

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Brasil

Canhoto de Lima, Márcia Regina; Milton de Lima, José

As culturas da infância no trabalho docente da Educação Infantil

Revista Diálogo Educacional, vol. 14, núm. 43, setiembre-diciembre, 2014, pp. 821-840

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189132834010>

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



As culturas da infância no trabalho docente da Educação Infantil

*Cultures of childhood in the work of early childhood
education teachers*

Márcia Regina Canhoto de Lima^[a], José Milton de Lima^[b]

^[a] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), docente do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Câmpus Presidente Prudente, Presidente Prudente, SP - Brasil, e-mail: marcialima@fct.unesp.br

^[b] Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Câmpus Presidente Prudente, Presidente Prudente, SP - Brasil, e-mail: miltonlima@fct.unesp.br

Resumo

Este artigo retrata resultados de uma pesquisa sobre as culturas da infância desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil. Teve como objetivo central investigar como são trabalhados os quatro eixos das culturas infantis: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. A metodologia, de natureza qualitativa, caracterizou-se como pesquisa-ação. Quanto aos resultados alcançados, destacamos a própria metodologia, que exigiu

a participação dos sujeitos da instituição parceira, a atuação da equipe universitária no contexto investigado e a busca de transformação da realidade. Tais requisitos ampliaram as exigências de comprometimento, respeito mútuo, trabalho coletivo e tolerância entre os atores sociais de distintas instituições. As situações de estudos, discussão e intervenção geraram embates entre concepções e indicaram olhares diferentes para a criança e para a prática educativa. Ressaltamos, também, as influências no trabalho pedagógico, pois foi constatado que as educadoras ampliaram e atualizaram suas concepções, principalmente no que se refere à educação para a infância e à importância das atividades lúdicas como um eixo das culturas da infância. No diagnóstico, verificamos que cobravam comportamentos muito rígidos, os quais se transformavam em empecilhos para as atividades peculiares das crianças. A ampliação da compreensão sobre o tema fez com que as educadoras relacionassem os quatro eixos das culturas da infância entre si e percebessem a necessidade de sua atuação como mediadoras e responsáveis por condições que garantam às crianças a participação, como protagonistas, e o direito a uma educação que respeite as especificidades infantis.

Palavras-chave: Educação infantil. Culturas da infância. Formação continuada.

Abstract

This article shows results of a search on the cultures of childhood which was developed at an institution of Early Childhood Education. It aimed mainly to investigate how the four axes of children cultures works: interactivity, playfulness, fantasy of real and reiteration. The methodology is qualitative, and it was characterized as action research. As for the results achieved, we highlight, the methodology itself that required the participation of individuals from the partner institution, the university team performance in the context investigated and the pursuit of the transformation of reality. These requirements increased the demands of commitment, mutual respect, team work and tolerance among social actors in different institutions. The situation's study, discussion and intervention led to clashes between concepts and showed different looks for the child and for educational practice. We also emphasize the influences on pedagogical work, because it was found that the educators have expanded and updated their views, especially with regard to education for childhood and the importance of playful activities as an axis of the cultures of childhood.

At diagnosis, we found that they charged too severe behavior that turned into obstacles to the peculiar activities of children. The expansion of the topic's understanding made the teachers to relate the four axes of childhood cultures together and realize the need of their role as mediators and responsible for conditions that ensure the participation of children as protagonists, and the right to an education that respects the childhood specificities.

Keywords: Childhood education. Cultures of childhood. Continuous education.

Introdução

Os estudos sobre criança intensificaram-se nas duas últimas décadas. Diversas áreas do conhecimento têm contribuído para o debate, e a Sociologia, em especial, trouxe contribuições advogando a favor do reconhecimento da infância como categoria social resultante de uma construção social e histórica. Trabalhos dessa abordagem são identificados, na língua inglesa, principalmente por Cléopâtre Montandon (2001) e, na francesa, por Régine Sirota (2001). Os primeiros ensaios apareceram quando os sociólogos da infância, pela primeira vez, no ano de 1990, reuniram-se no Congresso Mundial de Sociologia. O debate contribuiu para que a infância fosse colocada no centro da reflexão do pensamento sociológico.

Montandon (2001) mostra que os estudos buscam compreender as crianças como sujeitos atuais, e não futuros. Partem do pressuposto de que a infância é uma construção social específica, rompendo com as abordagens clássicas da socialização infantil. Para Sirota (2001), tanto na Sociologia em geral como na Sociologia da Educação, o que prevalecia era uma concepção de infância durkheimiana, que considerava as crianças como seres dóceis. Montandon e Sirota defendem a urgência de uma Sociologia da Infância que discuta, com prioridade, a criança como sujeito de direitos e a infância como construção social e histórica.

