

**Universidade Federal de São Carlos**  
**Centro de Educação e Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Giovana Alonso**

**CULTURA INFANTIL, CULTURAS INFANTIS E CULTURAS DA INFÂNCIA:  
POLISSEMIAS EM DEBATE**

**São Carlos, 2021**

**Universidade Federal de São Carlos**  
**Centro de Educação e Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**CULTURA INFANTIL, CULTURAS INFANTIS E CULTURAS DA INFÂNCIA:  
POLISSEMIAS EM DEBATE**

**Giovana Alonso**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Educação.

**São Carlos, 2021**

*“Engraçada a vida, quando somos crianças o tempo não passa. E de repente, de um dia para o outro, nós temos 50 anos. Depois da infância, tudo que nos resta cabe numa caixa velha”.*

*O Fabuloso Destino de Amélie Poulain*

Dedico este trabalho a todas as crianças e às suas culturas. Que os espaços lhes sejam conquistados e que suas vozes sejam reconhecidas aonde quer que elas estejam.



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Giovana Alonso, realizada em 08/04/2021.

#### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi (UFSCar)

Profa. Dra. Fabiana de Oliveira (UNIFAL - MG)

Profa. Dra. Patrícia Dias Prado (USP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.  
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela sabedoria, inteligência, conselho, fortaleza, ciência, piedade e temor concedidos em minha vida. Que Sua palavra nunca me falte!

Agradeço aos meus pais, meus irmãos e meus avós, pela inspiração, pela dedicação, pela vida e pela força diárias, por não me deixarem desistir e por compreenderem minha ausência mesmo quando estou presente. Agradeço especialmente à minha mãe e minha vó, por serem mulheres de garra, por terem transformado dificuldades em energia para continuar enfrentando os desafios da vida e por me ensinarem, desde pequena, que a vida para nós não era fácil.

Agradeço ao meu noivo Thalís, por ser meu melhor amigo, por sonhar meus sonhos e caminhar comigo todos os dias, me incentivando, alimentando minhas ideias e ouvindo a maior parte das minhas reflexões.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa concedida no início do mestrado e pelo reconhecimento de que se faz ciências em todas as áreas do conhecimento.

À minha orientadora Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi, pela troca de conhecimento, por apoiar todo este processo e por me proporcionar condições para atuar como pesquisadora.

Às professoras Patrícia Dias Prado e Fabiana de Oliveira, por aceitarem participar da minha banca de qualificação e acompanhar o processo de avaliação desta dissertação até o momento de sua defesa. Agradeço as contribuições, apontamentos, correções e principalmente a sensibilidade na leitura do texto.

Ao grupo de estudos e pesquisas Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto - EdIPIC, pelas trocas, pelas partilhas e pelos trabalhos realizados em conjunto. Às colegas de grupo Ketiene Silva, Ayodele Floriano e Marina Gianez, por estarem sempre dispostas a ajudar e a ouvir. Ao companheiro de grupo e de mestrado Marcos Antonio Gonçalves, por todos os nossos cafés, conversas e conhecimentos construídos juntos. Em especial, à Profa. Dra. Cleonice Tomazetti por me apoiar, me incentivar e confiar no meu trabalho, por segurar a minha mão e nunca deixar de dizer “estamos juntas”.

Agradeço à Juliana Corrêa Moreira, minha amiga de profissão, de temática e de vida. Distante geograficamente, mas presente no coração e na alma, me mostra todos os

dias o valor da amizade e o quanto é importante ter alguém para partilhar a história. À minha amiga, guia e companheira de profissão Andressa de Oliveira Martins, por me ajudar a ser uma pessoa melhor todos os dias, por abrir meus olhos, me ensinar a ser uma pessoa e professora melhor e compartilhar comigo a trajetória docente.

À minha diretora e amiga Andrea Polo, por enxergar em mim o que nem eu mesmo vejo, por acreditar no meu trabalho, pela oportunidade de iniciar a docência num ambiente formativo e de construção coletiva como é a nossa escola. Obrigada pela direção, pelos puxões de orelha, pelo olhar sensível e por sempre fazer questão de lembrar o quanto o humano está em primeiro lugar.

Agradeço às crianças e famílias da turma do 2º ano de 2020. Minha vida mudou no momento em que os conheci e serei eternamente grata pelo reconhecimento, pelo carinho, pela parceria e pela história que construímos neste ano tão turbulento.

Por fim, agradeço a todas as versões de mim mesma, àquelas que pensaram em desistir mas não desistiram, àquelas que se cansaram mas encontraram forças para continuar, àquelas que choraram de medo e de dor, mas que encontraram uma forma de sorrir após a tempestade, àquelas que erraram e me fizeram aprender que a perfeição não existe e àquelas que acreditaram nos sonhos futuros e inventaram formas de realizá-los. À todas aquelas que me tornaram resiliente, forte e determinada. Que as minhas próximas versões reconheçam o quanto esse momento é uma grande conquista.

## RESUMO

Esta dissertação, inspirada na genealogia de Foucault, persegue o conceito “cultura infantil” a fim de compreender suas polissemias, derivações e (in)definições no interior dos campos teóricos da Sociologia da Infância, da Educação Infantil e da Antropologia da Infância. Seu objetivo foi mapear o conceito “cultura infantil” e a maneira pela qual ele vem sendo mobilizado, caracterizando a polissemia do conceito e suas derivações, no campo da Educação Infantil, da Sociologia da Infância e da Antropologia da Infância, desdobrando-se nos objetivos específicos, 1) Mapear e compreender o conceito de “cultura infantil” nas pesquisas em Educação Infantil Sociologia da Infância e Antropologia da Infância, com base em produções teóricas das três áreas e 2) identificar nas produções acadêmicas o modo como o conceito “cultura infantil” é mobilizado e como suas derivações, tais como “culturas infantis” e culturas da infância” são apresentadas, que debates suscitam, que temas carregam e em quais perspectivas teóricas se alicerçam. Parte-se do trabalho de Florestan Fernandes, sociólogo considerado pioneiro nos estudos relacionados às crianças e suas culturas no Brasil, a partir de sua investigação sobre o folclore. Ao cunhar “cultura infantil” em seus escritos, Fernandes (1961) o compreende como uma categoria de análise social, investindo o olhar para o coletivo de crianças e dando visibilidade a outras formas de socialização até então não consideradas nas pesquisas de sua época. Situações relacionadas à gênero, etnia, raça, classe social e idade são destacadas nas *trocinhas* e folguedos investigados por Florestan Fernandes. Percebe-se, contudo, uma certa modificação e reinterpretção do conceito “cultura infantil” em razão de novos debates, demandas e perspectivas que vão sendo adotadas com a inauguração dos campos da Sociologia da Infância, da Educação Infantil e da Antropologia da Infância. A partir de um levantamento bibliográfico e de inspiração genealógica, foram selecionadas e analisadas 24 produções brasileiras datadas de 1999-2021, onde se observa a predominância de estudos sobre “cultura infantil”, “culturas infantis” e “culturas da infância” em revistas da área educacional, evidenciando que o debate proposto sobre cultura está especialmente relacionado às instituições de Educação Infantil. Ao compor uma genealogia da Sociologia da Infância, nos deparamos com países de destaque, perspectivas teóricas que a alicerçam e temas que são providenciais nos debates suscitados em seu interior, tais como agência, protagonismo, produção de cultura e coletivo infantil. O mesmo realizou-se com o conceito “cultura infantil”, compondo uma genealogia sobre este que fosse capaz de apresentar suas perspectivas, bases teórica e os temas que lhes são paralelos e complementares. Destaca-se, assim, a questão do tempo, da brincadeira, da socialização, da formação de professores e da pesquisa com crianças. Dentre as bases teóricas em que se alicerçam estes trabalhos, destacam-se os estudos de Florestan Fernandes, Manuel Sarmiento e Manuel Pinto e Willian Corsaro. Com base nos estudos analisados e destacados ao longo deste trabalho, reconhece-se que o campo da Sociologia da Infância e da Educação Infantil crescem e se fortalecem de forma tangencial no cenário das pesquisas brasileiras e se complementam em relação aos interesses pelas crianças e pelas infâncias. Nos deparamos com uma Sociologia da Infância no Brasil em movimento, plural e híbrida, uma vez que integra diferentes interesses, necessidades, objetivos e metodologias para além das sociológicas.

**Palavras-chave:** Cultura infantil; culturas infantis; culturas da infância; Sociologia da Infância; Educação Infantil;



## ABSTRACT

This dissertation, inspired by Foucault's genealogy, pursues the concept of "child culture" in order to understand its polysemy, derivations and (in)definitions within the theoretical fields of Childhood Sociology, Early Childhood Education and Childhood Anthropology. Its objective is to map the concept of "child culture" and the way in which it has been mobilized, characterizing the polysemy of the concept and its derivations in the field of Early Childhood Education, Childhood Sociology and Childhood Anthropology, unfolding in the specific objectives, 1) To map and understand the concept of "child culture" in Early Childhood Education, Sociology of Childhood and Anthropology of Childhood researches, based on theoretical productions from the three areas and 2) identify in academic production the way in which the concept "child culture" is mobilized and how its derivations, such as "children's cultures" and "childhood cultures" are presented, what debates they provoke, what themes they carry and what theoretical perspectives they are based on. It starts from the work of Florestan Fernandes, a sociologist considered to be a pioneer in studies related to children and their cultures in Brazil, based on his investigation of folklore. By coining "children's culture" in his writings, Fernandes (1961) understands it as a category of social analysis, turning his gaze to the collective of children and giving visibility to other forms of socialization not considered in the researches of his time until then. Situations related to gender, ethnicity, race, social class and age are highlighted in the *trocinhas* and *frolics* investigated by Florestan Fernandes. There is, however, a certain modification and reinterpretation of the concept of "child culture" due to new debates, demands and perspectives that are being adopted with the inauguration of the fields of Childhood Sociology, Early Childhood Education and Childhood Anthropology. Based on a bibliographical survey and genealogical inspiration, 24 Brazilian productions dating from 1999 to 2021 were selected and analyzed. There is a predominance of studies on "child culture", "children's cultures" and "childhood cultures" in magazines of the educational area, showing that the proposed debate on culture is especially related to Early Childhood Education institutions. When composing a genealogy of the Sociology of Childhood, we are faced with prominent countries, theoretical perspectives that underpin it, and themes that are providential in the debates raised within it, such as agency, protagonism, production of culture and children's collective. The same was done with the concept of "child culture", composing a genealogy about this one that would be able to present their perspectives, theoretical basis and the themes that are parallel and complementary to them. Thus, the issues of time, play, socialization, teacher education and research with children stand out. Among the theoretical basis on which these works are based, the studies by Florestan Fernandes, Manuel Sarmiento and Manuel Pinto and Willian Corsaro stand out. Based on the studies analyzed and highlighted throughout this work, it is recognized that the field of Sociology of Childhood and Early Childhood Education grows and strengthens in a tangential way in the Brazilian research scenario and complement each other in relation to the interests for children and childhood. We are faced with a moving, plural and hybrid Sociology of Childhood in Brazil, as it integrates different interests, needs, objectives and methodologies in addition to sociological ones.

**Key words:** Children's culture; children's cultures; childhood cultures; Childhood Sociology; Early childhood education;

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	p. 9
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	p. 18
1.1 O termo <i>cultura infantil</i> e a importância de seu estudo .....	p. 22
1.1.1 A trajetória de Florestan Fernandes e seu encontro com a “cultura infantil” .....	p. 21
1.2 O que evidenciam os manuscritos de Florestan Fernandes a respeito da “cultura infantil”? .....	p. 27
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	p. 45
2.1 Lupa teórica: a genealogia de Foucault .....	p. 46
2.2 Procedimentos metodológicos .....	p. 52
<b>3 COMPENDO UMA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....</b>	p. 55
3.1 Ideias gerais sobre a (s) criança (s) e a (s) infância (s) .....	p. 55
3.2 Sociologia da Infância por países .....	p. 59
3.3 Sociologia da Infância e suas perspectivas .....	p. 73
3.4 Sociologia da Infância e suas temáticas .....	p. 85
<b>4 COMPENDO UMA GENEALOGIA DE CULTURA INFANTIL .....</b>	p. 96
4.1 Polissemias .....	p. 97
4.1.1 O debate sobre “cultura infantil” .....	p. 97
4.1.2 O debate sobre “culturas infantis” .....	p. 103
4.1.3 O debate sobre “culturas da infância” .....	p. 126
4.2 Temas de interesse .....	p. 133
4.3 Referenciais e perspectivas teóricas .....	p. 137
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CULTURA INFANTIL EM MOVIMENTO.....</b>	p. 142
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	p. 146
<b>Anexo 1 – Tabela de produções selecionadas para revisão .....</b>	p. 156

## APRESENTAÇÃO

Meu nome é Giovana Alonso, tenho 25 anos, sou estudante, professora, filha, pesquisadora, noiva, amiga, indecisa e persistente. Há muito tempo deixei de acreditar na sorte para aceitar que os acontecimentos de nossa vida são resultado da soma das nossas escolhas com as relações que estabelecemos com outros seres humanos em nossa trajetória. Fui filha única por quinze anos e tive uma infância um tanto quanto solitária comparada às infâncias de outras crianças que conhecia. Cresci com meu pai e minha mãe, dois jovens que se casaram em razão de uma gravidez precoce, forjando uma família também precoce em relação às responsabilidades, compromissos e sentimentos. Nunca me faltou nada além de companhia. Minha principal lembrança de infância são minhas tardes sozinha no quarto, escrevendo em uma lousa pequena lições que ensinavam as paredes e os meus ursinhos de pelúcia.

Desde muito cedo me dei conta de que meu prazer era ensinar. Rodeada por muitos adultos e poucas crianças, aprendi sobre o mundo e sobre a vida, sobre a dificuldade financeira, sobre problemas de saúde, sobre a morte e sobre a dor. Isso me tornou uma criança diferente de todas as outras, responsável além do limite e sensível na medida certa. Sempre senti a dor do próximo como a minha própria dor. Sempre tive em mim a necessidade de ajudar o outro, de estar com alguém, de sonhar demasiado e de traçar meu caminho nos limites do bem.

