children build culture? Is there autonomy in this cultural construction? What characterizes children's cultures? From the analysis of the work of three renowned foreign authors in the area, William A. Corsaro, Manuel J. Sarmento and Gilles Brougère, it a confluent answer is proposed. If culture is understood as an invention of everyday life, being the result of a practical intelligence (DE CERTAU, 1995), it is certainly possible to affirm children's participation in the world cultural construction. The three authors point to a relative autonomy of infant children's cultures against adult's culture, as contemporary society is highly hybridized, and, in its intersection, creates new cultural spaces. Children's cultures are transmitted and re-elaborated generationally, are characterized by being related to the children's everyday lives, are based on material and symbolic elements. Children's cultures emerge primarily in living with small and permanent groups with whom children perform activities in common. Children repeat their actions, propositions and reiterate their achievements. Children's cultures are characterized by a playful mode, by binding to the imagination.

Keywords: *Children's culture. Peer cultures. Sociology of Childhood. Pedagogy of Childhood. Early Childhood Education.*

*Para aqueles que se interessam
pelos mundos das crianças
em quaisquer contextos.*

(Niina Rutanen)

A emergência dos Estudos da Infância e da Criança

A intenção deste texto é tomar como objeto de estudo *as culturas infantis*. Em artigo anterior, foi desenvolvido o argumento de que, para propor uma escola acolhedora às crianças brasileiras contemporâneas, seria fundamental estabelecer a articulação entre as culturas escolares, familiares e da infância, além, é claro, de estar-se atento às produções culturais realizadas para a infância, especialmente aquelas produzidas pelas mídias (BARBOSA, 2007). Porém, naquele momento, o tema das culturas infantis foi pouco desenvolvido.

Assim, retoma-se, neste artigo, o tema relativo à produção cultural das crianças, pois, além de ser um tema controverso, é fundamental estabelecer uma compreensão melhor sobre as culturas infantis para as discussões tanto dos estudos da Sociologia da Infância e da Antropologia das Crianças — que procuram compreender a condição social da infância e as relações das crianças com os adultos e das crianças entre si — como também dos estudos realizados sobre a(s) Pedagogia(s) da Infância, com o intuito de formular propostas educativas que tenham como ênfase o protagonismo infantil e a agência das crianças nas culturas por elas produzidas.

Como bem compreendeu Ariès (1981), a partir do século XVII a sociedade europeia estabeleceu uma clara distinção entre as crianças e os adultos. A constituição de discursos políticos e práticas sociais que diferenciavam os dois grupos especificaram e construíram a infância, produzindo modos distintos de vida para ambos. De acordo com Bondioli (2007, p. 38), “Os jogos e as atividades das crianças foram progressivamente distinguindo-se daqueles dos adultos e até mesmo os ambientes

da vida se diferenciaram, rarefazendo as situações compartilhadas entre pequenos e grandes”.

A constituição dessa nova organização geracional engendrou, em meados do século XIX, no nascente campo da pesquisa científica, duas novas ciências: a psicologia e a pedagogia¹. Ambas, em suas diversidades conceituais e metodológicas, constituíram “a questão da infância”, especialmente ao elaborar estratégias metodológicas para estudá-la e, simultaneamente, constituí-la e afirmar proposições sobre o melhor modo de educá-la.

Reivindica-se, portanto, que os psicólogos ocupados com a pesquisa sobre o desenvolvimento infantil e os pedagogos dedicados à educação institucional das crianças sejam vistos como os fundadores do campo dos *Estudos da Infância e das Crianças*, pois foram eles que criaram espaços para a investigação sobre as crianças e contribuíramativamente para a formulação de uma concepção de infância em suas nascentes disciplinas científicas e práticas educacionais. Talvez a armadilha dessa “pré-história” dos *Novos Estudos da Infância e da Criança* foi a busca de uma essência do ser infantil, da universalidade da infância, da padronização e da linearidade no comportamento das crianças, além do estabelecimento de parâmetros de normalidade, isto é, uma concepção homogeneizadora e evolutiva do desenvolvimento humano claramente vinculada à ideia de ciência positiva da passagem do século XIX para o XX.