Autores como Pinto (1997) e Sarmento (2003, 2004) também defendem a visão da criança como produtora de cultura, contrapondo-se

àquela que a vê como mera reproduutora de um processo de transmissão de conteúdos. Concebem a criança não em relação ao que lhe falta em comparação com o adulto, mas se pautam no que é próprio da infância como categoria social, com características, direitos e necessidades próprias. Essa concepção de infância se opõe às representações que, segundo Ariès (1981), durante muito tempo prevaleceram, pois a criança, na Idade Média, não tinha lugar de destaque, não tinha privilégios ou regalias, e era vista como um ser substituível, que tinha uma função utilitarista na sociedade.

Embora a contribuição de Ariès para a história da criança seja bastante significativa, vários autores discordam de algumas ideias contidas em sua obra. Censuram-no, por exemplo, por utilizar a iconografia como fonte e, também, por afirmar que não existia o sentimento de infância na Idade Média. Kuhlmann Júnior (1998) contrapõe-se à tese de que o sentimento de infância só surgiu na Idade Moderna, procurando-a em períodos anteriores a esse. Esses vários olhares sobre essa fase da vida são importantes, na medida em que nos instigam a buscar informações e conhecimentos sobre a criança e a infância que passaram despercebidos durante muito tempo. Para Pinto (1997, p. 36),

As conclusões de Ariès sobre a história da infância tiveram um grande impacto nos meios acadêmicos e da educação e foram, sem dúvida, fonte de inspiração para numerosos trabalhos em diversas latitudes, mas suscitaram igualmente algumas objeções que não tiram, no entanto, a este historiador o mérito de nos ter proporcionado a consciência de que aquilo que parecia um fenômeno natural e universal era afinal o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea.

A infância não pode ser vista apenas como um dado universal, nem como uma categoria natural, mas essencialmente como uma construção histórica, cultural e social. Nesse sentido, é preciso perguntar: como ocorre a Educação Infantil hoje? Que visão têm os educadores acerca da criança? Eles a concebem como sujeito histórico, que se apropria da cultura e a produz? O trabalho na escola privilegia o educando na sua

especificidade e valoriza as culturas infantis? É possível pensar e assumir a concepção de infância na escola?

Um caminho para a infância

Partindo-se do pressuposto de que diferentes espaços e realidades produzem infâncias diversas, constata-se a existência de infinitas possibilidades no que se refere a ser criança. As culturas da infância, portanto, procuram enxergar as múltiplas situações em que vivem os pequenos e como essa primeira etapa da vida se constrói nesses contextos. Diante dessa heterogeneidade, abre-se o convite a uma investigação interpretativa das singularidades e das diferenças que estruturam essas formas de ser criança. Uma vez acolhedora dos pequenos, a instituição de Educação Infantil torna-se um espaço de construção e de convívio de particularidades que, ao serem devidamente respeitadas e integradas, podem representar um ponto norteador de qualificação do trabalho pedagógico, o qual, consequentemente, exercerá mais influências no processo de desenvolvimento pleno dos educandos.

Se o que as define estiver pautado no que lhes falta em relação ao adulto, não estaremos falando de crianças reais, mas sim de um projeto de vir a ser, do qual a imagem infantil está ausente. Entender as culturas da infância, portanto, é imprescindível, pois elas viabilizam novos sentidos para a ação educativa, tornando-se um importante instrumento para a melhoria da educação, quando apresentam um conjunto de saberes que acompanham historicamente a infância. Para Sarmento (2003, p. 4),

As culturas da infância são tão antigas quanto a infância. Resultam do processo societal de construção da infância, coeve da modernidade. A diferença geracional é, assim, historicamente construída, com efeitos na evolução do estatuto social e das representações sociais sobre as crianças. Ao dizermos isso, recusamos uma concepção ontogênica das culturas infantis e afastamo-nos de uma perspectiva que “naturaliza” os modos de percepção, representação e significação do mundo pelas

crianças, gerado a partir de características desenvolvimentais específicas e realizadas no vazio social. Ao invés, as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas do tempo, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

Segundo Sarmento (2004), as culturas da infância se constituem na sociedade em que os pequenos estão inseridos, descrevendo assim as características do seu meio, contudo de uma forma particular. Isso possibilita que as diversas manifestações infantis sejam vistas na descrição das suas realidades que, compreendidas no espaço educacional, auxiliam a compreensão das características de cada criança. Ao analisar o tema, o autor destaca quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Cada um deles contempla importantes pontos para a compreensão da infância sob a nova perspectiva.