Na minha infância passei mais tempo na casa da minha avó do que na minha própria casa. Dormia com minha avó todas as noites, ouvindo suas histórias e sentindo sua mão acariciar meu rosto que na época ela mesma chamava de “pêssego”. Minha única preocupação nessa época eram quantas histórias ouviria antes de pegar no sono e a quantidade de “ossinhos” que tinha na coluna na qual minha avó contava, massageando e fazendo carinho. Uma de minhas histórias preferidas era sobre minha avó criança, atravessando a ponte da fazenda onde morava e vendo cair do céu uma bola de fogo. Segundo ela, a bola de fogo passou diante dos seus olhos e caiu no riacho abaixo da ponte. Ela nunca soube explicar a situação, mas dizia, sempre muito empolgada, sobre o quanto isso lhe fazia pensar que no mundo haviam coisas sem explicação. Hoje percebo que muitas coisas não tem mesmo explicação. Já outras sim e talvez, por algum motivo, o nosso objetivo de vida seja descobrir tais situações. Meu carinho por essa pessoa sempre foi intenso demais e ouvi-la narrar sua paixão pela escola, ainda que a tivesse frequentado

apenas até a terceira série, alimentava minha vontade de ser professora. Na casa da minha avó, principalmente nas férias, tinha contato com as minhas primas mais novas. Brincávamos todas as tardes incansavelmente. Por ser um pouco mais velha que elas, gostava de ensiná-las matemática e português, músicas e danças, mistura de cores e também outras brincadeiras. Sabia que para elas não era muito agradável ter uma “professora” como eu, mas isto não me impedia de continuar minha empreitada, de dar-lhes broncas, de “mandar” em nossas brincadeiras e mesmo de decidir qual seriam nossas próximas atividades. Nossas tardes sempre terminavam com um bolinho de fubá e um chazinho de erva mate.

A frase “sempre quis ser professora” fazia muito sentido para mim. Adorava a escola e sentia que era querida pelos professores e professoras que me animavam, faziam com que eu me sentisse bem e tivesse mais disposição para estudar. Quando meus amigos no ensino médio estavam indecisos sobre qual escolha fazer a respeito do curso da universidade e futura profissão, a minha já estava bem delineada. Faria pedagogia e daria aula para crianças no Ensino Fundamental. Todas as minhas opções após o vestibular foram voltadas para o curso de pedagogia, tanto na faculdade privada quanto na universidade pública. O primeiro resultado após os vestibulares é divulgado e me matriculo como aluna do curso de pedagogia da Universidade Estadual Paulista – Prof. Júlio Mesquita, em Araraquara. Após matrícula e uma semana de aula, é divulgado o resultado da terceira chamada do curso de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, o qual me matriculo em razão da comodidade de continuar na minha própria cidade, sem ter despesas com o deslocamento até Araraquara para estudar na UNESP. Ainda que soubesse que o curso de pedagogia da UFSCar tinha um ano a mais de duração, decido por esta em razão da oportunidade de conseguir conciliar trabalho e estudos, já almejando, assim que iniciasse o curso, conseguir um estágio na área.

Em 2014 ingresso no curso de pedagogia da UFSCar com muita expectativa em relação a esta nova fase da minha vida: a oportunidade de estudar numa universidade pública e de qualidade. O primeiro ano do curso foi dificultoso para mim do ponto de vista de dar conta de acompanhar os conteúdos teóricos e os planos de ensino de cada disciplina. Havia uma dinâmica nova de ensino sendo colocada à minha disposição e, diferente do Ensino Médio, a autonomia para estudar e buscar recursos fora da sala de aula para acompanhar as propostas demonstrava-se necessária. Minha primeira avaliação no curso de pedagogia foi realizada na disciplina “Educação e desenvolvimento psicossocial”, com o Prof. Eduardo Pinto e Silva. Assim que me entregou a prova, que na

ocasião foi dissertativa, este professor olha para mim e para o meu 5,85 de nota e disse que tinha certeza de que eu poderia ter um melhor desempenho na próxima. O resultado na segunda prova proposta funcionou como um espelho para mim mesma. Comparar as duas notas, uma abaixo da média e outra próxima à nota máxima me fez perceber que eu tinha potencial e subsídios para ser uma boa aluna. Eu precisava dar o melhor de mim, pois, assim como em todos os outros âmbitos da minha vida, comigo sempre era “oito ou oitenta”.

Os anos seguintes no curso de pedagogia foram baseados em muito esforço e dedicação para, do meu próprio ponto de vista, me apresentar como uma boa aluna. No segundo semestre do curso ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, sob orientação da Profa. Andrea Braga Moruzzi, hoje minha orientadora no mestrado. Conciliei o PIBID à um estágio não obrigatório, num programa de pós-graduação da UFSCar. O PIBID me proporcionou experiência prática, o trato com a escola, o desenvolvimento de projetos pedagógicos e didáticos que me fizeram perceber, desde o primeiro ano da graduação, qual seria a realidade que me aguardava após o término do curso.

Foram dois anos e meio de PIBID e o que posso dizer, assim como todas as outras pessoas que fizeram parte deste programa é sobre o quanto foi possível aprender. Aprendíamos com as coordenadoras de área, com as professoras supervisoras nas escolas em que desenvolvíamos nossos projetos, com as colegas pibidianas e principalmente com os alunos e alunas. Das reuniões de formação à realização das atividades planejadas, percebia que a sala de aula era meu lugar profissional, mas que para estar lá era preciso engajamento e muito estudo, no sentido de continuar sempre em busca de conhecimento, de estar atualizada e comprometida com o ensino. Meu primeiro projeto desenvolvido no âmbito do PIBID foi relacionado à contação de histórias para crianças do 1º ao 3º ano de uma escola da Rede Municipal de São Carlos. Preparávamos semanalmente – eu e uma aluna do 5º ano do curso de pedagogia – contações de histórias para as crianças, nas quais fazíamos uso de recursos, materiais, músicas e encenações para dar luz e vida às narrativas. Aprendi a lidar com a vergonha, com o medo do erro, com a inexperiência e com o outro, já que trabalhar com pares nem sempre é agradável e confortável.

No segundo ano em que estive no PIBID, desenvolvi junto à uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental um projeto com jogos matemáticos. Neste período estive de modo mais efetivo na sala de aula e lidei com situações muitas vezes adversas à profissão docente: o imprevisto, à falta de interesse dos alunos e alunas e a escassez de

recursos, por exemplo. Desta experiência, o que marca é a necessidade de sair do comodismo pedagógico e adentrar outras perspectivas e estratégias de ensino. As crianças aprendem mesmo aquilo que não ensinamos, estão interessadas ao mesmo tempo em que cansadas sempre das mesmas coisas, da repetição das palavras e do esvaziamento do saber. Para ser professora, ia me dando conta de que era preciso estar um passo adiante para ensinar, ao mesmo tempo em que precisava manter o passo junto ao das crianças, que na escola são chamadas de alunos/alunas, para entender, a partir delas, aquilo que desejam, aquilo que esperam, aquilo que anseiam e como veem a escola.

Ainda no PIBID, a minha melhor experiência se deu no ano seguinte quando realizei um projeto com a Educação de Jovens e Adultos, numa escola mais próxima à minha casa. Com esta experiência, conquistei a sensibilidade e pude perceber que aprender não tem idade, que o respeito é fundamento da educação e que ser professor, antes de qualquer coisa, é estar junto e estabelecer parcerias. Durante seis meses, de duas a três vezes por semana, participei das aulas de uma turma de Ciclo I da Educação de Jovens e Adultos. Junto à professora dessa turma e seus integrantes, produzimos um livro de histórias de vida. O poder da palavra entra em jogo e de estagiária e bolsista me torno escriba, auxílio na produção escrita, construo junto aos alunos e alunas narrativas de ser: ser gente, ter idade, estar cansado. Apesar de distintas, as histórias contadas nesse projeto se tangenciam e se encontram num ponto: no querer aprender. Com futura professora, me dou conta de que vou atuar abrindo portas e janelas, construindo estradas e incentivando o caminhar. O ensino e a educação não tratam da transmissão do conhecimento, tampouco da minha própria vontade de ensinar. Ensino e educação, desembocando em aprendizagem, invocam a construção e a empreitada, neste momento, é construir outros olhares para vidas que passam.

Já o estágio não obrigatório no Programa de Pós-Graduação em Genética Evolutiva e Biologia Molecular me proporcionou, no mesmo período, o contato direto com alunos e alunas de mestrado e doutorado. Aprender a elaborar atas, declarações e organizar os documentos pessoais dos alunos e alunas deste programa me ajudou a desenvolver um tipo de compromisso de trabalho que me faria ver a universidade de outra forma. Nas minhas tardes de estagiária neste programa e nas conversas que tinha com a técnica administrativa responsável pelas minhas atividades, observava o quanto a pesquisa demonstrava-se importante ao próprio desenvolvimento humano e profissional. Ia me dando conta de que a Educação também se inseria neste processo de desenvolvimento científico, de produção de conhecimento, de descoberta de saberes. Foi

neste lugar e com as pessoas que ali convivi que despertei para a pós-graduação, foi ali que ouvi pela primeira vez “Giovana, você tem tudo para fazer um mestrado, precisa se dedicar para isso”. Neste momento, percebo que gostaria de fazer parte do processo de produção do conhecimento.

No final do ano de 2015 e no decorrer do ano de 2016 realizei a minha primeira Iniciação Científica. A convite da professora Andrea Moruzzi participei de uma capacitação em Robótica com a empresa PETE – São Carlos, responsável pela produção de kits de robótica educacional. Na ocasião foram doados três kits de robótica à Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar e com este recurso, contando com a parceria de uma docente da unidade, proponho o desenvolvimento de um projeto que envolvia a montagem de robôs com grupo 5 da instituição, na ocasião composto por crianças de 4 e 5 anos de idade. Após planejamento e reuniões de formação, firmamos parceria com a Profa. Dra. Priscila Azevedo, da UAC, responsável pelo grupo em questão e desenvolvemos semanalmente oficinas de robótica com as crianças. Nestas oficinas, ouvíamos as crianças em rodas de conversa e colocávamos posteriormente em prática aquilo que elas desejavam construir e desenvolver com o robô. As propostas das crianças iam desde à realização de atividades, até mesmo à procura de materiais, jogos, brincadeiras e histórias.

Estas oficinas realizadas na UAC com o grupo 5 deram suporte para a realização da minha primeira IC, que tinha por objetivo analisar as potencialidades e as necessidades formativas docentes relativas à utilização de um kit de robótica com crianças na Educação Infantil. A seleção deste grupo de crianças para a realização da investigação se deu em razão da aderência da professora responsável pela turma em participar do projeto proposto na unidade. Denominada “A robótica na educação infantil: limites, possibilidades e necessidades formativas dos docentes”, a iniciação científica desenvolvida entre os anos de 2016 e 2017, além de me colocar em contato com as crianças pequenas, com a Educação Infantil e com o tema da formação de professores, me possibilitou enxergar a infância de uma outra forma, com um olhar um tanto quanto mais respeitoso para com as crianças, para aquilo que elas desejavam, para o modo como inventavam e para como interpretavam o mundo. Diria que este é o primeiro momento em que observo as culturas infantis, meu tema de interesse e de investigação atual. Como resultados desta Iniciação Científica, destaco uma docência pensada com as crianças e para elas e a necessidade de o planejamento na Educação Infantil ser realizado dia-a-dia, semana a semana, mês a mês, de modo que as crianças possam ser ouvidas e de que possam se expressar por meio de

diferentes linguagens. As interações e as brincadeiras destacaram-se como elementos constituintes da ação das crianças e da prática da professora colaboradora na pesquisa. Registros em diários de campo, filmagens e fotografias, produzidos por mim, pela docente responsável pela turma e também pelas crianças – tais como seus desenhos – demonstram-se pertinentes no momento de interpretação e apresentação dos resultados da supracitada investigação.

Foi com base no interesse em compreender um pouco mais sobre os registros realizados nas oficinas de robótica mencionadas que dou início ao desenvolvimento da minha segunda Iniciação Científica. O projeto de pesquisa que dá suporte à esta pesquisa foi denominado “Documentação Pedagógica: uma investigação a partir de um projeto de robótica numa instituição de Educação Infantil” e foi realizado no período entre 2017 e 2018. Como objetivos desta pesquisa, destacou-se a possibilidade de analisar as potencialidades dos registros no cotidiano da Educação Infantil e o modo como estes se desdobravam num tipo de Documentação Pedagógica. A Documentação Pedagógica, concepção de trabalho docente advinda especialmente das contribuições italianas para a educação da infância, estava imbuída nos documentos legais para a Educação Infantil brasileira e pormenorizada nas contribuições de diferentes pesquisadores e pesquisadoras do campo da Educação Infantil. Nesta pesquisa, a Documentação Pedagógica foi sendo entendida como concepção e prática docente, na qual professores e professoras de crianças pequenas se dispunham à uma atitude de observação, registro e reflexão constante por meio da qual tornavam-se capazes de interpretar os desejos, as linguagens, as experiências e as interações das crianças.

A Documentação Pedagógica foi se demonstrando, não só no interior da pesquisa em seu caráter acadêmico, mas também refletida nas práticas pedagógicas de docentes da Educação Infantil como instrumento que ora possibilitava a avaliação, ora permeava o campo da formação docente, incluindo neste o planejamento pedagógico, a visualização das atividades infantis e a valorização das próprias crianças. Além destas características, a Documentação Pedagógica demonstrava-se capaz de valorizar a docência na Educação Infantil, na medida em que possibilitava o planejamento, a reflexão e a escuta das diferentes linguagens das crianças. A valorização, a participação das famílias, a transformação da instituição de Educação Infantil e principalmente o respeito às crianças e às suas infâncias demonstravam-se preceitos importantes para compreender e adotar a Documentação Pedagógica como prática docente na Educação Infantil. Esta pesquisa deu



origem ao meu Trabalho de Conclusão de Curso no curso de pedagogia, orientado pela Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi e apresentado para banca no final de 2018.