Contudo, alguns desses investigadores auxiliaram as crianças do ponto de vista científico e social. No campo da ciência, suas importantes contribuições estão: na distinção entre as crianças e os adultos, afirmindo um modo qualitativamente diferente de ser e pensar, mas não de inferioridade; na observação das crianças em seus ambientes naturais; na escuta de seus modos de pensar, procurando valorizar e conceitualizar as ações realizadas por elas; na verificação das necessidades e dos interesses manifestados por elas; e na visualização da brincadeira como um elemento central de suas vidas. Embora, em suas investigações, esses pioneiros

¹ Até então os mais significativos discursos sobre a infância provinham da religião e da filosofia.

tenham formulado conhecimentos sobre as crianças e a infância que são problematizados na atualidade, esses educadores não merecem ser negados ou esquecidos (BARBOSA, 1988; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZA, 2007)².

No campo social, esses estudos constituíram uma sensibilidade e um respeito para com a radical diferença das crianças, encaminhando questionamentos às instituições responsáveis por sua educação e cuidado, bem como oferecendo elementos para a luta por uma sociedade que definisse os direitos das crianças (RICHTER; BARBOSA, 2011)³. Enfim, tiraram as crianças do anonimato social.

Hoje, o que está se formulando internacionalmente são os *Novos Estudos da Criança e da Infância* que estabelecem uma reflexão crítica sobre as produções existentes e apresentam uma reconfiguração possibilitada pelas novas compreensões de ciência, por novas bases teóricas, pelo uso de procedimentos de investigação diferenciados e, assim, a construção de novas conceptualizações disciplinares. As culturas infantis exigem, certamente, uma perspectiva de complexidade e interdisciplinaridade para serem, efetivamente, compreendidas.

Após os anos de 1950, a concepção *unitária* de infância foi problematizada por vários campos do conhecimento, a exemplo da provocação de Ariès (1981), que afirmou a infância como uma construção social e não como uma realidade natural. Os estudos da psicologia, principalmente as linhas teóricas vinculadas à psicanálise, ao construtivismo, ao interacionismo simbólico e à teoria histórico-cultural, começaram a enfatizar a ação social dos sujeitos rediscutindo a relação entre a biologia e a cultura e conseguindo observar a importância do protagonismo infantil na elaboração de si mesma e da cultura (COLE, 2003; BRUNER, 1997; ROGOFF, 2005).

² Um importante livro denominado *A vida social das crianças* foi escrito por Roger Cousinet, um dos expoentes das pedagogias novas, que relata sobre a especificidade dos relacionamentos infantis.

³ Cita-se aqui, a título de ilustração, os trabalhos de Janusz Korczak, médico e pedagogo polonês idealizador da Carta dos Direitos das Crianças (1924).

A sociologia, em meados dos anos de 1980, abandonou o conhecimento das crianças apenas por meio dos estudos sobre as instituições que as educavam, como, por exemplo, as famílias e as escolas, e procurou conhecer as crianças pelo contato direto com elas e por sua condição social específica, buscando seus “próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas” (SARMENTO, 2008, p. 18). Com isso, vê-se emergir um novo campo de estudos na sociologia: “A sociologia da infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos da vida; e a infância, como categoria geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p. 22).

Nos últimos anos, duas áreas das Ciências Humanas e Sociais, que ainda não haviam se debruçado sobre o tema da infância e das crianças, começam a estar atentas a elas. A filosofia, nas reflexões sobre a radical alteridade das crianças ante os adultos ou, ainda, a infância como lugar *dos inícios afirmativos*, isto é (KOHAN, 2008, p. 41): a criança não como um *vir a ser*, mas a infância como devir — a defesa da ideia de que a experiência de infância permanece no adulto e que a infância pensa a filosofia —, e, por fim, na proposição de um filosofar com as crianças, que opera com a possibilidade de as crianças manifestarem seus pensamentos e sentimentos em contextos de escuta, reflexão e discussão. Também a antropologia reconhece a presença das crianças em seus estudos de campo e principia uma discussão interessante sobre a infância a partir da reconceitualização dos conceitos de cultura, sociedade e indivíduo (COHN, 2005).

Nessa nova concepção, as crianças passaram a ser vistas não apenas como seres determinados pelas culturas, mas também como agentes produtores de cultura. Para Cohn, as crianças são ativas na formulação de sentidos para o mundo em que vivem:

Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos tem uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente

ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma *relativa autonomia cultural*. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (COHN, 2005, p. 35).

Isso significa que as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Assim, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância. Como visto, várias áreas do conhecimento das Ciências Sociais e Humanas têm muito a apoiar na reflexão interdisciplinar sobre as culturas infantis⁴.