O primeiro eixo, a interatividade, segundo Sarmento (2004, p. 23), mostra que a criança vive num mundo heterogêneo, no qual ela está em contato com várias e diferentes realidades que permitem a formação de sua identidade pessoal e social. A escola, a igreja, a família, os seus pares e as atividades sociais, entre outras instituições, auxiliam esse processo, bem como a concretização da aprendizagem. Assim, a cultura de pares favorece o compartilhamento dos mesmos espaços e os relacionamentos entre iguais.

A ludicidade, como segundo eixo, representa um aspecto essencial das culturas infantis, sendo a natureza interativa do brincar um de seus primeiros componentes. O autor salienta que “o brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2004, p. 26).

Quando falamos em ludicidade, estamos nos referindo tanto ao jogo como à brincadeira, pois entendemos que ambos são atividades

da mesma natureza, diferenciando-se apenas pelo grau de complexidade: enquanto na brincadeira predomina a imaginação e a exigência de interação social é menor, no jogo, por sua vez, a regra é o fator predominante, requerendo da criança trocas de pontos de vista e atuação complementar com os outros participantes da atividade lúdica.

Em relação ao terceiro eixo, a *fantasia do real*, Sarmento (2004) mostra que pela imaginação é que a criança atribui significado às coisas e constrói sua visão de mundo. É por meio dela, também, que adquire uma capacidade de resistência diante das situações indesejáveis, dolorosas e inusitadas. Entretanto, para o autor,

Esta expressão — “faz de conta” — é algo inapropriado para referir o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstroem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para seu quotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem. Na verdade, a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efectivamente se encontram associados. Poderemos de resto, justamente, interrogar-nos sobre se essa imbricação não ocorre também no mundo dos adultos, isto é, o “real” não é, afinal, o efeito da segmentação, da transposição e da recriação feitas no acto de interpretação de acontecimentos e situações (SARMENTO, 2004, p. 26).

Como quarto eixo, o autor aponta a *reiteração*, destacando que o tempo da criança é sempre provido de novas possibilidades, capaz de ser repetido e reiniciado a qualquer momento. Isso pode ocorrer tanto no plano sincrônico, no qual rotinas e situações são recriadas, como no plano diacrônico, por meio da transmissão de jogos, brincadeiras e rituais “das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo” (SARMENTO, 2004, p. 29).

Dessa forma, considera-se que a instituição de Educação Infantil é um espaço onde as crianças deveriam ser compreendidas como atores

sociais, pois lá elas se relacionam com as pessoas, colocam-se perante os adultos e desenvolvem estratégias para lidar com questões do mundo social em que estão inseridas. Estudos sobre a Sociologia da Infância têm dado grandes contribuições para que se tenha um melhor entendimento sobre as culturas infantis. Eles apontam que é preciso compreender a infância a partir do seu próprio campo, considerando que em cada criança existe antes de tudo um sujeito cultural, social e concreto, que pensa, que sente, que tem direitos e que busca seu espaço no mundo.

Caminhos da pesquisa

Este artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida durante 12 meses em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF), na cidade de Presidente Prudente. Ela contou com a participação de docentes e discentes dos cursos de Educação Física e de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Câmpus Presidente Prudente, todos eles membros do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude (CEPELIJ), além de duas educadoras da unidade parceira.

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, que representou uma possibilidade de relacionar teoria e prática a fim de promover a mediação entre pesquisador e grupo de participantes, entre o saber formal, com rigor teórico e metodológico, e o saber empírico. Em relação aos pesquisadores, essa opção metodológica possibilitou uma experimentação em situação real, na qual os participantes puderam intervir de maneira consciente e intencional, preocupados com as mudanças e os avanços na realidade pesquisada.

A EMEIF investigada atende alunos da faixa etária de 4 meses a 5 anos, provenientes do próprio bairro e de chácaras e sítios adjacentes. Em relação à renda das famílias, 27% ganham de 0 a 1 salário mínimo e 32%, de 1 a 2 salários mínimos, o que demonstra que a maioria dos matrículados vem de uma categoria social com baixo poder aquisitivo.