O desenvolvimento das pesquisas de Iniciação Científica se deu, em grande parte, em razão da minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto – EdIPIC. O grupo foi desde sua abertura composto por profissionais da área da Educação Infantil, professoras, estagiárias, estudantes do curso de pedagogia e estudantes da Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado, assim como as próprias líderes do grupo, Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi e Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, possibilitando que eu estivesse em contato com as diferentes abordagens para a Educação Infantil, já que cada integrante se interessava por um tema distinto e adotava às suas práticas e pesquisas perspectivas diferentes. As experiências no grupo, além de me garantir arcabouço teórico para realizar as pesquisas de Iniciação Científica e o próprio Trabalho de Conclusão do curso de pedagogia, me garantiu estar em contato com diferentes experiências, acadêmicas e profissionais. Participei junto ao grupo de diferentes eventos na área da Educação Infantil especialmente, nos quais produzi e apresentei trabalhos junto às minhas colegas de grupo, garantindo que a minha experiência de pesquisa e de escrita fossem se aprimorando.

No último semestre do curso de pedagogia arrisquei-me numa experiência como professora de bebês de uma creche particular da cidade de São Carlos. Digo que foi um risco, na medida que o medo tomou conta de mim no início da experiência, ainda que a enxergasse como uma ótima oportunidade para aprender, para ingressar na carreira docente e para estar junto às crianças. Foi nessa experiência, que me marca e me faz ter ótimas lembranças, que aprendi a respeitar, a ouvir e a compreender os bebês e as bebês. Apesar do cansaço que se somava às diferentes obrigações daquele ano – finalizar o curso, conseguir um emprego na área, ingressar no mestrado, administrar minhas obrigações em casa com meus pais e cuidar de um relacionamento – estar com os bebês e as bebês naquele período foi de fato especial para mim. Foram 6 meses de realizações, para mim e para eles. Foi a primeira vez que fui chamada de professora, num local de trabalho onde me valorizavam tanto pela experiência prática, quanto pela teórica. Apesar dos impasses e dificuldades em relação ao cuidado e educação dos bebês e das bebês, a experiência de fato marcou minha trajetória e início da carreira docente.

No último ano do curso de pedagogia também prestei o processo seletivo para o mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar, almejando o ingresso na linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade. Meu tema de pesquisa inicial

para o ingresso, no qual almejei dar continuidade à investigação sobre a Documentação Pedagógica, objetivava a realização de uma etnografia com crianças da Educação Infantil. Como a pesquisa de mestrado me solicitava um aprofundamento maior sobre o tema, debrucei-me na ocasião de produção do projeto sobre o campo da Sociologia da Infância, buscando em seu interior subsídios para compreender as culturas infantis. Atrelando dois objetivos, meu projeto de ingresso no mestrado foi aprovado com a proposta de construir junto às crianças de uma instituição de Educação Infantil uma Documentação Pedagógica que fosse capaz de visualizar suas culturas.

Após aprovação no Programa, este projeto foi alterado, em razão da duração do mestrado e dos entraves para a realização de uma pesquisa empírica em razão do período proposto para o Mestrado. Esta mudança de projeto também se justifica pela percepção de que o tema “cultura infantil”, ainda que seja contundentemente trabalhado no interior do campo da Sociologia da Infância, não havia sido explorado no sentido de produzir um mapeamento que fizesse compreender os sentidos, conceituações e referenciais teóricos sobre o mesmo. Além disso, esta investigação dá sequência a uma pesquisa empírica realizada no Fundo Florestan Fernandes da Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos, no interior do Departamento de Coleções de Obras Raras e Especiais – DeCORE. Esta pesquisa, realizada Teixeira (2014), buscou mapear e analisar os escritos inéditos de Florestan Fernandes que discutiam “cultura infantil” e analisar as obras *“Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo”* (1979) e *“O Folclore em Questão”* (1978), tendo em vista responder a seguinte questão: o que é “*cultural infantil*” para Florestan Fernandes e de que maneira este conceito foi construído pelo autor? O detalhamento desta investigação, assim como a justificativa para seu prosseguimento serão apresentados na próxima seção.

Esta apresentação não dá conta de dizer quem sou. Ouso dizer que sou um muito mais que as páginas que escrevo, que os livros que leio, que as músicas que escuto, que as histórias que conto, que as pesquisas que faço, que os amigos que tenho, que a família que nutro, que a trajetória que me caracteriza e que as escolhas vão trilhando o meu caminho. Sou a soma de tudo isso, acrescentada à esperança no mundo, à vontade de mudar, à possibilidade de transformar a minha própria realidade. É difícil dizer quem sou aos 25 anos, nova de idade, mas com muitas experiências para compartilhar. A escrita desta dissertação se dá na conciliação da pesquisa com a prática docente com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Sou pesquisadora e professora, mas também aluna, curiosa com o mundo e com a sua novidade.



# 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, inspirada na metodologia e nos procedimentos genealógicos de Michel Foucault, busca superar os discursos e saberes dominantes a respeito da “cultura infantil” e de modo mais geral acerca da infância, recuperando, acionando, questionando, refletindo e analisando as suas variações e polissemias em diferentes campos teóricos. Ao investigar de modo mais contundente o campo da Educação, da Sociologia e da Antropologia em busca das significações específicas sobre o conceito de cultura infantil e suas variantes “culturas infantis” e “culturas da infância”, nada mais se faz do que buscar, no interior de suas interpretações, os caminhos, as nuances, os descompassos e as descontinuidades daquilo que se diz fazer e ser parte da própria criança e suas infâncias.

Tomando emprestado o conceito de rizoma, expresso em “*Mil Platôs*” por Deleuze e Guattari (1995), os processos históricos e sociais, assim como seus discursos e arranjos, são como corpos que se entrelaçam e se emaranham, caracterizando uma multiplicidade de resultados e efeitos. A genealogia busca investigar os processos, encontrar os caminhos, sinalizar os percursos e tal como na cartografia, estes processos traçam e mapeiam temas, ideias, discursos e/ou práticas.

Esta dissertação é introduzida a partir de alguns apontamentos realizados no trabalho de Elisabeth Christiane Teixeira, pedagoga formada pela Universidade Federal de São Carlos em 2014, denominado “A “cultura infantil” na perspectiva de Florestan Fernandes – contribuições para a composição da Sociologia da Infância brasileira”, considerando-o ímpar para construção de uma genealogia da Sociologia Infância no Brasil.

O trabalho citado pretendeu analisar os escritos originais de Florestan Fernandes que discutiam “cultura infantil” e que estavam, na ocasião de sua pesquisa, disponíveis no Fundo Florestan Fernandes, integrado à Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos, no interior do Departamento de Coleções de Obras Raras e Especiais – DeCORE, articulando-os com as obras *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo* e *O Folclore em Questão*. A questão norteadora deste trabalho foi “o que é a “cultura infantil” para Florestan Fernandes e de que maneira esta noção é construída pelo autor?”. A investigação baseou-se na metodologia qualitativa, de revisão bibliográfica e análise documental.

A pesquisadora realizou uma busca no Fundo Florestan Fernandes, a partir dos descritores cultura(s), criança(s), infância(s), e encontrou documentos (escritos) produzidos pelo próprio Florestan Fernandes, tais como: folhas de rascunho, correspondências, anotações de pesquisas de campo e estudos de caso, além de fotografias pessoais e etc. Além das obras já citadas, destacam-se os seguintes documentos analisados:

Documento número 02.09.8036 – Correspondência do Padre Castanho Almeida de Sorocaba, SP – Brasil. Emissão: 12/08/1943. Conteúdo: Correspondência Manuscrita à Florestan Fernandes em agradecimento por envio da Revista de Sociologia, e sobre o interesse por artigo em jogos e cultura infantil. Descrição Física: Papel. Quantidade de Folhas: 2 (TEIXEIRA, 2014).

Documento número 02.04.6730 – A Educação nos Grupos Infantis/ Pesquisa de Campo. Conteúdo: Texto elaborado por Florestan Fernandes acerca da Educação como um sistema de elementos culturais. Relata que a educação das crianças deve ser inserida nestes elementos culturais. Descrição Física: Papel. Quantidade de Folhas: 16 (TEIXEIRA, 2014).

Documento número 02.04.6635 – Pesquisa de Campo. Conteúdo: Anotações manuscritas de Florestan Fernandes sobre sírios e libaneses; Apresenta tópicos numerados, sendo alguns dos assuntos: bigamia, imobilidade e educação da criança, por exemplo. Descrição Física: Papel. Quantidade de Folhas: 3 (TEIXEIRA, 2014).

Documento número 02.04.4527 – Estudo de Casos/ Pesquisa. Conteúdo são 399 páginas, divididas em 9 blocos menores de subtítulos. Um dos subtítulos é sobre “Relações entre crianças brancas e negras em parques infantis da capital”. Descrição Física: Papel. Quantidade de folhas no total: 399 (TEIXEIRA, 2014).

Documento número 02.09.1567 – Correspondência de Ercília Maria Teixeira de Paula, Professora Hospitalar, agradecendo pela atenção a respeito do artigo sobre “As Trocinhas do Bom Retiro”, de Brasília/ DF. – Brasil. Descrição Física: Papel. Quantidade de Folhas: 1 (TEIXEIRA, 2014).

Documento número 02.09.0520 – Correspondência do Professor Fidelino Figueiredo de São Paulo datada de 1946, na carta ao colega de Florestan Fernandes, agradece o envio de sua monografia sobre as “Trocinhas do Bom Retiro” e felicita-o pelo interesse científico e pedagógico do estudo. Além disso, lhe envia um material sobre o assunto de autoria de outro professor. A. C. Pires de Lima de Portugal. Descrição: Papel. Quantidade de Folhas: 1 (TEIXEIRA, 2014).

Segundo Teixeira (2014), a obra que apresenta maior conteúdo sobre os descritores levantados é *“Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo”*, de 1961, pois acumula dados que foram utilizados para interpretar sociologicamente aspectos ligados ao folclore paulistano, dentre eles: “Aspectos mágicos do folclore paulistano”, “Folclore e grupos infantis”, “As *“trocinhas”* do Bom Retiro”, “O folclore ibérico”, “As cantigas de ninar”, “As adivinhas paulistas”.

Já o livro *“O Folclore em Questão”*, de 1978, apresenta pequenos estudos, ensaios e comentários de vários autores que aparecem originalmente em jornais e revistas e que Florestan Fernandes se preocupou em reuni-los, para que de acordo com ele, “esses estudos não se perdessem com o tempo”. Este último, portanto, não apresentou características específicas para a análise pretendida, mas abordou o folclore – e com ele o aprender espontaneamente na rua, pela experiência e amadurecimento por meio da convivência – perdia significado em detrimento de uma “técnica de estudar”.

A partir da revisão e análise da obra *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*, Teixeira (2014) relacionou muitos dos documentos levantados, como é o caso do documento 02.04.6730 com o título *“A educação nos grupos infantis”*, de janeiro de 1943 e que trata de um rascunho que apresenta elementos da formação dos grupos infantis e a produção da cultura infantil encontrados no artigo as *Trocinhas do Bom Retiro*.

Teixeira (2014) aponta que o documento 02.04.6635, onde se identifica manuscritos de hábitos de uma família imigrante Síria e coletados por Florestan Fernandes, auxiliaram a produção e a caracterização da obra *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*, uma que apresentam elementos tradicionais destas famílias em relação às funções sociais de seus membros<sup>1</sup>.

Levantou-se também documentos referentes à correspondência trocadas entre Florestan Fernandes e alguns membros da sociedade de sua época, como é o caso do documento 02.04.0520 de 1946 do Professor Fidelino Figueiredo de Lisboa e seu agradecimento pelo envio do trabalho sobre as *“trocinhas”*, indicando que o mesmo traria contribuições ao estudo do Professor Augusto Cesar Pires de Lima. O trabalho enviado a Lisboa é sobre *“As “trocinhas” do Bom Retiro”* e o trabalho enviado de Portugal<sup>2</sup> menciona o folclore, cultura infantil, etnografia, e sobre jogos infantis. A obra *“Estudos*

---

<sup>1</sup> Todos os manuscritos citados no trabalho de Teixeira (2014) estão publicados no livro *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*.

<sup>2</sup> Não é identificado o título deste trabalho, mas sua autoria menciona o professor Augusto Cesar Pires de Lima.

Etnográficos, Folclóricos e Históricos”, publicada entre 1947 e 1951, em Portugal, é mencionada no documento em questão e parece ter influenciado a produção e a escrita do trabalho “As *“trocinhas” do Bom Retiro*”, de Florestan Fernandes. A correspondência analisada por meio do documento 02.09.8036, de 1943, indica a satisfação de Padre Castanho pelo trabalho de Florestan Fernandes e o reconhecimento da cultura popular como fonte de valor educativo.

Outra correspondência analisada é a identificada pelo documento 02.09.1567, da Professora Doutora Ercilia Maria Teixeira de Paula, de 1994. A professora em questão agradece o envio do artigo sobre as *“trocinhas”*, indicando a contribuição do mesmo para o campo educacional e também para a pedagogia hospitalar, campo de atuação da professora na ocasião. Seu trabalho intitulado *“A influência da Sociologia da Infância e da Educação Social nos Estudos sobre Brinquedoteca em diferentes contextos: perspectivas contemporâneas na formação do educador”* indica:

A inspiração primeira destas produções acadêmicas fundamenta-se na obra *As trocinhas do Bom Retiro* de Florestan Fernandes. Esta obra, publicada em 1947, tem influenciado os estudos da sociologia da infância em nosso país. Este material é um marco fundante na elaboração de diversas produções e grupos de pesquisa sobre infâncias e crianças. (PAULA, 2012, p.89)

Por fim, Teixeira (1994) analisou o documento 02.04.4527 sobre *“Estudos de Caso”* que integraram o projeto financiado pela UNESCO na década de 1950 no Brasil, tratando, neste caso, das relações raciais no país. Apenas um item foi analisado neste documento, denominado *“Situação das Crianças “negras” nos Parques Infantis”*. Nele é possível observar relatos de casos de preconceito praticado por agentes educacionais da época com as crianças desta instituição, o que nos revelou um significado diferente daquele entendido por Faria (1999), permitindo compreender os parques infantis sob uma ótica da racialização das crianças nos anos de 1930 (CRUZ; ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2015).