O objetivo central deste artigo é, então, responder às seguintes questões: *Crianças pequenas constroem cultura? O que caracteriza as culturas infantis? Existe autonomia nessa construção cultural?* São perguntas que vêm sendo constantemente formuladas nos meios educacionais; assim, é preciso compreender como o conceito de culturas infantis foi se instituindo para buscar sistematizar uma possível resposta.

Para analisar o tema, inicia-se discutindo a questão da cultura. Em seguida, parte-se para observar o que dizem os três autores estrangeiros que vêm fundamentando as pesquisas sobre as culturas infantis na literatura educacional brasileira, a saber: William. A. Corsaro, Manuel. J. Sarmento e Gilles Brougère.

As discussões contemporâneas acerca das culturas

Apesar de ser um termo de uso frequente, *cultura* é um conceito antropológico bastante difícil de ser definido (KUPER, 2002). O problema de estabelecer uma concepção unitária é o fato de ele ter

⁴ Não é objetivo, neste texto, fazer uma exaustiva revisão das áreas de conhecimento que estabelecem relações com a infância. Essas estão devidamente analisadas em Sarmento (2008).

sofrido grandes variações no tempo e, ainda hoje, expressar a pluralidade das teorias sociais. Em 1871, E. B. Tylor utilizou, pela primeira vez, em seus escritos antropológicos, o conceito de cultura, sintetizando o conceito alemão de *kulture*, o francês de *civilization* (LARAIA, 2006). White e Dilligham (2009, p. 45) descrevem cultura como um “[...] complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, direito, valores morais, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Isto é, a visão funcionalista da cultura como o conjunto de “[...] valores e normas partilhados e internalizados que orientam o comportamento” (CORSARO, 2011, p. 127). Obviamente, como refletiu Cuche (1999), esse foi um conceito inventado na sociedade ocidental para denominar e classificar, por efeito comparativo, os demais grupos humanos.

Inicialmente, a cultura foi concebida como este “[...] conjunto homogêneo e integrado de valores e normas que determina os comportamentos dos grupos e dos indivíduos” (CORCUFF, 2001, p. 169), ou, ainda, como síntese dos produtos simbólicos — materiais e imateriais — sistematizados, valorizados socialmente, conformados por alto nível de abstração. Nesta concepção fica pressuposto que a cultura existe em estado puro, permanente, unificada, dissociada das realizações cotidianas dos seres vivos, isto é, uma visão restrita de cultura.

Durante muitos anos, a alta cultura burguesa ocupou esse lugar de cultura universal, e a educação formal nas sociedades ocidentais tinha como papel a transmissão dessa cultura centralizada, sem apontar seu caráter dinâmico, suas exclusões, seus silenciamentos, suas contradições e também a hierarquia social que propiciava pela distinção social causada pelo domínio, ou não, desse patrimônio. Nessa perspectiva, a relação das crianças pequenas com cultura é apenas a de absorção, pois elas, vistas como recém-chegadas, apenas aprendem pelo processo de transmissão-assimilação da cultura adulta dominante. Essa concepção de cultura afirma uma ideia rígida de cultura e nega o corpo, as iniciativas das ações práticas localizadas, afirmando apenas a passividade dos sujeitos.

Por outro lado, alguns autores vêm problematizando essa concepção ao longo do século XX. De Certau (1995, p. 142) afirma que a concepção de uma cultura monolítica impede que as atividades criadoras tornem-se significativas e prossegue:

Coloca-se o peso da cultura sobre uma categoria minoritária de criações e de práticas sociais, em detrimento de outras: campos inteiros da experiência encontram-se, desse modo, desprovidos de pontos de referência que lhes permitiriam conferir uma significação a suas conduitas, às suas invenções, à sua criatividade (DE CERTAU, 1995, p. 142).

Assim, o autor justifica a importância de pluralizar-se o termo e defender-se a existência de cultura(s), enfatizando que a cultura das pessoas é inventada no cotidiano, nas atividades banais e renovadas a cada dia, sendo o resultado de uma inteligência prática. Giard (1995, p. 9), no prefácio do livro *A cultura no plural*, sintetiza a concepção de De Certau: “A cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão para viver e para pensar” e complementa:

[...] toda a cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoal, um intercâmbio instaurado num grupo social. É exatamente esse tipo de “culturação”, se assim podemos dizer, que concede a cada época sua fisionomia própria (GIARD, 1995, p. 10).