Em relação ao planejamento da pesquisa-ação, foi adotado como referência o roteiro destacado por Thiollent (1988, p. 48-72), que não estabelece formas rígidas de construção – pelo contrário, esclarece que as etapas da pesquisa são bastante flexíveis. Assim, o trabalho foi desenvolvido em fases, com destaque para a definição do tema, a exploratória, o diagnóstico, o lugar da teoria (seminários), o campo de observação, a coleta de dados e a divulgação externa.

Tomando como base os quatro eixos estruturadores das culturas infantis denominados por Sarmento (2004) – interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração –, o objetivo principal foi analisar quais concepções de criança e de culturas da infância estavam subjacentes no trabalho com dois grupos de Educação Infantil: a classe de Pré-II-A, da professora Sônia¹, com 28 crianças, e a de Pré-II-B, da professora Beatriz¹, com 26 crianças, todas com idades entre 4 e 5 anos.

A etapa da definição do tema foi a mais simples, tendo em vista que, com o aval das duas educadoras, fomos solicitados pela direção da instituição a desenvolver a pesquisa sobre as culturas da infância nessa EMEIF. Acreditamos que esse foi um começo promissor, pois a metodologia da pesquisa-ação referencia que os atores escolares precisam desejar participar da pesquisa para que ela alcance seus objetivos.

Na segunda fase, a do procedimento exploratório, a proposta foi apresentada a todos, com a descrição das etapas que deveríamos percorrer, buscando estratégias de trabalho coletivo, como sugere a metodologia adotada. Foi definido pelo grupo que, todas as quartas-feiras, no período das 8h00 às 11h00, dois grupos de alunos, juntamente com a educadora de cada uma das salas, assumiriam as atividades relacionadas à temática, utilizando brincadeiras, jogos de regras e cooperativos como suportes para a prática educativa. O emprego da atividade lúdica no contexto real possibilitou levantar questionamentos, dificuldades e avanços, que foram posteriormente discutidos. Ainda nessa etapa, ficou estabelecido também que as duas professoras participariam do Grupo de Pesquisa *Cultura*

¹ Os nomes das educadoras e das crianças são fictícios.

Corporal: Saberes e Fazeres, assim como de uma Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) por mês, com a equipe da universidade, para estudos e reflexões sobre a temática.

Isso posto, teve início a terceira fase, que constitui o diagnóstico. As educadoras tiveram a oportunidade de relatar quais são os principais problemas enfrentados por elas no dia a dia. Também nesse momento, responderam a entrevistas semiestruturadas e questionários, com o objetivo de levantar dados sobre as concepções de criança, infância e educação que norteavam suas práticas educativas.

Na quarta fase, destacamos o lugar da teoria. De acordo com o referencial metodológico da pesquisa-ação, realizamos dois tipos de seminários. O primeiro envolveu apenas os membros da equipe vinculados à universidade, para estudar, planejar e avaliar as ações da pesquisa. Esse seminário, intitulado *Grupo de Estudo e Intervenção*, foi desenvolvido nas terças-feiras, das 14h00 às 17h00, quando seus membros se reuniam para estudar vários textos e autores, avaliar e sistematizar os dados coletados da semana anterior e, sempre com uma semana de antecedência, preparar as aulas, que eram enviadas por e-mail para a EMEIF, para que as educadoras tivessem o plano de aula em mãos. Quinzenalmente, nas quintas-feiras e no mesmo horário, elas também participavam do grupo de pesquisa *Cultura Corporal: Saberes e Fazeres*, no qual apresentaram atuação efetiva.

O outro seminário foi desenvolvido na escola, uma vez por mês, durante as reuniões do HTPC – envolvendo as duas educadoras da EMEIF, além dos docentes e discentes da Unesp –, e também em momentos de formação continuada previstos no calendário escolar da EMEIF. Esses seminários tinham como objetivo promover a discussão e a reflexão sobre a temática das culturas da infância. Superação de problemas, ajustes, críticas, proposições, análises, registros, troca de informações e experiências, assim como conhecimentos sobre a forma pela qual o jogo, a brincadeira, o corpo, a compreensão dos estágios de desenvolvimento, as interações sociais e o processo de mediação podiam ser trabalhados também foram temas dos encontros.

Em relação à observação e à coleta de dados, que compõem a quinta fase, procuramos documentar todas as ações por meio de filmagens, fotos e diários de campo, garantindo os registros que servissem de suporte para análise, discussão, avaliação e produção científica. Enquanto um estagiário trabalhava as atividades lúdicas com as crianças, outro fazia os registros necessários. As observações, interessantes e ricas, possibilitaram a discussão com as educadoras sobre o referencial teórico adotado.