Nesta introdução, traremos apontamentos gerais sobre a análise realizada por Teixeira (2014), com especial atenção aos documentos 02.04.6730, 02.04.6635 e 02.04.4527 já citados, buscando indicar o modo como tais reflexões e análises contribuem para a compreensão de “cultura infantil” segundo Florestan Fernandes. É preciso enfatizar que o estudo sobre a “cultura infantil”, está inserida num interesse mais amplo do sociólogo sobre o “folclore infantil”. Como coloca Roger Bastide, no prefácio do segundo capítulo do livro *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*, o folclore infantil.

[...] é um domínio bastante negligenciado, e é preciso reconhecê-lo: há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. O presente estudo tem uma particularidade: é ao mesmo tempo uma contribuição à sociologia e ao folclore. (BASTIDE, 1979, p. 154).

A pesquisa em questão partiu da metodologia de análise documental, suplementada por revisão bibliográfica. As questões que nortearam esta pesquisa foram “O que é a “cultura infantil” para Florestan Fernandes” e “De que maneira esta noção é construída pelo autor”. Dentre seus objetivos, destacou-se a possibilidade de selecionar e analisar os escritos inéditos de Florestan Fernandes, assim como suas principais obras que destacam o tema da “cultura infantil”.

### **1.1 O termo *cultura infantil* e a importância de seu estudo**

O termo “cultura infantil” tem sido cada vez mais explorado no campo da Sociologia da Infância Brasileira e ao mesmo tempo, tem ganhado lugar também nas pesquisas em Educação Infantil.

Autores diversos (FARIA, (org.), 2007) têm considerado, por exemplo, o espaço-tempo da Educação Infantil um lugar privilegiado de produção de cultura(s) infantil(s), esforçando-se para se pensar a criança e sua cultura em uma perspectiva ampla, que privilegie e contemple a pluralidade da infância (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010).

O conceito “cultura infantil” foi amplamente absorvido no interior dos Estudos da Infância, campo este responsável pela compreensão, sistematização e organização das ideias e concepções de criança e de infância. A relação direta da constituição deste campo com a própria emergência da Educação Infantil, possibilitou que o conceito tivesse também adesão nesta área. Neste ponto, visualiza-se a conexão entre a Sociologia da Infância e a Educação Infantil. A Sociologia da Infância investe o olhar sobre as crianças e suas culturas, enquanto a Educação Infantil mobiliza este contato e proporciona a experiência do encontro dessas mesmas crianças em espaços e tempos específicos à sua educação, desenvolvimento, interação e descobertas. Neste caso, a Sociologia da Infância e a Educação Infantil caminham tangencialmente não apenas em suas dimensões teóricas, mas também práticas.

Vê-se, por exemplo, que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) não se utiliza o conceito “cultura infantil”. Utiliza-se, entretanto,



o termo cultura, de forma ampla, para designar o arcabouço social do qual a criança deve apropriar-se. Ao conceituar a criança como sujeito da Educação Infantil, remete-se a um sujeito de direitos que nas interações, relações e práticas da vida cotidiana constroem sua identidade e produzem cultura, sem especificar de qual cultura se está falando (BRASIL, 2010 p. 12). Neste caso, percebe-se que o conceito cultura diz respeito ao modo como, a partir das interações que estabelece nas instituições de Educação Infantil, a criança irá se apropriar de uma cultura que já está pronta para ela, ao mesmo tempo em que produz uma cultura singular e própria da sua infância.

As pesquisas de Florestan Fernandes, realizadas desde a década de 1940, são as primeiras no Brasil a realizarem a inflexão de uma perspectiva negativa da criança afim de reconhecê-la como produtora de cultura, percebendo-a como sujeito de análise no interior dos estudos sociológicos. Florestan Fernandes é pioneiro nesta perspectiva e por isso considera-se o precursor do campo no Brasil. Entendendo a criança como participante ativa na vida social, registra e analisa o modo como se realiza o *processo de socialização das crianças*. Seus trabalhos são os primeiros a registrarem que as crianças brasileiras constroem seus espaços de sociabilidades, demonstrando suas características nas práticas sociais e de constituição da “cultura infantil”. É por esta inflexão realizada pelo sociólogo que se inicia as discussões em torno da Sociologia da Infância no Brasil e por esta razão, tanto o trabalho de Teixeira (2014) como o trabalho apresentado por ora nesta dissertação se preocupa com a construção, compreensão e gênese do conceito “cultura infantil”

Moruzzi (2011), no artigo “*A Sociologia da Infância: esboço de um mapa*”, expõe a problemática inerente ao campo da Sociologia da Infância, pois, ainda que temas relacionados aos modos de socialização, a cultura da infância e também às culturas infantis estejam presentes e sejam discutidos nos trabalhos produzidos em língua inglesa e francesa, em nosso país ainda carecemos de estudos que auxiliem a sua consolidação, expansão e de modo mais geral, contribuam para a percepção das crianças como atores sociais. A autora observou que pesquisas sob este escopo estão sendo produzidas há décadas, sob diferentes perspectivas e olhares e, como pioneiro deste movimento, se encontra Florestan Fernandes. No tópico a seguir apresentamos uma síntese de sua trajetória e seu encontro com o conceito “cultura infantil”.

### **1.1.1 A trajetória de Florestan Fernandes e seu encontro com a “cultura infantil”.**

Florestan Fernandes foi a figura paradigmática na Sociologia da USP e seu trabalho contempla o campo da pesquisa, da discussão teórico-metodológica, da teoria sociológica, do papel profissional, formando grupos de pesquisas, programas de trabalho e construindo estratégias para constituir um grupo de cientistas sociais consolidado. Seu papel é modelado pela própria disciplina sociológica e central para compreender a sociologia paulista, conhecida como Escola Paulista de Sociologia.

A pesquisa que dá origem ao estudo sobre as “*trocinhas*” e sobre a “cultura infantil” é realizada no primeiro ano do sociólogo como aluno da Universidade de São Paulo. Florestan Fernandes nasceu em 22 de julho de 1920, na cidade de São Paulo. De família pobre, filho de empregada doméstica, foi apadrinhado pela patroa de sua mãe e em sua casa conviveu com livros e com um ambiente fortemente influenciado pela cultura. Florestan trabalhou como ajudante de barbeiro e engraxate, além de outros serviços populares, até se arriscar no ingresso na Universidade de São Paulo, no curso de Ciências Sociais. Sua empreitada revela a dificuldade em lidar com os estudos e com o trabalho, mas caracteriza a formação de um jovem pesquisador, docente e militante engajado com o povo, com a luta dos trabalhadores e com os temas de sua época. Florestan Fernandes não só reinterpreto a Sociologia clássica e moderna, como abriu espaço para a construção de uma Sociologia dita brasileira, baseada em seus próprios fatos, nos interesses de uma nação em progresso e carente em relação à igualdade social.

“Florestan Fernandes é o fundador da sociologia crítica no Brasil. Toda a sua produção intelectual está impregnada de um estilo de reflexão que questiona a realidade social e o pensamento” (IANNI, 1996). Sua investida é numa teoria que permita uma nova interpretação do Brasil, ou seja, um novo estilo de pensar o passado e o presente, passado este que constitui a sociedade brasileira e que está atrelado aos processos colonizadores e escravistas. Portanto, para Florestan, não era possível progresso nacional sem antes entender como se dá a constituição do país, ou seja, os fatos históricos que colocaram em luta os sujeitos, principalmente o sujeito negro.

O objetivo central na obra de Florestan Fernandes foi reconstruir a realidade (IANNI, 1996). Para tanto, seus trabalhos destacam a problemática indígena, da escravatura e da abolição, assim como da educação, da sociedade, do folclore e da cultura.

Quando se dedica ao estudo do folclore e se depara com as “*trocinhas*”, Florestan investe nos indivíduos marginais. “O marginal é um homem que se situa na divisa de duas raças, na margem de duas culturas, sem pertencer a nenhuma delas” (FERNANDES, 1994). Ainda que não seja de grande destaque quando comparada aos seus demais

trabalhos, a obra *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*, de 1961, é de prestígio e de grande impacto para o reconhecimento de Florestan Fernandes como sociólogo brasileiro e para a aprendizagem de seu próprio ofício. Como mencionado por ele mesmo, realizar esta investigação foi como lançar-se com alvoroço a um primeiro amor.

O trabalho que teve mais importância para mim foi o que escrevi sobre as *trocinhas* do Bom Retiro. Pela primeira vez, via-me enfrentando as tarefas de materializar e de reconstruir as bases sócio-dinâmicas da vida em grupo. Não só tive oportunidade de passar do plano abstrato para o plano concreto no uso de conceitos, hipóteses e teorias; precisei formular, por minha conta, as perguntas que o sociólogo tem que responder quando examina, empiricamente, a estrutura e as funções do grupo social, nos vários níveis da vida humana (FERNANDES, 1994, p. 133).

Florestan Fernandes impõe sua marca à Sociologia no Brasil de diferentes formas, influenciando, de modo direto e indireto, outros campos de estudo, de pesquisas e de ensino. Quinteiro (2002) e Abramowicz (2010; 2015) indicam Florestan Fernandes como pioneiro de uma Sociologia da Infância no Brasil. O trabalho que o sociólogo realiza e o conceito “cultura infantil” que ele cunha permite a consideração de que seu trabalho não só reflete, mas também sustenta, os trabalhos deste campo teórico.

Em “*Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*”, Florestan Fernandes apresenta aspectos referentes às experiências infantis dos grupos que tomou nota no bairro do Bom Retiro. Tratava-se de grupos de crianças oriundas de famílias imigrantes, que se reuniam nas ruas do bairro para brincar, cantar, dançar e jogar. O objetivo de Fernandes (1961), ao realizar uma etnografia das crianças do Bom Retiro, é encontrar nos grupos infantis aspectos do folclore brasileiro. Inserido num movimento maior denominado à sua época como Modernismo, o sociólogo dedica-se à construção de uma identidade para o povo brasileiro, num projeto nacionalista e desenvolvimentista que sonda o país e o mundo por volta da década de 1930. No capítulo “*As trocinhas do Bom Retiro*” desta obra, evidencia-se o modo como as crianças imigrantes aprendiam em suas famílias aspectos e elementos culturais de seus países de origem. Tais aspectos eram reproduzidos nas cantigas que compartilhavam com outras crianças e trocavam com elas informações relacionadas a relacionamento, bons costumes e direcionamentos de gênero e idade.

Fernandes (1979) percebe que o folclore brasileiro funcionava para as crianças como elemento de socialização. Elementos da cultura adulta compunham as cantigas e folguedos das crianças e estes não eram reproduzidos sem antes serem interpretados pelas

crianças. Trata-se de uma reinterpretação do mundo adulto pelas crianças, num movimento que, para o Florestan Fernandes, foi sendo denominado como “cultura infantil”.

Fernandes (1979) observa nas “*trocinhas*” (pequenos grupos de crianças) elementos da cultura adulta expressos por meio das brincadeiras, das organizações de grupos, das negociações entre as crianças e também das cantigas reproduzidas por elas em suas rodas. Ainda, reconhecendo a “cultura infantil” como categoria de análise social, Florestan Fernandes coloca em pauta elementos relacionados à raça, gênero, etnia e classe social presentes nas interações entre as crianças, considerando especialmente relevantes aqueles relacionados à gênero.

Para Fernandes (2004):

[...] a criança não está copiando quem quer que seja em seus folguedos, porque estes folguedos pertencem ao patrimônio cultural do grupo e já estão suficientemente despersonalizados, pela duração no tempo e pelas transmissões sucessivas de grupos, para não lembrar nenhuma pessoa designável (FERNANDES, 2004, p. 218).

“A cultura infantil é resultado das relações sociais e dos processos de socialização exercidos e vivenciados entre as crianças” (ABRAMOWICZ, 2015, p. 18). Florestan compreende a “*cultura infantil*” e os processos socializadores que dela se desdobram como uma aquisição das funções sociais por parte das crianças, não se tratando de imitação sobre aquilo que observam nos adultos, mas de uma apropriação da cultura de que fazem parte.

Questionamentos tais como “Como as crianças aceitam se agrupar?”, “A que regras obedecem?”, “Como recriam o aprendido?”, “Por que aceitam as regras sociais?” “A imposição dos adultos?”, “Porque a aceitação das regras entre os pares é mais fácil?” foram respondidos por Florestan Fernandes que, ao demonstrar a forma como as crianças eram socializadas, percorre as linhas pelas quais a Sociologia da Infância brasileira se constitui (ABRAMOWICZ, 2015).

Florestan toma os fatos folclóricos como fatores de associação, direcionando sua análise para o grupo infantil. É possível concluir que Florestan Fernandes reconhece o grupo infantil como grupo de iniciação pela via da cultura, tomando a “*cultura infantil*” e o folclore como categorias de análise. Afirma-se, com base nos estudos de Abramowicz (2015), que o trabalho de Florestan Fernandes abre o campo para a constituição da

Sociologia da Infância no Brasil ao realizar uma espécie de sociologia “pura”, subsidiando sua construção a partir da década de 1990.

(...) Florestan realizou uma ciência social, tomando a cultura infantil e o folclore como categorias de análise, buscando as raízes daquilo que poderia vir a se constituir como uma sociologia brasileira. Desta forma, poderíamos afirmar que seu trabalho abre o campo para a constituição da sociologia da infância no Brasil (ABRAMOWICZ, 2015, p. 21).

O trabalho de Florestan procurou desconstruir esta imagem estigmatizada do Folclore e é no interior deste estudo que surge às discussões sobre a cultura, e em especial sobre a “cultura infantil”. Os documentos citados inicialmente fazem parte desta trajetória de Florestan Fernandes, tanto no que diz respeito às suas pesquisas quanto com referência à produção de suas obras. Veremos a seguir como se deu este percurso.