Esses autores possibilitam a compreensão da cultura não apenas como herança de um “tesouro” a ser transmitido por meio de um longo processo de aculturação, mas a enfatizam como “a manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural que permite as inovações e as invenções” (LARAIA, 2006, p. 45). Cuche (1999, p. 11) também amplia significativamente a noção de cultura, passando a compreendê-la “em seu sentido vasto, que remete a modos de vida e de pensamento”. O autor aborda

a relação entre natureza e seres humanos afirmando: “Nada é puramente natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem a necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual etc., são informadas pela cultura: as sociedades não dão exatamente as mesmas respostas a estas necessidades” (CUCHE, 1999, p. 11). Os saberes, ou as culturas, não existem somente para serem transmitidos, mas se encontram ligados às atividades do dia a dia. As crianças, como todos os seres humanos, são capazes de criar, de atribuir e de compreender significados.

Como foi visto, a concepção de cultura vem sofrendo uma grande inflexão, tendo em vista o reconhecimento da pluralização das sociedades. Vários neologismos emergem no contexto das relações sociais: subculturas, cultura popular, cultura de massas, cultura jovem, cultura negra, cultura feminina. Culturas de grupos sempre em oposição à concepção de uma cultura única e dominante.

No contexto cultural brasileiro, a concepção de culturas infantis emerge no mesmo cenário das culturas juvenis. Partindo da ideia, então estabelecida, de que os ciclos da vida formam gerações, passou-se a denominar as características específicas de certo momento da vida como uma cultura própria. Essa já clássica definição vem sendo problematizada, pois há o reconhecimento de que há “[...] um claro esbatimento das fronteiras que separam as diferentes gerações, de tal modo que já há referências a gerações de fronteira ou gerações sanduíche” (PAIS, 2009, p. 372). Portanto, se inicialmente a visão de grupos, ou subgrupos, fechados em si mesmos, com autonomia e que se relacionam apenas pela divergência, pelo confronto, pela especificidade foram afirmadas, atualmente é possível ter lugar outros tipos de relação entre grupos e suas culturas. Como afirma Canclini (2007, p. 128), “[...] estudar a cultura requer, então, converter-se em especialista das intersecções”, ou, como diz Bhabha (1998), em terceiro espaço, pois as culturas mesclam-se, culturas resistem, são incorporadas, recriadas.

Essa reflexão inicial sobre a ideia de cultura evidencia como na concepção do início do século XX as crianças não poderiam ser vistas como seres produtores de culturas e como, a partir de meados do século, as novas compreensões do termo abrem a oportunidade de todos, com

quaisquer idade, sexo, etnia, classe social, serem sujeitos produtores de cultura, pois ela está colada na ação realizada na vida cotidiana.

Mapeando as compreensões sobre as culturas infantis

Sob a expressão *culturas infantis*, observam-se, principalmente, dois tipos de manifestações: as culturas elaboradas por adultos, tendo em vista a transmissão para as crianças — cultura *para* as crianças e cultura *sobre* as crianças —, e, por outro lado, as culturas elaboradas *pelas* crianças. Atualmente, três autores estrangeiros, com seus estudos interdisciplinares, têm se destacado na discussão das culturas infantis em nosso país: W. Corsaro (2003, 2009a, 2009b, 2011), M. J. Sarmento (1997, 2004, 2008, 2013) e Gilles Brougère (1997, 2003, 2012)⁵, cada um deles com orientações teóricas, problemas de pesquisa e metodologias variadas para compreender as culturas infantis.

William A. Corsaro

As ideias de Corsaro começaram a ser divulgadas no Brasil no início do novo século. Em curso ministrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o autor apresentou dois importantes conceitos para a compreensão das culturas infantis: a cultura de pares e a reprodução interpretativa (CORSARO, 2003)⁶.

Corsaro afirma que, inspirado em Piaget e Vygotsky, começou suas pesquisas tendo como princípio o fato de que as interações sociais entre as crianças têm grande importância para seu desenvolvimento

⁵ No Brasil, vários pesquisadores vêm trabalhando nessas perspectivas (NASCIMENTO, 2013).