Na sexta e última fase, destacamos a divulgação externa. Depois de realizada a pesquisa e comprovados os avanços, tanto em relação às crianças quanto às educadoras, foi possível sistematizar a produção de conhecimentos e enriquecer as práticas educativas. E isso não só na universidade como na própria EMEIF, com outras educadoras que já manifestaram interesse em participar de uma nova etapa do estudo, pois perceberam a repercussão do trabalho na formação continuada e no aprimoramento da qualidade da educação oferecida às crianças. Os conhecimentos adquiridos também foram socializados por meio de publicações e de várias participações em eventos científicos, o que contribui para a construção de trabalhos pedagógicos voltados para o desenvolvimento pleno da criança.

Resultados e discussão

No início das intervenções, a atuação das educadoras era tímida e suas ações resumiam-se a intervir para manter a disciplina por parte das crianças. Tinham dificuldades em ouvir essas crianças, pois achavam que, em decorrência da idade, elas eram imaturas, ingênuas e incapazes. Nos primeiros estudos, a professora Beatriz relatou: “*Como podemos ouvir o que as crianças querem? Elas não podem ainda opinar sobre o que é importante para a vida delas, isso cabe a nós, que somos adultos e sabemos o que é melhor para elas*”.

Conforme o trabalho foi evoluindo e as discussões foram se aprofundando, paulatinamente suas atuações começaram a se transformar.

Foram se sentindo mais seguras sobre o tema e passaram a mediar as atividades, tornando-se parceiras das ações desenvolvidas. Foi perceptível, também, a mudança na forma como concebiam a infância, comparada à concepção apresentada no início dos trabalhos, quando então defendiam que a infância era *“um período em que a imaturidade, a ingenuidade, a incapacidade, a pureza e a preparação para a vida adulta faziam parte do ser criança”*.

Com o desenvolvimento dos estudos e das reflexões, as educadoras começaram a mudar sua maneira de pensar e de agir em relação às crianças e a observar nelas aspectos que até o momento haviam passado despercebidos. De posse de um arcabouço teórico, vários elementos começaram então a fazer sentido: objetos, brinquedos, valores morais, relações interpessoais — tanto adulto-criança como criança-criança — ganhavam nova conotação no contexto. Essas mudanças serão discutidas a seguir, como resultados do trabalho realizado com os quatro eixos das culturas da infância, desenvolvido ao longo dos 12 meses da pesquisa.

Em relação ao primeiro eixo, a interatividade, foi possível observar as dificuldades que as educadoras tinham com o trabalho em grupos e, principalmente, com atividades que possibilitassem à criança a interação com seus pares. Na sala da professora Beatriz, as carteiras estavam dispostas uma atrás da outra, em fileiras, o que dificultava a participação coletiva. Assim mesmo, observamos que as crianças conversavam com seus amigos, emprestavam materiais e, às vezes, “escondidas” trocavam brinquedos entre si. Por várias vezes, registramos os seguintes comentários da professora: *“Cada um no seu lugar, quem terminou fique quietinho, para que o amiguinho possa terminar a tarefa”*; *“Eu já disse que não é para empistar nada, depois perdem os materiais e a mamãe briga com vocês”*; *“Matheus, não atrapalhe o Gustavo, ele deve fazer a tarefa sozinho”*. Na sala da professora Sônia, apesar de as carteiras estarem em círculo, a situação não era diferente.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, vários textos que tratam da importância da cultura de pares foram trabalhados. Paralelamente aos seminários, as educadoras investiram em ações que possibilitaram as

trocas e as interações, rompendo com a ideia de que as crianças devem descobrir as respostas sozinhas. O investimento no trabalho coletivo favoreceu outros comportamentos no contexto educacional, em relação a valores, atitudes e hábitos, o que foi sentido na atuação das crianças e apontado pelas educadoras – como, por exemplo, uma melhora substancial na conduta solidária, na colaboração entre as crianças.