## **1.2 O que evidenciam os manuscritos de Florestan Fernandes a respeito da “cultura infantil”?**

O documento 02.04.4527, analisado por Teixeira (2014), apresenta o Estudo de Caso “Situação das crianças negras nos Parques Infantis” com o título “Relações entre crianças Brancas e Negras em Parques Infantis da Capital”. O documento é escrito em primeira pessoa e é assinado por Florestan Fernandes, Renato Jardim Moreira, e Dr. Francisco Lucrécio. Teixeira (2014) se refere a estes pesquisadores como “observadores”. Este documento auxilia a compreensão sobre cultura infantil na medida em que coloca em pauta a diferenciação entre crianças brancas e crianças negras. Ainda que seu conteúdo relate mais enfaticamente a relação entre crianças e adultos e não necessariamente das crianças entre si, o documento sinaliza uma série de ações que permitem compreender o modo como se dava a educação das crianças negras em razão do preconceito experimentado por elas.

O documento em questão narra fatos do cotidiano de crianças brancas e negras, especialmente de crianças negras, ao que tange o preconceito de cor praticado nos Parques Infantis pelas professoras responsáveis pela “educação, higiene e recreação das crianças” (FERNANDES, DOC. 02.04.4527). Os observadores desses fatos relatam que as crianças negras eram punidas e sofriam injustiças por parte de suas cuidadoras. O tratamento das crianças negras era diferente daquele dirigido às crianças brancas, tal como relatado no documento:

poderse-ia alegar que foi excesso de zelo, mas com a negrinha é sempre para humilhar, excesso de zelo que tem sentindo negativo mesmo porque, em nenhum desses parques verifiquei qualquer criança negra sentada no colo da professora, mas, entretanto, as outras crianças eram abraçadas, beijadas, tratadas, mesmo, até com carinho maternal, pode ser aversão, nojo, preconceito (FERNANDES, DOC. 02.04.4527).

Neste documento é possível observar que Florestan Fernandes e os demais observadores buscaram demonstrar o preconceito sofrido pelas crianças “de cor”<sup>3</sup> desde a primeira infância. Os fatos narrados e descritos por Teixeira (2014) deixam claro que, desde pequenas, as crianças eram ensinadas sobre o seu valor e sobre o seu lugar na sociedade. Neste caso, o lugar das crianças negras era inferior àquele ocupado pelas crianças brancas, que recebiam carinho, atenção e proteção de seus adultos cuidadores. Está observação a respeito do preconceito relacionado a cor e raça é também destacado no livro “Branco e Negro em São Paulo”, no capítulo intitulado “Manifestações do Preconceito de Cor”, especialmente no item “A linha de cor na escola”.

Florestan Fernandes apresenta casos de preconceito não em Parques Infantis, mas em escolas primárias e observa que os casos de preconceito aconteciam geralmente entre os adultos afirmando que:

O preconceito não existe nos pequenos até uma certa idade, são os pais que inculcam aos filhos o fato é muito conhecido em São Paulo e alhures. Uma mãe de cor nos disse: “Até os 10 anos os nossos filhos vivem todos juntos, os brancos com os pretos, mas depois vemos nossa filhinha quieta preocupada, sem companhia. Não está preparada para a traição das suas melhores amigas. Interrogada, ela se recusa a responder. À medida que crescem, as relações da infância se desfazem; iam juntas à escola, convidavam-se mutuamente em suas casas; agora as crianças brancas procuram as brancas, preferem o filho do mau vizinho aos seus antigos amigos de cor. Quando um pretinho se aproxima do grupo das crianças brancas que brincam, as mães gritam: volte depressa senão o negro pega você! (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p.175).

O documento 02.04.6635 é um rascunho de uma pesquisa de campo, com anotações manuscritas de Florestan Fernandes sobre hábitos de famílias Sírias (TEIXEIRA, 2014). Apresentado em tópicos numerados, observando aspectos relacionados ao casamento, a bigamia, a relação entre cônjuges, ao namoro, a religião e a educação das crianças, Florestan Fernandes realiza anotações e descrições comportamentais sobre costumes relacionados à cultura síria.

---

<sup>3</sup> Este termo é utilizado pelo próprio autor, no contexto de produção de sua obra.

Apesar de não apresentar nas obras *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo e O Folclore em Questão* características específicas sobre hábitos de famílias sírias, Teixeira (2014) identificou que Florestan Fernandes destacou aspectos importantes a respeito desse povo e de seus costumes, com especial atenção àqueles relacionados às crianças e à infância.

A família em questão preocupa-se com a religião e com seus negócios, mencionando as parcerias e negociações efetuadas por eles após chegarem ao Brasil. A observação de Florestan Fernandes destaca a mudança de vida e de status dessa família: “A compra de fazendas por sírios: agora, que são ricos (gado) um vende a fábrica para isso. Os camponeses a maioria trabalha no campo. Aqui fizeram o que parecia mais fácil, sem se submeter a um patrão (comerciavam)” (FERNANDES, DOC. 02.04.6635)

Em relação à educação das crianças, Florestan Fernandes observou uma intensa preocupação com a criação de hábitos de obediência por meio de castigos e punições severas. No documento analisado, verifica-se anotações como “cem chibatadas”, indicando o modo como as crianças eram educadas neste grupo, ou seja, de forma agressiva e conservadora. Em sua obra, o sociólogo faz menção a estas observações:

Os traços adquiridos calam profundamente, exercendo importante papel na formação da sua personalidade. O sentido dessa formação, entretanto, é conservador, pois significa a adoção de certas atitudes postuladas pela tradição, pelo já cristalizado, e por isso, pode atuar contra as inovações, contra o “progresso”. (FERNANDES, 2004, p.219).

Florestan Fernandes realiza anotações sobre como, em suas brincadeiras de “papai e mamãe”, “comidinha” e “casinha”, por exemplo, as crianças inseriam traços e características que faziam menção ao modo de vida dos adultos de suas famílias. Dentre esses traços e características, destacam-se os contratos conjugais, o modo como as mulheres eram tratadas e inferiorizadas em relação aos homens – evidenciadas em discussões e agressões observadas pelo sociólogo – os eventos sociais, tais como reuniões familiares. Essas anotações, de modo geral, refletem diretamente sobre como o sociólogo compreendeu a cultura infantil.

Apesar dos padrões sociais relacionados com a época observada, o sociólogo menciona algumas rupturas, como quando comenta sobre o homem – marido – da família observada:

É um homem muito caseiro. Vai a feira para a mulher as sextas-feiras e sabe cozinhar (a mãe o ensinou). Quando há necessidade (doença da mulher e dos 2 filhos) o marido cozinha. O padrão admitido: o pai não deve fazer uma coisa, privando mulher e filho (comer doces, etc) deve levar para casa...com ambos, etc. (FERNANDES, DOC. 02.04.6635)

Teixeira (2014) analisou também o documento 02.04.6730, intitulado “A Educação nos Grupos Infantis de Janeiro de 1943”. Este é o documento mais bem detalhado e o qual demonstra, com mais assiduidade, traços e características que compunham o que Florestan Fernandes chamou de “cultura infantil”.

O documento trata do primeiro trabalho realizado com criança no Brasil, onde observou-se o relacionamento das crianças entre si e com adultos. O documento deu origem à uma parte do capítulo segundo do livro “*Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*” e também serviu de base para alguns outros trabalhos publicados por Florestan Fernandes, como por exemplo, “*Folclore e grupos infantis*” (Revista Sociologia, vol. IV, n.4, 1942), “*Educação e Cultura Infantil*” (Revista Sociologia, vol. V, n.2, 1943), “*As trocinhas do Bom Retiro*”, (Revista Sociologia, vol. CXII, 1947). Esses trabalhos demonstram como o significado de “*troça*” e “*trocinhas*” foi sendo produzido pelo sociólogo, assim como a própria conceituação de “cultura infantil”.

O documento também explica a formação dos grupos infantis a partir das observações realizadas por Florestan Fernandes nos bairros do Bom Retiro, Bela Vista e Pará na cidade de São Paulo, sendo possível, segundo Teixeira (2014), analisá-los paralelamente a obra *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. Assim, Florestan Fernandes aborda a “cultura infantil” a partir das canções e brincadeiras de rodas coletadas e a partir disso, compreende a criança como sujeito da pesquisa e produtora de cultura.

Florestan Fernandes investiga as crianças como sujeitos ativos de socialização, vinculando-os ao folclore infantil, composto por cantigas de roda e brincadeiras. A diversidade de elementos culturais é apresentada no documento, uma vez que o sociólogo cita as origens familiares, a imigração e a vinculação de crianças oriundas de famílias de japoneses, italianos e negros (TEIXEIRA, 2014).

A base da criação dos grupos infantis de acordo com Florestan Fernandes (2004) é a divisão de gênero. Os grupos de meninas geralmente eram formados por afinidades referentes à classe social. Neste caso, observou que as meninas mais pobres geralmente eram mal recebidas. Já no que diz respeito aos meninos, prevalecia em seus grupos “a lei do mais forte”, com guerrinhas e “xingações”. “Os meninos judeus da Rua da Graça”,



como citados por Florestan Fernandes, estavam nesta situação, constituindo a “trocinha dos Bangalôs” ou dos “Gambás”. Quanto aos “xingamentos”, Florestan Fernandes explica que os judeus eram chamados de “gambás”, os brasileiros de “macaco”, os espanhóis de “vendedores de ferro-velho” ou “garrafa vazia”, os italianos de “carcamano”, os negros de “tiçuno” ou “pau de fumo” e os japoneses de “tekago” na “kara”. Todas essas características inseriam-se nas relações das crianças e em suas brincadeiras e eram absorvidas com facilidade.

Ainda que Florestan tenha percebido todos esses aspectos hierárquicos dentro dos grupos de crianças, a construção de cultura e os processos de sociabilidade são percebidos. No documento em questão, o sociólogo descreve “cultura infantil” como “o resultado das relações sociais e do processo de socialização exercido e vivenciado entre as crianças” (FERNANDES, DOC. 02.04.6730). Além disso, ele explica como o grupo infantil se apresenta ao pesquisador como um grupo de iniciação, ou como uma “antecipação à vida do adulto” termo encontrado por Florestan Fernandes no livro *“Chaga Childhood: A Description of Indigenous Education in an East African Tribe”*<sup>4</sup>.

No mesmo documento é citado também Jean Gabriel de Tarde e William Mac Dougall, segundo os quais “a criança vive entre os adultos (grupo familiar, grupo vicinal), e que por tanto imita o que vê” (FERNANDES, DOC. 02.04.6730). Porém, Florestan Fernandes critica as ideias apresentadas por esses psicossociólogos e em nota de rodapé de um trabalho feito anteriormente, destaca que “a estrutura dos Grupos Infantis, se forma da obediência às regras que as crianças aprendem a respeitar, recebidas dos adultos, e também das regras elaboradas somente pelas crianças”. (citação feita por Florestan Fernandes retirado do livro de Jean Piaget chamado “Le Jugement Moral chez l’*enfant*” de 1932).

A exclusividade daquilo que é elaborado somente pelas crianças foi observado por Florestan Fernandes, na ocasião de sua pesquisa, nas situações de estabelecimento de hierarquias, como no caso da seleção de um líder para os grupos de crianças (TEIXEIRA, 2014).

No documento analisado, Florestan rascunha que “a criança não só imita o adulto, mas ela é capaz de criar suas próprias regras, e o que se vê não é imitação e sim uma

---

<sup>4</sup> Este livro trata de um estudo realizado por Otto Friederich Raum, Phd, sobre uma pesquisa em uma tribo no leste da África citado no rascunho.

função social aprendida e executada pela criança a partir dos grupos de convivência” (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

O termo “imitação” para Florestan Fernandes, deveria ser deixado de lado nas pesquisas sociológicas, uma vez que as crianças imitavam os adultos mas também produziam suas próprias regras e normas dentro das brincadeiras. Citando exemplos para elucidar algumas dessas situações, no documento 02.04.6730 o pesquisador cita as brincadeiras de “fazer comidinhas” e “brincar de casinha”, nas quais eram possíveis observar um conteúdo social explícito que implicava a educação e a socialização tanto das crianças ricas como das crianças pobres. Utensílios de casa, objetos de barro ou de madeira, bonecas do tipo manipanço<sup>5</sup> e papéis como de “bandido”, de “banqueiro” e de “polícia” faziam parte do rol de representações das crianças. Segundo Texeira (2014) e de acordo com o documento analisado, o que importava nessas situações era a aquisição e interpretação da função social pelas crianças, ou seja, sua reelaboração, muito mais do que a simples imitação de outros indivíduos.

De acordo com Florestan no documento rascunhado, “quando falamos em aquisição de padrões de comportamento pela criança em seu próprio grupo, temos em mente que são experiências aproveitáveis no outro, quando já indivíduo adulto, não só porque a aquisição permanece, mas também porque o traço corresponde a outro da sociedade adulta. Por isso, nos apresentam como verdadeiros grupos de iniciação real, “antecipação à vida do adulto”, preparando o indivíduo para as subseqüentes transições, e agindo no mesmo sentido que os demais grupos, como o familiar, o escolar, o paroquial” (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Segundo o documento analisado e também de acordo com as obras analisadas por Teixeira (2014), um único folguedo ou brincadeira é capaz de colocar a criança em contato com quase todos os valores e instituição de sua comunidade de origem e das demais de que faz parte, seja de modo explícito ou simbólico, individualmente ou em grupo. Há que se ressaltar que para Florestan Fernandes, a “cultura infantil” acontece em grupo.

Dentre as brincadeiras citadas e narradas por Florestan, destaca-se a brincadeira de “papai e mamãe”, onde se tem o “casamento” de duas crianças, um menino e uma menina ou duas meninas, oficiado por um “padre” (um adulto, na falta de uma criança).

---

<sup>5</sup> Traços de pano.

Depois de uma encenação da vida cotidiana, o “marido” vai “trabalhar” e a “mulher” fica cuidando da “casa”. Esta brincadeira pode ser “montada” no fundo do quintal, no canto de uma vila, num terreno baldio ou mesmo numa das dependências da casa dos pais (TEIXEIRA, 2014).