⁶ Curso ministrado em maio de 2007, na Faculdade de Educação da UFRGS, organizado pelas professoras Carmen Craidy, Fernanda Muller e Maria Carmen Silveira Barbosa e, posteriormente, organizado em livro por Muller e Carvalho (2009).

social⁷. Porém, ao participar de contextos de brincadeiras com crianças pequenas nos pátios escolares, começou a perceber que estava “[...] documentando a produção criativa das crianças e sua participação em uma cultura de pares” (CORSARO, 2009a, p. 86). O autor usa a expressão *grupo de pares* (parceiros, companheiros) para se referir a um grupo de crianças, de idade aproximada, que se reúne diariamente, geralmente em um mesmo contexto, e passa o tempo juntos conversando, compartilhando artefatos, movimentos, ritmos, brincadeiras, dramatizações. Isto é, estabelecem cotidianamente, nos espaços onde se encontram, atividades recorrentes, ou, ainda, rituais ou rotinas culturais que as possibilitam compreender as variáveis do mundo adulto, como as relações de poder, as diferenças entre gênero, classe social, papéis sociais etc. Nesses encontros, elas realizam, coletivamente, culturas de pares locais “[...] por meio de interações presenciais” (CORSARO, 2011, p. 127).

As culturas de pares são, portanto, “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009a, p. 32). Essas culturas “[...] são públicas, construídas coletivamente e performáticas” (CORSARO, 2003, p. 37), isto é, estão relacionadas às culturas mais amplas (CORSARO, 2011).

Já a reprodução interpretativa é o conceito utilizado por Corsaro para a abordagem dinâmica de socialização das crianças, sendo assim descrito:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para

⁷ É importante frisar que a sociologia muitas vezes se utilizou de conceitos da psicologia quando os estudos chegavam a situações específicas do indivíduo ou de pequenos grupos. Podemos lembrar de Bourdieu, que usou amplamente o conceito de esquema de Piaget.

a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009a, p. 31).

Portanto, para o autor, as culturas infantis são as culturas produzidas pelas crianças, nos seus fazeres da vida cotidiana, sozinhas ou em interlocução com outras crianças, com a presença ou não dos adultos, no interior de uma cultura heterogênea e abrangente. As crianças estão imersas em várias culturas e singularizam essas informações culturais em seus pequenos grupos de convívio e também individualmente. As crianças têm competência para agir e, desde muito pequenas, aprendem por meio do convívio social. Apesar de seus estudos enfatizarem prioritariamente a realização de pesquisas etnográficas com grupos de crianças em espaço escolar, a análise de Corsaro procura interpretar o “microespaço” das brincadeiras infantis não apenas a partir das relações interpessoais, mas tendo em vista as políticas públicas e as práticas sobre a infância.

Manoel Jacinto Sarmento

O trabalho de investigação de Manoel J. Sarmento chegou ao Brasil na década de 1990. O autor é um importante sociólogo que pesquisou as condições sociais de vida das crianças e dos mundos sociais em que habitam. A obra de Sarmento é extremamente ampla, abrigando estudos demográficos, análise documental, assim como trabalhos de orientação etnográfica. Essa experiência de larga abrangência vem nos brindando com conceitos importantes para refletir sobre a infância como estrutura e agência das crianças, em especial na elaboração de suas culturas infantis. Talvez esse empenho em relacionar a dimensão macroestrutural à micro, a partir de uma visão crítica da sociologia, seja uma das características mais importantes do trabalho do autor.

Em um artigo de 1997, Sarmento e Pinto já apresentavam algumas questões para a reflexão sobre o tema das culturas infantis. No texto,

eles afirmam a possibilidade de as crianças serem consideradas como atores sociais e, a partir dessa afirmativa, apontam que isso implica a ver crianças como seres com “[...] capacidade de produção simbólica [...] e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20). Para os autores, as crianças são atores sociais, pois são capazes de realizar interações e de dar sentido às suas ações, como todos os seres humanos, em suas diversidades. Além disso, são portadores de novidade “[...] que é inerente a sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo” (SARMENTO, 2004, p. 10).

Sarmento aponta a dificuldade que os adultos, mesmo os cientistas sociais, têm para escutar as vozes individuais e coletivas das crianças e, também, a complexidade de compreender a epistemologia dessas culturas infantis. Sarmento e Pinto (1997), assim, perguntam: Seriam as culturas infantis *específicas* das crianças? Estão elas vinculadas aos mundos adultos? Há uma cultura universal presente na vida de todas as crianças ou as culturas infantis são locais, contextualizadas? Os autores, após levantarem questionamentos tão pertinentes, assumem um posicionamento: “As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado — pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável — nem lhes é alheia a reflexividade social global” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 21). Nesse mesmo texto, Sarmento defende a ideia de que, para compreender a radical alteridade da infância, é preciso escutar as crianças e, posteriormente, enfatiza a ideia de que: “Ouvir a voz das crianças: esta expressão condensa todo um programa, simultaneamente teórico, epistemológico e político” (SARMENTO, 2008, p. 27).