Quanto à *ludicidade*, o segundo eixo, observamos a carência de atividades que possibilitassem às crianças vivenciarem o lúdico, já que elas quase não brincavam e, quando o faziam, reproduziam aspectos padronizados e empobrecidos. Sua maneira de brincar causava muita preocupação nas educadoras e na escola, pois os pequenos não sabiam se organizar. Relutavam em fazer filas ou rodas e em ouvir as explicações das atividades, o que, consequentemente, quase sempre transformava as brincadeiras em tumulto. As dificuldades motoras também foram outro ponto de observação importante nessa etapa, pois as crianças apresentavam problemas em relação aos movimentos básicos fundamentais, como o andar, o correr, o saltar, o pular, entre outros. Foi verificado que 70% delas caíam pelo menos uma vez durante as aulas, e as educadoras, angustiadas e preocupadas com as reclamações dos pais quando os alunos se machucavam em tais “acidentes”, limitavam as brincadeiras de correr e de outros movimentos das crianças. Esse quadro foi logo superado, pois o tempo passou a ser mais bem administrado e as atividades foram adequadas às possibilidades de realização das crianças, que, nesse contexto, passaram a ter mais condições e liberdade para criar, organizar e conduzir suas brincadeiras. Fazer filas, rodas, discutir as regras e se organizar para brincar já não eram mais problemas para elas, e as quedas deixaram de acontecer na proporção em que antes ocorriam.

Outro ponto positivo foi a ampliação da cultura lúdica. Foi registrado um aproveitamento de 100% nas duas salas, o que comprovou que brincar não é uma atividade natural da criança, mas resultante de aprendizagem social. As educadoras exercem o papel de mediadoras entre os alunos e a cultura lúdica, e sua intervenção é essencial para que ampliem e diversifiquem seus conhecimentos. Não foi surpresa observar a

autonomia das crianças diante das brincadeiras, pois elas participavam ativamente das aulas e era comum vê-las brincando em outros momentos e espaços da escola, fato que até então era difícil perceber. Os pais também trouxeram contribuições e relataram que seus filhos passaram a brincar mais em casa, deixando um pouco de lado a televisão e ensinando aos irmãozinhos e amigos as brincadeiras aprendidas na escola.

Mais um aspecto a ser destacado refere-se às regras. No início do trabalho de campo, esse era o ponto que mais gerava dificuldades no desenvolvimento do trabalho com as educadoras, pois elas queriam estabelecer regulamentos rígidos e imutáveis com as crianças. Após debates e estudos sobre o papel das regras nas atividades com crianças, elas perceberam que as normas existem e são importantes, todavia é preciso que sejam flexíveis e inseridas nos contextos, compreendendo do que as crianças de fato necessitam, e isso lhes conferiu certa tranquilidade e favoreceu as interações, as trocas de pontos de vista e a construção gradativa das regras. Esses aspectos não foram os únicos abordados, mas mereceram especial atenção. Nesta pesquisa, verificamos, de acordo com os dados coletados, que a ludicidade promove muitos benefícios e avanços, pois por meio dela a criança se desenvolve integralmente, apropria-se do mundo real, relaciona-se com os demais e se integra socialmente.

Apesar de sua relevância, o terceiro eixo, a *fantasia do real*, não era alvo de investimento na ação educativa, conforme ficou constatado na primeira entrevista com as duas professoras. A educadora Sônia só trabalhava esse eixo quando contava histórias, e Beatriz afirmou trabalhar às vezes com a fantasia e a imaginação, todavia, não soube especificar como o fazia. No início das atividades, observamos que as crianças, no contexto das tarefas propostas, tinham dificuldade em entrar no mundo da fantasia, da imaginação. Uma situação ilustra bem essa realidade: Leo, aluno da Unesp, vestiu-se de Papai Noel para desenvolver uma atividade, e Pedro, aluno da sala da Beatriz, voltou-se para ele e falou: “*Prô, o que é isso? Você ficou louco? Por que está vestido de mulher?*”. Para enfrentar essas dificuldades, as aulas foram planejadas cuidadosamente, buscando estratégias no sentido de trabalhar melhor com esse eixo.

Com o passar do tempo, as atividades foram ganhando sentido, as crianças foram entrando no contexto, e as educadoras começaram a ver a importância da fantasia no cotidiano infantil. Perceberam que educar para a imaginação era uma necessidade. O trabalho foi tão relevante que, a partir dele, montamos uma brinquedoteca na escola, para ser usada por todos, à qual as crianças deram o nome de “cantinho da alegria”. Esse espaço favoreceu a investigação, pois os alunos começaram a cobrar das professoras mais utilização do local.