As “salas de visita e de jantar”, os “dormitórios”, a “cozinha”, são “mobiados”, e a “dona da casa” conta com os utensílios domésticos necessários à preparação das “comidinhas”. Quando “nascem os filhos” (bonecas ou crianças), estes são batizados pelo “padre”. Nesta ocasião, assim como no ato do casamento ou nos “aniversários”, há “festas”, nas quais os “donos da casa” oferecem “comidinhas” aos convidados (“parentes” e “amigos”).

O conteúdo tradicional, a forma de casamento religiosa e os rituais da igreja católica aparecem nas brincadeiras das crianças, onde se observa produzido e reproduzido aquilo que se vivenciava e se valorizava na época. As mesmas impressões e compreensões sobre o processo de socialização das crianças são destacadas no livro *“Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo”*, no capítulo intitulado “Socialização da criança e a cultura infantil”. Daí, destaca-se:

Os traços adquiridos são, geralmente, ideias e representações elaboradas na própria sociedade, tendo correspondência, portanto, com a vida social das pessoas adultas. Tendem, em última palavra, a desenvolver no indivíduo o “ser social”, impondo aos imaturos modos de ver, de sentir de agir “aos quais nunca chegariam espontaneamente”<sup>6</sup>. Trata-se, é claro, de um dos processos de integração do indivíduo aos padrões do grupo, porquanto a socialização pode assumir diversos aspectos. O interessante, para nós, é que se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre as crianças e pelas crianças. A criança é modelada, é formada, também através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos põem-na em contato direto com os valores da sociedade (FERNANDES, 2004, p.219)

Na cultura oral do povo, expressa nas parlendas, cantigas e quadrinhas, o casamento religioso é valorizado em detrimento do casamento civil, ainda que o mesmo tenha sido aceito na época. As reações violentas em relação ao casamento civil são observadas e descritas por Florestan Fernandes no documento 02.04.6730, tal como aparece na quadrinha a seguir, retirada do livro *Os Sertões* (1938):

---

<sup>6</sup> Citação de Fernando de Azevedo feita por Florestan Fernandes na sua obra *“Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo”*, 3ªed, 2004, p. 219.

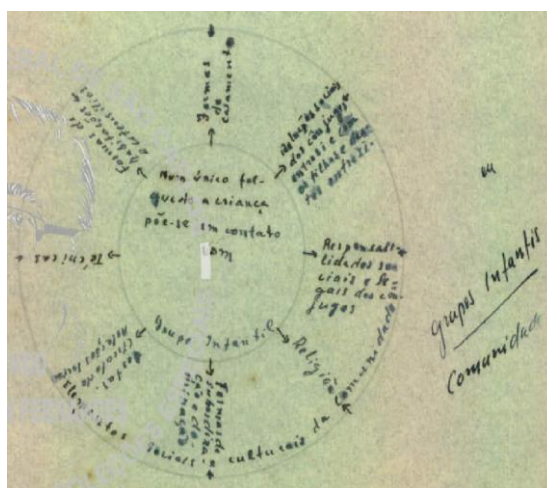
“Bem desgraçados são eles  
Pra fazerem a eleição  
Abatendo a lei de Deus  
Suspendendo lei do cão!

Casamento vão fazendo  
Só para o povo iludir  
Vão casar o povo todo  
No casamento civil!”.

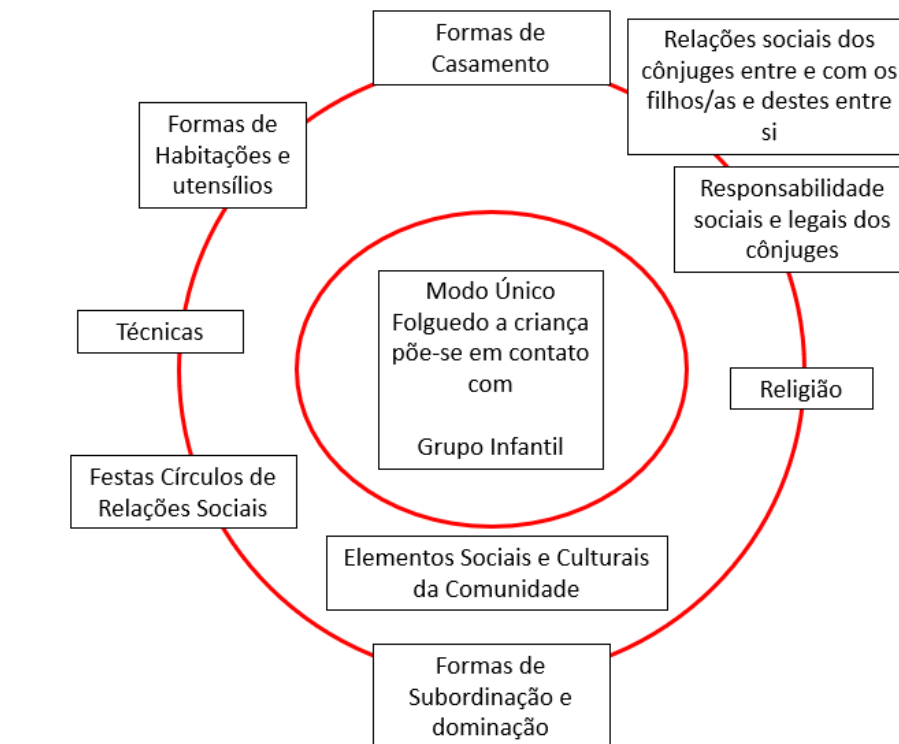
(FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Ainda a respeito do casamento, Florestan rascunha sobre a importância cultural do mesmo “e o modo como as crianças o percebem e o relatam. Tais percepções são identificadas pelas expressões “quem casa quer casa”, “monta a casa”, “o marido tem que “ganhar a vida”, “mulher tem que “cuidar da casa”, “limpando”, “arrumando”, “fazendo comida”, “batizam” as bonecas, “convidados”, “padrinhos” e “parentes”, fazendo menção ao modo como os grupos infantis são permeados e se relacionam com base nas concepções e compreensões sociais da época.

As relações estabelecidas entre o grupo de crianças pesquisado e a comunidade – sociedade da época – são ilustradas por meio de um fluxograma, o qual expomos a seguir: A seguir, apresentaremos o documento original e uma transcrição elaborada por Teixeira (2014):



Documento 02.04.6730, original do documento com o título “A Educação nos Grupos Infantis”, de janeiro de 1943.



Transcrição pessoal do rascunho do documento 02.04.6730 rascunho com o título “*A Educação nos Grupos Infantis*”, de janeiro de 1943.

No fluxograma, Florestan Fernandes representa os grupos infantis/comunidades a partir de elementos sociais e culturais, tais como a formação de habitações e utensílios, formas de casamentos, relações sociais dos cônjuges entre e com os filhos/as e destes entre si, responsabilidade sociais e legais dos cônjuges, religião, formas de subordinação e dominação, festas, círculo de relações sociais, e técnicas. No centro do fluxograma encontramos o escrito: “modo único” – folgado/brincadeiras – a criança põe-se em contato com o grupo infantil” (FERNANDES, DOC. 02.04.6730). Dessa forma, Florestan Fernandes demonstra que o grupo infantil é uma sociedade em “crisálida”, significando, a partir do documento observado, que o grupo infantil está em contínua transformação.

Nos processos socializadores as crianças aprendiam que existiam relações específicas entre os membros da comunidade, com limites e padrões impostos social e culturalmente por meio de ensinamentos. Contudo, Florestan ressalta que os comportamentos reproduzidos pelas crianças eram aprendidos por meio de uma “consciência definida e antecipada”, fazendo entender que as crianças participavam ativamente das relações sociais, pois aprendiam por meio de suas tarefas cotidianas, de suas brincadeiras e que por esse motivo, desde muito cedo construía uma certa consciência sobre o mundo e sobre estas mesmas relações.

O casamento, a beleza, o amor, o namoro, o celibato, o incesto, a traição, a vingança, a liderança, a representação de assombrações, ensinando o que é sentir (medo) e as regras entre sexos opostos apareciam nas cantigas e folguedos reproduzidos pelas crianças e emanavam funções e conceitos sociais. No documento 02.04.6730, Florestan Fernandes aponta o amor como um dos primeiros elementos de socialização. Para ele, “a existência desses fatos na cultura infantil faz com que a criança tenha consciência da existência e até certo ponto da necessidade do amor, e a adaptação às representações que a podem levar, por exemplo, ao casamento e influir na escolha do cônjuge futuramente” (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Ainda a respeito do amor e das relações do tipo conjugais, Florestan rascunha e trata das concepções aliadas ao amor sentimental, romântico e correspondido, uma vez que dirigiam os sujeitos às portas do casamento. Tais concepções estão contidas nesta cantiga de roda transcrita pelo sociólogo:

**Se esta rua fosse minha** (coletado no bairro da Lapa)

Nesta rua, nesta rua, tem uma casa,  
 Que se chama, que se chama solidão,  
 Dentro dela, dentro dela mora um anjo,  
 Que roubou, que roubou meu coração.  
 Se eu roubei, se eu roubei teu coração,  
 É porque, é porque te quero bem.  
 (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Para Florestan, não bastava a existência deste tipo de amor correspondido. Para a vida conjugal, se tornava necessário o amor eterno. A situação é retratada numa canção de roda rascunhada por ele:

**Ciranda, cirandinha** (coletado no bairro do Bom Retiro, Lapa e Parí).

O anel que tu me deste  
 Era vidro e se quebrou;  
 O amor que tu me tinhas,  
 Era pouco e se acabou.  
 (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Segundo Teixeira (2014), com esta canção Florestan Fernandes conclui que a criança, em especial as meninas, aprendem desde cedo o que é casar e a considerar este feito um dos mais importantes de suas vidas. Para receber os galanteios de seus

pretendentes e posteriormente se casarem, as moças deveriam ser bonitas. “Ficar para titia”, por exemplo, seria uma limitação para as meninas da época, tal como se observa nas canções a seguir:

**A canoa virou** (coletada no bairro do Parí)

Chiririm pra cá,  
Chiririm pra lá,  
..(fulana) é velha  
E quer casar  
(FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

**Passei pela Barca** (coletada no bairro do Bom Retiro):

Coro - Passei pela barca  
Me disse o barqueiro:  
Menina bonita  
Não paga dinheiro.

Solo -  
Quero me casar  
E não acho com quem.

Coro – Se queres casar  
E não achas com quem  
Escolha a seu gosto  
Que aqui tem alguém.

Solo – Escolho a (fulana)  
Por ser a mais bela.  
Por ser a mais bela  
Aqui do jardim.  
(FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

E então Florestan Fernandes verifica em outra canção que a mulher feia, paralelamente, é repudiada:

**A canoa virou** (coletado no bairro da Lapa):

Tiririm pra cá,  
Tiririm pra lá,  
(fulana) é feia  
E quer se casar.  
(FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Não só o casamento mas também o namoro é explicitado nas canções rascunhadas por Florestan Fernandes no documento 02.04.6730):

**Dona Ida** (coletado no bairro do Bom Retiro e Parí):

Como brilha o cravo branco  
 Perto do cravo encarnado,  
 Como brilha (fulana),  
 Perto de seu namorado  
 (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

**Ciranda Roda** (coletado no bairro do Bom Retiro):

Ciranda roda,  
 Ciranda roda,  
 Porque eu quero me casar,  
 A moça que está na roda  
 Escolhe um moço para se casar.  
 (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Florestan Fernandes observa também que nem sempre as uniões recebem a aprovação da comunidade, como é o caso das uniões incestuosas. A canção de roda a seguir demonstra isso, assim como também demonstra o fato de que tal situação, ainda que não seja de cunho infantil, fazia parte do repertório e das situações de vida das crianças:

**Organdão ( coletada no bairro do Bom Retiro)**

Organdinha –  
 (filha) Oh pai, oh querido pai,  
 Porque me olhas tanto?  
 Porque me olhas tanto?

Organdão - oh filha, oh querida filha,  
 (pai) Você vai ser a minha amada,  
 Você vai ser a minha amada,  
 A tua mãe será criada.

Organdinha – oh pai, oh querido pai,  
 Prefiro morrer fechada.  
 (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Castigando a filha e obrigando-a a provações, é imposto às crianças a ideia do castigo e da recompensa futura, tal como continua a canção acima:



Coro – Bateu o sinal do inferno:  
 O pai e seus irmãos,  
 O pai e seus irmãos.

Organdinha e sua mãe – Bateu o sinal do céu:  
 Organdinha e sua mãe,  
 Organdinha e sua mãe.  
 (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

No documento em questão, Florestan Fernandes conclui que o ciclo amoroso analisado pode ser considerado o costumeiro e, portanto, o aceito como “normal”: amor, namoro, noivado e por fim casamento (TEIXEIRA, 2014). Porém, também é possível observar a quebra deste ciclo quando são analisadas situações referentes a enganação das mulheres. Nestes casos, em que o amor não dá sequência ao casamento, a reação da opinião pública é grande. O desfecho, desses casos, no folclore infantil, é ainda mais radical, como podemos verificar na seguinte canção, chamada de “jogo cênico” por Florestan Fernandes:

**Juliana** (coletado no bairro do Bom Retiro):

A mãe – o que tens, oh Juliana,  
 Porque estas triste assim?

Juliana – não é nada, minha mãe,  
 É do Jorge que vai casar.

Bem te disse, oh minha filha,  
 Não quiseste acreditar,  
 Quem dom Jorge tinha costume  
 A todas as moças enganar.  
 (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Aqui, então continua o “jogo cênico” com a vingança da Juliana personagem da canção:

...(Dom Jorge chega e convida Juliana para assistir ao seu casamento. Ela manda-o esperar e volta com um copo de vinho envenenado, o qual dá para dom Jorge beber. Ele bebe-o):

Dom Jorge - Que fizeste neste vinho,  
 Que não enxergo mais o caminho?