Em 2004, com a publicação do texto *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*, encontram-se aspectos que se tornaram fundamentais para a compreensão do tema das culturas infantis na obra do autor. A discussão inicia com as seguintes indagações: qualquer tipo de significação atribuída por um ou mais sujeitos é uma produção cultural, ou seriam apenas produções culturais aquelas que “[...] se estruturam e

consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas" (SARMENTO, 2004, p. 21).

Ora, o autor aceita a ideia de cultura como sistemas simbólicos em elaboração e apresenta uma gramática para compreender as culturas da infância com sua semântica, sintaxe e morfologia e, também, aponta, como um desafio científico, alguns possíveis eixos estruturadores das culturas da infância: a *interatividade* entre as crianças e das crianças com os adultos permite "apropriar, reinventar, e reproduzir o mundo que a rodeia", e, assim, as culturas de infância permanecem na história humana (SARMENTO, 2004, p. 22); a *ludicidade* como modo de ser infantil que recria constantemente o mundo; a *fantasia do real* como a possibilidade de as crianças entrarem e saírem, continuamente, do universo da fantasia/realidade; e a *reiteração* como tempo que flui de modo recursivo na vida das crianças e mantém a permanência da infância na sociedade.

Esses textos foram os inspiradores de grande parte do que se investiga em termos de culturas infantis no Brasil. Apesar da grande produtividade da equipe de pesquisadores da Universidade do Minho, as discussões sobre as culturas infantis têm ocupado um lugar menos ativo na agenda dos investigadores. A afirmativa da necessidade de interdisciplinaridade presente nos textos do autor indica que esse é um tema que ainda precisa ser investigado e suas categorias analíticas, ampliadas. Conforme Sarmento (2013), não será possível cumprir o projeto teórico dos Estudos da Criança sem uma visão interdisciplinar "[...] que contribua para impedir a visão fragmentária da criança e que seja sustentado numa superação de dicotomias tradicionais, profundamente redutoras da compreensão de infância" (SARMENTO, 2008, p. 21), ou, ainda, com a defesa de visões metodológicas ou teóricas que sejam incapazes de dialogar.

Gilles Brougère

Brougère publicou seus primeiros estudos no Brasil na década de 1990. Desde sua primeira obra em português, o autor reconheceu a

importância cultural do brinquedo e as relações dos brinquedos e das brincadeiras com a socialização das crianças. Em seu livro *Brinquedo e cultura* (1997), ele comenta sobre a impregnação cultural das crianças dizendo: “Toda a socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela” (BROUGÈRE, 1997, p. 40). E, a seguir, complementa afirmando que há uma atividade evidente de apropriação pelas crianças naquilo que está em jogo em uma brincadeira — e, nessa atividade, elas manipulam, transformam e também negam os sentidos definidos pelos objetos e pelos discursos. “Trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa” (BROUGÈRE, 1997, p. 49).

Em vários momentos de seu trabalho, Brougère fala das brincadeiras como a denominação genérica que os adultos conferem às “múltiplas interações” das crianças (BROUGÈRE, 1997, p. 61). O autor inicialmente não tematiza as culturas infantis, mas é interessante como o universo vocabular do autor para analisar as brincadeiras está pleno de referências aos elementos usados para descrever o conceito de cultura: comportamento não inato, interindividual, imersão em conteúdos pré-existentes e apropriação ativa, produção de novas situações, modos de comunicação verbal ou não verbal, partilha, ludicidade, regra, ritmo, materialidades e substâncias imateriais, indeterminação.

Durante muito tempo, o autor seguiu centrando suas investigações na brincadeira infantil, realizando estudos históricos sobre a brincadeira e sobre os artefatos culturais denominados *brinquedos* (BROUGÈRE, 1997, 1998, 2003). Contudo, cada vez seus estudos apresentam maior complexidade e, no livro *Brinquedo e companhia*, o autor discute a relação da cultura lúdica com a cultura infantil. O autor aponta que, apesar dos produtos disponibilizados para as crianças pela sociedade adulta, a cultura lúdica é provocada, também, pela produção de significados revelados pelas crianças em suas interações com a brincadeira.