Tendo como base a teoria e as atividades práticas com os alunos, as educadoras passaram a valorizar, no seu cotidiano, ambientes propícios à fantasia, possibilitando o enriquecimento da imaginação e o favorecimento de várias manifestações. Com o trabalho, compreenderam que a imaginação também não surge espontaneamente e que, para que ela possa florescer, é necessário que as crianças contemplem tempo, espaço, materiais e narrativas que a promovam. Nessa direção foi feito um investimento grande: brincamos de monstros, fadas, duendes, circo e casinha, criamos oportunidades para as crianças serem reis, rainhas, professores, ladrões, sacerdotes, padeiros, motoristas, artistas, cobras, ursos, elefantes, pais, adultos e, principalmente, para serem elas próprias. Das muitas situações interessantes que ocorreram na brinquedoteca, uma em especial nos chamou a atenção. As crianças tinham decidido brincar de “Reino Encantado de Lippi”, e todos estavam sentados em círculo quando Jonas perguntou:

– *Quem vai ser o rei?*

– *Eu!* – respondeu Rafael.

Felipe questionou:

– *Você não! Reis não podem ser pretos.*

Ana imediatamente disse:

– *Minha mãe disse que não é preto, e sim negro.*

Clara defendeu:

– *Acho que devemos escolher o Davi, pois ele tem olhos azuis, é tão bonitinho, parece o rei do filme Cinderela.*

– *É mesmo prô, por que os reis dos filmes são todos de olhos e peles claros?* – perguntou Caio.

Julia acrescentou:

- *Nos meus livros de histórias também os reis e as rainhas são assim.*
- *No nosso livro da sala também – disse Caio. Em quase todas as figuras, as pessoas são brancas.*

E Amanda completou:

- *Eu assisti a um filme na sessão da tarde em que o rei era negro, lá da África, então eu acho que o Rafa pode ser rei hoje, e depois a gente escolhe outro que também quer ser, o que você acha, pró?*

(sala da professora Beatriz)

As crianças, então, iniciaram um longo debate com a equipe da pesquisa, discutindo temas relacionados a preconceito, padrões de beleza e valores. A fantasia, por estar ligada ao símbolo, permite que, brincando, seja possível trabalhar com vários conteúdos e favorecer a expressão de ideias e pensamentos. Isso é fundamental, na medida em que as brincadeiras de imaginação ajudam os pequenos a passar das ações concretas para as abstratas, com outros significados. Os resultados foram riquíssimos e as atividades extrapolaram o caderno e o quadro-negro. As duas educadoras puderam avaliar os benefícios da brincadeira de imaginação para sua prática educativa e aprenderam a utilizá-la como recurso pedagógico.

Por meio das atividades realizadas nesse eixo, as crianças desenvolveram a fantasia através do que observavam, das situações que experimentavam, interpretando e incorporando o que vivenciavam. De acordo com os dados coletados, o trabalho possibilitou vários avanços, entre os quais destacamos progressos na linguagem oral, na imaginação, na criatividade, na autoestima e na socialização entre os pares. Entretanto, o resultado mais relevante foi observado em relação às duas educadoras, já que elas perceberam a importância de atuarem como interlocutoras nesse processo.

Para finalizar, destacamos como quarto eixo a *reiteração*. Quando iniciamos os estudos sobre as culturas da infância, por várias vezes registramos a preocupação das professoras em cumprir no tempo previsto as exigências determinadas pelo sistema. Com o desenrolar do trabalho, elas começaram a perceber que alfabetizar não é somente ensinar a leitura e

a escrita, no quadro-negro e no caderno, mas também valorizar as várias linguagens, com destaque para a brincadeira e as atividades rítmicas e expressivas.

Os resultados quanto a esse eixo foram observados principalmente em relação às educadoras, pois, conforme o trabalho se desenvolvia, o tempo foi ganhando outras dimensões. Em cada atividade, buscava-se entender as ações das crianças em relação ao andamento da realização das tarefas. O que trabalhamos nesse eixo repercutiu em todos os outros, pois as atividades realizadas pelos alunos deixaram de receber o olhar controlador e rigoroso do adulto, sempre guiado por objetivos e resultados a serem alcançados. Aos poucos foi ficando claro que as diferenças na execução de tarefas propostas não significam que a criança tenha problemas, ou seja, que é lenta em relação às outras, mas que cada uma tem seu próprio tempo.