Juliana – Não enxergas mais o caminho,  
 E nunca mais o hás de enxergar,  
 Não quizeste casar comigo  
 Nem com outra hás de casar.  
 (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Em relação à submissão e obrigatoriedade da aceitação segundo regras morais e sociais, Florestan destaca a sequência do trecho acima como aquela em que as crianças são ensinadas a seguirem um líder dentro do próprio grupo. A canção acrescenta:

Tá batendo o sinal da Igreja,  
 O que será que aconteceu?  
 Juliana já esta presa  
 E Dom Jorge morreu.  
 Juliana já esta presa  
 E Dom Jorge já morreu  
 (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Com as observações e estudos das canções, Florestan Fernandes descreve que as crianças aprendem muitas vezes sob vigilância coercitiva do grupo, em especial do líder e sinaliza o fato de que estas aprendem tanto nas relações diretas com seus pares, como por meio de tais canções que vibram em suas brincadeiras cotidianas.

As relações de gênero são observadas e destacadas em diferentes canções transcritas por Florestan Fernandes e apresentadas no documento DOC. 02.04.6730. A padronização dos papéis de gênero, defendidos pela opinião pública, são fortemente expressos nas canções e cantigas de roda. A sociedade ridiculariza as mulheres que “correm atrás dos homens” ou que choram por eles. Em diversas quadrinhas, nas quais essas situações são previstas, as crianças aprendem a se orientar por tal opinião, tal como na canção a seguir:

Marmelo é fruta gostosa,  
 Que dá na ponte da vara,  
 Mulher que chora por homem,  
 Não tem vergonha na cara.  
 (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Florestan Fernandes explica que essas “quadrinhas” são geralmente recitadas depois da roda “Ciranda, cirandinha”. Também há representações sociais calcadas sobre

a autoridade da mulher do lar, a qual acaba vencendo o marido pela teimosia (caso da mulher “porfiosa” ou teimosa) (TEIXEIRA, 2014). Os dois motivos estão bem representados no seguinte “jogo cênico”:

**Mulher não beba pinga** (coletado no bairro da Bela Vista e do Parí):

Marido – mulher não beba pinga,  
 Que eu te dou uma blusa  
 Mulher – A blusa me emlambusa, marido,  
 Vamos beber a pinga.  
 Marido – Mulher não beba pinga,  
 Que eu te dou um chapéu.  
 Mulher – chapéu não me leva ao céu, marido,  
 Vamos beber a pinga.  
 Marido – mulher não beba pinga,  
 Que eu te dou um tostão.  
 Mulher – isso mesmo que eu queria,  
 Pra compra um garrafão. (e os dois vão beber pinga marido e mulher)

Quanto a credices e superstições, Florestan Fernandes observa que há algumas delas que passam pela criança por meio do próprio grupo infantil. Um exemplo contundente é de que as flores brancas significam o casamento e “pré-dizem” alguma situação”. As canções de roda abaixo ilustram a situação:

**Cravo branco na janela** (coletado no bairro do Bom retiro):

É sinal de casamento,  
 Menina tira esse cravo  
 Que ainda não é seu tempo (recitado em Ciranda, Cirandinha).  
 (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

**Pirulito que bate-bate** (coletado no bairro do Bom Retiro):

Em baixo de laranjeira  
 Encontrei numa menina  
 Apanhando flores brancas  
 Flores brancas pra me dar.  
 Flores brancas é casamento:  
 Hoje mesmo se casou.  
 (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Superstições relacionadas a “alma do outro mundo” e “assombrações” são narradas nas brincadeiras, cantigas e “jogos cênicos” dos grupos infantis”. Por meio delas, as crianças aprendem sobre os seres vivos e na mesma medida, sobre os não vivos:

**A noiva** (recolhido no bairro do Bom retiro):

Ia andando por um caminho,  
Uma sombra me acompanhou,  
Tanto mais me retirava,  
Ela vinha ao pé de mim,  
Quanto mais me retirava,  
Ela vinha ao pé de mim.

A noiva – Não te assustes, meu senhor,  
Não te assustes tanto assim,  
Porque eu sou a sua noiva,  
Que há sete anos não o via.

O Cavaleiro – Minha noiva já não existe,  
Minha noiva já morreu;  
(FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Ainda a respeito das divisões relacionadas ao gênero, Florestan destaca questões sobre a vida técnica e profissional do grupo, ou seja, as predisposições das crianças a iniciarem a vida profissional por meio dos brinquedos e brincadeiras a que são destinadas. A partir de certa idade, as crianças aprendiam, se habilitavam e executavam ações por meio de objetos que faziam menção àquilo que deveriam ser quando adultas. As meninas, por exemplo, podiam “fazer roupinhas”, “comidinhas” e “arrumar a casa” enquanto os meninos podiam brincar de “banqueiro”, de “médico”, de “polícia” e de “vendedor”.

Esses ofícios e atribuições ligadas a vida profissional futura das crianças são bem demonstrados nos jogos cênicos e cantigas a seguir:

Senhorio – Que ofício dá a ela,  
Mando tiro-tiro-lá;  
Que ofício dá a ela,  
Mando – tiro-tiro-lá.

O pretendente  
(a filha do Senhorio) – Dou ofício de....(qualquer).  
Mando tiro-tiro-lá;  
Dou ofício de....  
Mando tiro-tiro-lá.

(FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Neste último, a condição profissional liga-se à possibilidade de casamento, como podemos observar. Florestan Fernandes percebe que a filha aceita ou não a proposta, conforme lhe agrade ou não a profissão, como representando nessa brincadeira.

Não somente o namoro e o casamento, mas também o celibato é tratado nas canções destinadas aos grupos infantis e analisadas sob a ótica da preparação das crianças para o futuro:

**Papagaio louro** (coletado no bairro de Parí):

Papagaio louro  
Do bico dourado,  
Leva esta carta  
Pro meu namorado  
Ele não é frade,  
Nem moço casado,  
É rapas solteiro  
O meu namorado.

Ou:

Ela não é freira,  
Nem moça casada,  
É moça solteira  
A minha namorada.

(FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

O documento é encerrado a partir da seguinte observação de Florestan:

“essas são em linhas gerais algumas aquisições das crianças em seus grupos, as quais podem ser úteis ao indivíduo adulto, pois facilitam as suas relações com os demais elementos da comunidade, afastando ou atenuando as probabilidades de conflito entre as gerações em contato e contribuindo para generalizar e tornar conscientes as expectativas de comportamento” (FERNANDES, DOC. 02.04.6730).

Para Florestan, a socialização, por vias da cultura infantil, é um processo de integração dos imaturos à cultura da sociedade educativa. Isto quer dizer que o grupo infantil se caracteriza duplamente como um grupo de iniciação e como uma “antecipação à vida do indivíduo adulto” (FERNANDES, DOC. 02.04.6730). E enfatiza:

(...) porque a função do folclore é essa, dentro da comunidade, a aceitação ou intolerância social das atitudes autocráticas, do comportamento complacente do pobre, o tratamento das gerações mais velhas pelas mais novas, e outras inumeráveis situações éticas são reforçadas e perpetuadas pelo folclore do grupo<sup>7</sup>.

Tecidas estas considerações iniciais, na próxima seção elucidamos o percurso metodológico que fez com que esta dissertação tomasse forma.

---

<sup>7</sup> Florestan Fernandes cita Ruth Benedict neste trecho do documento 02.04.6730.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta o percurso metodológico desta dissertação. Esta seção discorre sobre os procedimentos metodológicos utilizados na investigação que a precede, realizando inicialmente a conceituação a respeito da inspiração teórica que a subsidia e a fundamenta. Inspirada no conceito de genealogia de Michel Foucault, esta dissertação busca percorrer os caminhos e as emergências do conceito “cultura infantil”. A tentativa de Foucault, ao fazer uso deste procedimento de investigação, é percorrer e concluir pesquisas dispersas e ao mesmo tempo bastante repetitivas a respeito da sociedade, conduzindo o olhar e o pensamento para temas, caminhos e conceitos de interesse comum entre os pensadores de sua época.

Inicia-se pela apresentação da metodologia a fim de que se tenha claro os percursos e as frentes teóricas que se tomou para esta pesquisa. O conceito “cultura infantil”, assim como suas derivações e polissemias, foi retomado no interior das produções teóricas das Ciências Humanas, especialmente nos trabalhos das áreas de Educação, Sociologia e Antropologia. Reconheceu-se estas áreas como fundantes e primordiais para a compreensão do conceito de “cultura infantil”, atualmente expresso e publicado com maior intensidade nos trabalhos desenvolvidos no interior do campo teórico da Sociologia da Infância.

Dividida em dois tópicos principais, esta seção apresenta os pressupostos teóricos de Michel Foucault e os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação. Neste caso, um primeiro tópico denominado “*Lupa Teórica: a genealogia de Foucault*” apresenta o debate sobre genealogia retomando algumas obras do próprio autor e de outros pesquisadores e pesquisadoras que também fazem uso de suas ferramentas conceituais. Destaca-se, dentre as obras revisadas, “*Microfísica do Poder*” e “*Genealogia del Racismo*” (FOUCAULT, 2009; 2017), assim como a obra de Paul Veyne “*Foucault: o pensamento, a pessoa*” (VEYNE, 2008), “*A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo de infância*”, tese de doutorado de Moruzzi (2012), assim como os trabalhos de Corazza (2002), Moruzzi e Abramowicz (2010) e Moruzzi (2019).

O segundo tópico que se apresenta nesta seção é aquele dos procedimentos utilizados para a realização da investigação. Nele, apresentam-se os bancos de dados utilizados para a busca das produções que foram revisadas e analisadas, os descritores

utilizados para esta busca, os critérios de seleção elencados, assim como a organização anterior ao processo de análise e constituição da genealogia sobre “cultura infantil”.

## 2.1 Lupa teórica: a genealogia de Foucault

Michel Foucault nasceu em 1926 e faleceu em 1984. Foi um filósofo francês, inserido no movimento denominado “História das ideias”. Foucault realiza a contagem da história a contrapelo, o que quer dizer retomar os caminhos até então não visitados para a constituição do processo histórico e sociológico de um conceito, de um tema ou de um problema de natureza humana e histórica. Foucault realiza a análise do poder e dos processos de constituição discursiva, preocupado mais com os percursos e vias para legitimações, por meio de formas e conteúdos.

Depois de Sartre, Foucault é o mais famoso intelectual francês. A filosofia de Foucault é controversa e criativa e alguns pesquisadores e pesquisadoras se recusam a admiti-lo filósofo no sentido real da palavra. Seu pensamento é transversal, pois atravessa a filosofia, a história, o direito, a sociologia, ou seja, diferentes campos do conhecimento. Sua obra é controversa por conta de seu desenvolvimento histórico, mudando de rumo algumas vezes devido ao seu pensamento e a seus temas de interesse.

Ao buscar pelos fragmentos de um processo histórico ou discussão teórica, Foucault retoma a iniciativa de descobrir como determinados fatos, previstos e imprevistos, tornaram-se possíveis dentre um determinado tempo, processo ou regime de verdade. Assim,

Veremos o que fazer com esses fragmentos. Eu agia com um boto que salta na superfície da água só deixando um vestígio provisório de espuma e que deixa que acreditem, faz acreditar, quer acreditar efetivamente que lá embaixo, onde não é percebido ou controlado por ninguém, segue uma trajetória profunda, coerente e refletida (FOUCAULT, 2017, p. 263).

A genealogia apresenta-se por meio de Foucault como uma caixa de ferramentas com a qual é possível trabalhar com profundidade determinados temas que, tal como o próprio teórico preconiza, estão à margem, no subsolo, na periferia e nas multiplicidades dos campos e dos discursos. Assim, construir o olhar para as mecânicas de poder por meio de um processo genealógico pressupõe olhar para trás em busca dos caminhos que as determinações históricas e sociais percorreram, sem pretensão de que, neste caminhar, se encontre um início ou ponto de partida.



Realizar genealogia indica o acionamento da criatividade a respeito da realidade, retomando e desmantelando o saber comum e totalitário que tende a se tornar de único, portanto, universal. O saber totalitário ou dominador é aquele que, segundo Foucault (2017), estabelece validades universais e aparecem como produções teóricas autônomas e centralizadas. Para o autor, a busca pela gênese de um conceito, idéia, pensamento ou fato histórico está na necessidade de olhar para os processos de modo a fugir dos universalismo, buscando no subterrâneo dos debates e disposições teóricas os discursos e as práticas que os mantêm “portanto, os saberes dominados são blocos de saber histórico que estavam presentes e mascarados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos e que a crítica pode fazer reaparecer, evidentemente por meio do instrumento de erudição” (FOUCAULT, 2017, p. 266).

A genealogia faz reaparecer os discursos e saberes que até então se mantinham embaixo, desqualificados, considerados não competentes ou insuficientemente elaborados. Contrário ao saber “comum”, a genealogia trata de saberes particulares, regionais e locais, ou seja, saberes diferenciais e incapazes de unanimidades e universalismos. A genealogia deve sua força à dimensão do saber que é colocado em choque e em luta e “essa genealogia, como acoplamento do saber erudito e do saber das pessoas, só foi possível e só pôde tentar realizá-la na condição de que fosse eliminada a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias e com os privilégios da vanguarda teórica” (FOUCAULT, 2017, p. 267).

Genealogia, em “*Microfísica do poder*”, é definida como o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, permitindo a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais. Reconhecendo a genealogia como um projeto, Foucault (2017) percebe-se num empreendimento não acabado, no qual se pressupõe, a todo momento, a ativação de saberes descontínuos, desqualificados, não legitimados, de toda forma contra uma instância teórica unitária que tende a hierarquizar tais saberes e ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro e comum.

O objetivo do projeto genealógico empreendido por Foucault está na valorização de outros saberes e discursos que não os centrais.

A genealogia seria portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia dos poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar dos sujeitos os saberes históricos, isto é, torna-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. A reativação dos saberes locais – menores, diria talvez Deleuze – contra a hierarquização científica do

conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, eis o projeto dessas genealogias desordenadas e fragmentárias (FOUCAULT, 2017, p. 269-270).

A genealogia realizada por nós, inspirada em Foucault, é por sua vez inspirada na tradição de Nietzsche (1999). Este autor articula as lutas com a memória e descreve as forças históricas que em seu enfrentamento fizeram possível as culturas e as formas de vida. Busca-se, neste sentido, ativar as regras de direito diante a produção de discursos de poder. A genealogia empreende-se no movimento de ir atrás dessas produções de discursos, buscando perceber como tornou-se possível suas realizações.