[...] o interessante é justamente poder levar em consideração os dois aspectos num processo complexo de produção de significados pela criança. É fato que a brincadeira é controlada pelos adultos por várias vias, mas há na interação lúdica, quer ela seja solitária ou coletiva, alguma coisa de irredutível às imposições e suportes iniciais, que é uma reformulação pela interpretação que a criança faz deles, uma abertura para a produção de significados inassimiláveis nas condições de saída (BROUGÈRE, 2003, p. 304).

Em 2012, em um livro organizado pelo autor e por Anne-Lise Ulmann, denominado *Aprender pela vida cotidiana*, a reflexão sobre a cultura infantil amplia sua dimensão. Primeiramente porque o livro discute os diferentes âmbitos da vida — escola, recreio, sindicato, mídia —, e o brinquedo e o jogo, apesar de presentes, não são a referência central para pensar na apropriação ativa da cultura pela criança. Em segundo lugar, porque no livro a cultura é concebida, principalmente, tendo como referência as práticas locais, os saberes cotidianos, os saberes incorporados, ou, ainda, uma *etnografia do minúsculo* (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 285). Com isso, os autores realizam uma importante relação entre cotidiano, socialização, cultura e aprendizagem. Em terceiro, pela discussão de vários aspectos das culturas infantis, como, por exemplo, a definição de Delalande de culturas infantis: como os posicionamentos esperados de uma criança por seus pares para sua aceitação no grupo; pela ruptura com a verticalidade da socialização feita por Regine Sirota; pela ideia de reprodução interpretativa de Corsaro; pela introdução do conceito de aprendizagem como participação ou, ainda, aprendizagem situada, a partir do trabalho de Barbara Rogoff. Isso parece incrivelmente relevante para relacionar a produção das culturas infantis à aprendizagem, o que torna o conceito de culturas infantis mais abrangente. As crianças aparecem como participantes ativos da cultura, em todos os espaços sociais, engajadas para apreender o mundo e ressignificá-lo, introduzindo nele suas marcas.

Para continuar pesquisando

Os Novos Estudos da Infância ou, ainda, os Estudos Sociais da Infância (QVORTTRUP; CORSARO; HONIG, 2011), ou Estudos da Criança (SARMENTO, 2013), são um campo de investigação em construção, visto que nem a denominação é a mesma para cada grupo de investigadores nos distintos países. Além disso, as bases epistemológicas também são abrangentes, assim como os métodos empregados. Toda essa flexibilidade assusta um investigador que queira respostas prontas, categorias analíticas definidas, uma teoria unificadora cujos dados empíricos sirvam mais para a comprovação conceitual do que para o questionamento e o redimensionamento das teorias e da construção de novas perguntas e respostas contextualizadas. Porém, o objetivo inicial deste artigo era responder às indagações: *Crianças pequenas constroem cultura? Existe autonomia nessa construção cultural? O que caracteriza as culturas infantis?*

Como visto, os três autores analisados concordam que as crianças pequenas são atores sociais que apresentam protagonismo e agência⁸. Isso significa que elas são capazes de interagir com as pessoas e os mundos naturais e simbólicos que as rodeiam e, assim, estabelecem interações e formulam modos de viver. Essa capacidade de agir, participar ativamente, falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças aos contextos em que vivem. O ato de responder deixa marcas, transforma, cria novos modos geracionais de ser e estar no mundo, isto é, cria cultura(s). Quando Arendt (2003) afirma que o nascimento é sempre a possibilidade de renovação do mundo, ela evidencia que a presença de um recém-nascido abre a possibilidade não apenas de uma vida nova, mas também a de recriar o mundo.

Como afirmam os três autores investigados, não há uma cultura infantil com autonomia ante as culturas adultas familiares, escolares, midiáticas, tradicionais, religiosas, pois estas já formam as mentes. Mas, no

⁸ Apesar de os autores investigados não falarem sobre as crianças bem pequenas, os bebês, em nossas investigações temos encontrado situações que afirmam que eles também têm essa capacidade.

mundo contemporâneo, as culturas preservam-se, misturam-se e transformam-se. As culturas infantis também seguem esse movimento de todas as culturas e, provavelmente, enquanto existirem crianças, culturas serão transmitidas, afirmadas e transformadas. As culturas infantis estão vinculadas apenas às culturas lúdicas, às brincadeiras, às interações entre os pares nos espaços do jogo? Não, as culturas infantis não precisam estar vinculadas apenas ao brincar, mas esse tem sido o espaço priorizado pelos investigadores para realizar suas pesquisas. Contudo, se as crianças fossem observadas em outros contextos de suas vidas cotidianas, também seria possível ver sua ação transformativa da cultura em vários campos da vida.