Quanto aos pequenos, os avanços foram sentidos tanto no plano sincrônico como no diacrônico. Em relação ao primeiro, percebemos que eles tinham liberdade de repetir e recriar, com seus próprios interesses, práticas que muitas vezes seguiam um ritual, sem o olhar cerceador do adulto, querendo determinar do que e como brincar. Na brincadeira, observamos uma repetição de fatos e rotinas que seguiam incansavelmente e, também, algumas rupturas, principalmente quando alguma criança contrariava o que havia sido proposto pelo grupo. Isso foi positivo, pois puderam lidar com os pactos estabelecidos pelo coletivo e se apropriaram de rotinas, regras e diferentes modos de expressão. No plano diacrônico, foi muito interessante perceber o surgimento de lideranças no grupo. Beatriz relatou que, no decorrer da semana, quando as crianças de sua sala se encontravam no parque, ou em outros espaços, com os colegas do Pré-I, colocavam-se como protagonistas das atividades, ensinando, para as mais novas, brincadeiras e músicas que haviam aprendido.

Acreditamos que os quatro eixos apontados por Sarmento e trabalhados durante os 12 meses na EMEIF ajudaram-nos a desenhar coletivamente, na Educação Infantil, uma prática mais próxima da criança. Possibilitou-nos, como bem retrata Sirota (2001), *uma viagem ao mundo*

da infância, na qual pudemos perceber os quatro eixos interligados, de maneira tal que, quando trabalhávamos um deles, os outros estavam imbricados na proposta. Destacamos, antes das considerações finais, que a criança, na Educação Infantil, precisa ser considerada como produtora de cultura e, para tanto, ser concebida com protagonista no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, vivendo intensamente sua infância, sendo respeitada e valorizada.

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida buscou superar tendências espontaneistas, naturalistas e, basicamente, diretivas que dificultam um novo olhar voltado para a infância. Apoiada em pressupostos da Sociologia da Infância, com destaque para suas culturas e seus quatro eixos estruturadores, buscou, com as duas educadoras da Educação Infantil, compreender a infância na sua pluralidade, contribuindo para que as crianças fossem vistas como atores sociais plenos.

No início dos trabalhos, verificou-se uma predominância de concepções pautadas no conceito de criança idealizada, isto é, uma visão naturalista de infância. Com as intervenções, os estudos e as reflexões, as educadoras passaram a observar em seus alunos aspectos que antes não percebiam, e vários elementos começaram a fazer sentido. Objetos, brinquedos, valores morais e interações ganharam nova conotação no contexto. Elas desenvolveram, então, a compreensão da criança como ser social e concreto, que ocupa um lugar na história, e de seu trabalho na Educação Infantil como um espaço que garante os meios necessários para o desenvolvimento das diferentes linguagens e a participação efetiva dos alunos nas propostas.

Em relação aos quatro eixos estruturadores das culturas da infância, vários resultados satisfatórios foram observados. O investimento na interação favoreceu comportamentos voltados a valores, atitudes e hábitos, o que foi constatado no próprio comportamento das crianças,

ao se observar também uma melhora substancial na solidariedade, na colaboração entre elas, a partir do investimento no trabalho coletivo. A ludicidade contribuiu para a aprendizagem em múltiplos aspectos, principalmente para o desenvolvimento das potencialidades criativas das crianças. Explorando a fantasia do real, ficou explícito que as crianças desenvolvem sua imaginação por meio do que observam, das situações que experimentam e presenciam, interpretando e incorporando todas as vivências. Na reiteração, as educadoras perceberam que as crianças devem ser tratadas como atores sociais, pois, na constituição do tempo e do espaço no trabalho com a Educação Infantil, não há mais lugar para a desvalorização da infância nem para a exclusiva posição unilateral do adulto.

Finalizando, destacamos que esta pesquisa, além do desenvolvimento e da formação inicial e continuada de todos os envolvidos, promoveu a compreensão de que alfabetizar não é somente ensinar a leitura e a escrita, mas também valorizar as várias linguagens, como a dança, a música, a brincadeira, a poesia, o teatro e o jogo, entre tantos outros conteúdos fundamentais para o desenvolvimento das capacidades humanas dos pequenos.

As crianças apresentam modos diferentes de encarar e viver a realidade. Elas constroem cultura, e não somente se apropriam dela. Mirar a criança na perspectiva do que esperamos no seu processo de formação também é necessário; porém, é preciso olhar com compreensão e com questionamentos para que interpretemos seus comportamentos não apenas como traquinagem, mas como formas histórico-culturais de entender, reagir e estar no mundo. Por isso, compreender as culturas da infância, com seus quatro eixos estruturadores, além de ter sido o objetivo desta pesquisa, é uma meta no contexto histórico atual.

Referências

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

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 112, mar. 2001.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças: contexto e identidades*. Portugal: Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa, 2004.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 112, mar. 2001.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1988.

Recebido: 23/08/2010

Received: 08/23/2010

Aprovado: 21/06/2011

Approved: 06/21/2011