As culturas infantis são transmitidas e reelaboradas geracionalmente, isto é, elas permanecem na história, contaminam-se por meio do contato com os diversos grupos sociais, étnicos, religiosos, de gênero etc. e são, permanentemente, recriadas pelas gerações mais novas. Elas caracterizam-se por estarem relacionadas aos contextos de vida cotidiana das crianças e têm como base elementos materiais presentes em suas vidas, como os objetos da casa, brinquedos, livros, materiais, ferramentas e tecnologias que mediam suas relações com o mundo, assim como os elementos simbólicos que provém das comunidades, das famílias, da cultura de brincadeiras, da mídia e da escola. As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio dos pequenos e permanentes grupos de crianças, sejam de irmãos, amigos do bairro ou colegas de escola, com os quais as crianças realizam atividades em comum. Nesses encontros, as crianças repetem suas brincadeiras, repetições que sempre se diferenciam, pois os contextos transformam-se e, assim, reiteram suas conquistas. As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia.

Para a manutenção e a expansão das culturas infantis, é preciso ter atenção a dois aspectos. O primeiro é dar às crianças — sozinhas ou com seus pares — o tempo e o espaço necessários para que elas possam

criar espaços de produções culturais. Segundo Cuche (1999), a possibilidade de constituir a alteridade cultural dos mais fracos — operários, mulheres, crianças — somente existe quando eles estão à distância dos mais fortes, escapando, assim, ao confronto e à dominação. Estar a sós ou entre pares pode ser fonte de autonomia (relativa) e de criatividade cultural. E, em segundo lugar, considerar a afirmativa de Lévi-Strauss (citado por LARAIA, 2006, p. 88) de que não se deve compreender a cultura como “[...] um contínuo magia, religião, ciência, mas como sistemas simultâneos e não sucessivos”. Reivindicar esses aspectos para a compreensão e a valorização das culturas infantis é lembrar que as crianças sempre foram responsáveis pela integração cultural das demais crianças e que crianças foram as companheiras privilegiadas das demais crianças em grande parte da história humana (ROGOFF, 2005). Além disso, os pensamentos narrativos das crianças, quando constroem, a sós ou em pequenos grupos, seus modos de organizar a experiência, os saberes e os fazeres da vida, conferem e partilham significados, imaginam e constroem mundos simbólicos, são ensaios que fazem parte da elaboração da experiência infantil (BRUNER, 1997; GOODSON, 2010) — fundando a participação delas nas interações sociais e, também, na construção da técnica, da cultura e da ciência (VYGOTSKY, 2009).

Referências

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1981.

BARBOSA, M. C. S. *Estado Novo e Escola Nova: práticas e políticas de educação no Rio Grande do Sul*. 1988. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BONDIOLI, A. A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA, G. de. *A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 38-52.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2003.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRUNER; J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2007.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

COLE, M. *Psicología cultural*. Madrid: Morata, 2003.

CORCUFF, P. *As novas sociologias: construções da realidade social*. Bauru: Edusc, 2001.

CORSARO, W. A. *We're friends, right? Inside kids culture*. Washington: Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009a.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009b.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

DE CERTAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

GIARD, L. A invenção do possível. In: DE CERTAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

GOODSON, I. F. et al. *Narrative learning*. Londres: Routledge, 2010.

KOHAN, W. O. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

KUPER, A. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru: Edusc, 2002.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, M. L. P. *Infância e sociologia da infância: entre invisibilidade e a voz*. São Paulo: Feusp, 2013. Relatório de Pesquisa.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAIS, J. M. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Revista Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. S. *The Palgrave handbook of childhood studies*. Palgrave: Macmillan, 2011.

RICHTER, S.; BARBOSA, M. C. S. *Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas*. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1257%20int.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. *A sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. *As crianças, contexto e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

WHITE, L.; DILLIGHAM, B. *O conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

Recebido: 06/06/2014
Received: 06/06/2014

Aprovado: 15/07/2014
Approved: 07/15/2014