Fazer genealogia é realizar uma anti-ciência, ou seja, redescobrir o meticuloso e desvelar a realidade de algo que não estava previsto de antemão. Quando Foucault (1992) retoma a ideia de saberes sujeitos, indica a necessidade de olhar para os saberes baixos, desqualificados, particulares, locais, regionais e singulares.

A atividade genealógica faz entrar em jogo os saberes “não importantes” com uma instância teórica unitária. Desta forma, a genealogia vai de encontro a uma verdade histórica e globalizante. Ao causar desordem e fragmentação, a genealogia de Foucault busca compreender quais são os mecanismos, os dispositivos, as relações e os efeitos que permitem que determinados discursos e saberes façam parte e dêem forma a um regime de verdade (FOUCAULT, 1992, p. 22). Analisando os saberes e os poderes, busca-se compreender o modo como determinados discursos foram constituídos. Não se trata, por outro lado, de deduzir ou interpretar estes discursos, o interesse não está em sua forma ou conteúdo, mas sim em seus caminhos e limites, em suas disposições e em seus enfrentamentos. Os questionamentos que sustentam o método genealógico são basicamente estes: “O que permite” e “O que dá forma?” aos discursos socialmente constituídos.

Falamos de discursos que se sustentam em relações de poder, poder este de construir e reconstruir conhecimento, poder este que não se troca, toma ou retoma, mas que se exerce e que só existe positivamente, ou seja, em ação. Poder é relação de forças e portanto, quando tomamos como objeto de investigação campos teóricos e os conceitos produzidos em seu interior, não deixamos de lado a consideração de que são dispostos a partir de jogos de interesses, sujeições e negociações. Se poder é um exercício, como ele se exerce? Se saber é o exercício de construir conhecimento por meio de relações de força e de poder, como é este exercício teórico? Falamos, com base em Foucault (1992), de um poder que se exerce a partir da produção da verdade. Falamos de um poder que não se

aplica, mas que transita, pelos campos, pelas práticas, pelas disposições, pelos dispositivos e pelos sujeitos.

Ao nos inspirarmos na genealogia, buscamos inverter as direções de análises, fazendo uso de outros procedimentos, tais como uma análise que seja capilar e não centralizada e centralizadora. Ao falar de uma análise capilar, Foucault (1992) fala das extremidades, das terminações, das regionalidades e localidades, assim como dos prolongamentos.

O conceito “cultura infantil” tende a significar, no campo teórico da Sociologia da Infância, aquilo que a criança produz no interior de suas brincadeiras e de suas relações, como aquilo que lhe é próprio e particular. Nossa investida está em perceber, para além desta significação comum ao conceito “cultura infantil” na Sociologia da Infância, os caminhos que o mesmo percorreu para adentrar este campo e receber, em seu interior, diferentes sentidos e significados. Trata-se, portanto, de um grande desafio, uma vez que, para a genealogia, não há um começo ou um fim no qual é possível percorrer linearmente, mas sim, um emaranhado de discursos e práticas que compõem a construção deste conceito. A imagem do rizoma nos parece interessante neste caso. O rizoma apresenta-se como o desvio da rota, sem começo e nem fim para começar, sempre entre. Não é possível encontrar onde começa ou termina o rizoma, mas é possível cartografar seus caminhos e desvios (DELEUZE, 2000). A partir do rizoma, podemos evidenciar a multiplicidade e a complexidade dos discursos, das verdades e quem sabe, dos ditos e dos não ditos sobre a “cultura infantil”.

Aqui, os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se tem histórias diferentes. Com efeito, todo conceito, tendo um número finito de componentes, bifurcava sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma co-criação. (DELEUZE, 2000, p. 27).

“Cultura infantil” é compreendida por nós como um conceito que possibilita olhar para as crianças e para as relações estabelecidas entre seus pares de maneira mais relacional e ligada à sociedade. O interesse, portanto, no interior desta abordagem genealógica, está em compreender quais foram as condições históricas e sociais que possibilitaram a emergência deste conceito e igualmente de suas polissemias no campo das Ciências Humanas, especificamente nas áreas da Educação, da Antropologia e da Sociologia. Nas Ciências Humanas, os discursos têm sido sustentados não pela soberania,

mas pela naturalidade da norma, em conceitos, ideias e teorizações que se encontram viciados e condenados pelas dominações e homogeneidades. Interessamo-nos pela heterogeneidade destes discursos, pela justaposição das verdades, pelo enfrentamento das linhas de força, estancando-os até que suas linhas de subjetivação se tornem visíveis. Por linhas de subjetivação estamos entendendo justamente isto: os meios pelos quais estes discursos foram possibilitados.

Entendemos, ainda, que há uma via de mão dupla nas formações discursivas e em seus processos de subjetivação. Os discursos configuram as práticas e são por elas sustentados e subjetivados. Moruzzi (2012), por exemplo, faz uso da genealogia de Foucault para compreender o modo pelo qual os discursos sobre a infância, sustentados pelos saberes sobre a sexualidade, tenderam à uma certa pedagogização do sexo da criança. A autora sinaliza a configuração do dispositivo da infância, compreendendo que ele está intrinsecamente relacionado ao próprio dispositivo da sexualidade anunciado por Foucault. Ao falar de dispositivos, Moruzzi (2012) compreende a formação de redes de interpretação, de verdades, de discursos e de interesses em razão da própria criança e de seu corpo.

Para Moruzzi (2012), o discurso cria um estado de direito sobre uma ou mais práticas, contemplando a formação de uma rede de forças pelas quais um determinado dispositivo atua na sociedade. Ao traçar o dispositivo de infância com base nos pressupostos teóricos de Foucault, Moruzzi (2012) permite compreender a produção de efeitos que fazem frente a uma determinada urgência social e teórica. Daí a proximidade e ligação entre o conceito de dispositivo e de episteme, na compreensão de que a linguagem é um dispositivo histórico e social, uma vez que “só alcançamos uma “coisa em si” por meio das ideias que construímos dela em cada época” (MORUZZI, 2012, p. 52). O discurso é, portanto, a formulação última de uma determinada ideia.

Na tentativa de compreender os discursos que permeiam as práticas, a genealogia vem sendo apontada como um propício referencial teórico metodológico (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2010). Mais uma vez, não se trata de buscar a origem de um discurso, mas de suspeitar dos objetivismos e dos universalismos sustentados pelas Ciências Humanas. A genealogia propõe o questionamento e pressupõe compor as múltiplas forças, vozes e olhares que construíram determinados saberes. Assim, compreendemos que a “cultura infantil” é elemento de um regime de verdade e este regime de verdade expressa-se por vias da “infância”. Assim, o dispositivo de infância é composto por normas, costumes, palavras, leis, instituições e saberes. Estes saberes dizem respeito a

uma série de discursos produzidos em razão do cuidado, educação e cultura das crianças. Estes discursos, portanto, produzem determinados conceitos, dentre os quais destacamos nesta dissertação o de “cultura infantil”, expresso, de maneira modificada e polissêmica em “culturas infantis” e “culturas da infância”.

Como conceito, “cultura infantil” possui um valor no interior dos campos teóricos Educação Infantil e Sociologia da Infância e por isso, a genealogia consiste em pensar quais forças agem sobre esse valor. Não estamos buscando pela identidade deste conceito, ou de encontrar uma verdade primeira sobre ele, mas de traçar suas características e reconhecer os modos pelos quais ele foi produzido.

Estamos buscando compreender a Sociologia da Infância como efeito de processos e práticas discursivas, efeitos estes que se dão, de um modo ou de outro, por meio dos conceitos utilizados em seu interior. Um verbo importante para a genealogia, segundo Moruzzi e Abramowicz (2010), é emergir, de emergência. Como já dito anteriormente, não se trata de compreender ou de se questionar as formações discursivas, ou ainda entendê-la de modo universal, mas sim de compreender e questionar as condições em que tais discursos foram produzidos, em razão de quais acontecimentos e por quais vias foram acessados, aceitos e legitimados. Afirmamos, portanto, que há um saber que se produz sobre a infância e que no interior deste saber encontram-se as formações discursivas e formulações teóricas a respeito de “cultura infantil”. Estas formações e formulações não se dão sem disputa, negociações e rupturas. Daí o nosso entendimento de que “cultura infantil”, tem se expressado de forma variada e polissêmica por “culturas infantis” e “culturas da infância”. Dentre nossos questionamentos, destacam-se estes: De que modo o conceito “cultura infantil” e suas polissemias foram sendo mobilizados?; De que modo e a partir de quais prerrogativas foram sendo produzidos os discursos sobre “cultura infantil”, “culturas infantis” e “culturas da infância”?

Afirmamos, de antemão, que o conceito “cultura infantil” é utilizado de forma estratégica no interior dos campos teóricos, atuando e fazendo atuar forças em disputa. A condição para sua existência pressupõe uma demanda prática – a própria criança, seu protagonismo e agência – mas não se realiza sem fazer uso de um conhecimento especificamente teórico. Estas são nossas hipóteses. Buscamos reconhecer de que modo se dá a explosão discursiva do conceito “cultura infantil” e a revisão bibliográfica pretendida, ao realizar a gênese deste conceito e de seus respectivos campos teóricos de uso, tende a ilustrar e elucidar esta colocação. Quando realizamos a genealogia do

conceito “cultura infantil”, não pretendemos encontrar o início de seu uso, tampouco induzir a uma determinada compreensão sobre ele. Pelo contrário, nos responsabilizamos com as ideias iniciais deste trabalho que objetivam tornar visível o conceito “cultura infantil”, suas variações, derivações e polissemias, assim como as modificações e ocorrências no interior das áreas em que foi utilizado. Para tanto, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos utilizados para subsidiar esta investigação.

## 2.2 Procedimentos metodológicos

Esta dissertação busca responder a seguinte questão: *“De que forma o conceito “cultura infantil” vem sendo mobilizado no campo da Educação Infantil, da Sociologia da Infância e da Antropologia da Infância?”*. A questão desta investigação desdobra-se no seguinte objetivo: *“Mapear o conceito “cultura infantil” e a maneira pela qual ele sendo mobilizado, visibilizando suas polissemias e derivações no interior do campo da Educação, da Sociologia e da Antropologia”*.

O objetivo acima exposto desdobra-se em dois outros objetivos específicos, sendo eles *“Mapear e compreender a polissemia do conceito “cultura infantil” nas pesquisas em Educação, Sociologia e Antropologia, com base em produções teóricas das três áreas”* e *“Identificar nas produções acadêmicas o modo como o conceito “cultura infantil” é mobilizado e como suas derivações, tais como “culturas infantis” e “culturas da infância” são apresentadas, que debates suscitam, que temas carregam e em quais perspectivas teóricas se alicerçam”*.

Os bancos de dados *Scielo Br* e o *Repositório de Teses e Dissertações da CAPES* foram os utilizados para buscas de produções teóricas. Foram utilizados três descritores de busca, sendo eles “cultura infantil”, “culturas infantis” e “culturas da infância”. Artigos, teses e dissertações foram mapeados para revisão e análise, com vistas ao mapeamento das produções e genealogia do conceito “cultura infantil”. Após levantamento inicial, levantamento complementar e leitura dos resumos dessas produções, apenas 24 artigos foram selecionados para análise e revisão<sup>8</sup>. Justifica-se este

---

<sup>8</sup> Em relação ao ano de publicação das produções selecionadas e revisadas, tem-se a seguinte quantificação: 2 produções em 1999, 1 em 2003, 1 em 2005, 3 em 2006, 2 em 2007, 1 em 2008, 2 em 2010, 1 em 2011, 3 em 2012, 1 em 2013, 4 em 2014, 1 em 2016 e 2 em 2019. Esta quantificação permite visualizar que a publicação sobre a infância e a cultura infantil manteve-se constante nos últimos anos, ainda que não tenha sido em grande intensidade.

recorte a partir do entendimento de que os artigos são resultados de Teses e Dissertações e por este motivo, a revisão aqui apresentada poderia se tornar muito extensa e repetitiva.

Não foi realizado recorte temporal para o levantamento destas produções e a seleção dos estudos marca os últimos 21 anos de publicação, de 1999 a 2020. Ainda que tenha sido filtro e objeto de interesse o campo da Antropologia, não foram encontrados tampouco selecionados estudos desta área. Destaca-se o fato de que muitas das produções analisadas flertavam e condiziam com teorias e práticas do campo antropológico. Porém, também como critério de seleção, observou-se o escopo das revistas em que as produções foram publicadas. Neste caso, apenas revistas da área educacional possuíam estudos mais específicos e condizentes com o tema de interesse desta dissertação, ou seja, a “cultura infantil”, as “culturas infantis” e as “culturas da infância”.

A seleção destas produções seguiu alguns critérios iniciais, dentre os quais destacam-se as temáticas abordadas, preferindo-se por produções em que o tema da “cultura infantil” prevalecesse. Apresentaram-se, após a leitura dos resumos das produções selecionadas, diferentes temáticas que ora convergiam e ora divergiam ao objetivo inicialmente proposto, destacando-se, dentre elas, a formação de professores/professoras e as práticas pedagógicas na educação infantil. Ainda com relação aos critérios de seleção elencados, deu-se preferência às produções que evidenciavam o campo teórico da Educação Infantil, da Sociologia da Infância e/ou da Antropologia da Infância. Assim, as produções que explicitavam estes campos teóricos foram preferencialmente selecionadas, enquanto que as demais produções que não se encaixavam neste critério foram observadas sob outras lentes.

As produções que continham os descritores de busca em suas respectivas palavras chaves também tiveram atenção no processo de seleção para revisão e análise. Observou-se que as produções se repetiam nos levantamentos de cada descritor. Assim, seguiu-se a seguinte sequência de seleção para que estes pudessem ser quantificados: 1) cultura infantil; 2) culturas infantis e 3) culturas da infância. As produções que apareciam inicialmente no levantamento com o primeiro descritor eram descartadas para os demais descritores e assim respectivamente para o segundo e terceiro descritor de busca.

O enfoque teórico-metodológico também foi observado como critério para seleção das produções encontradas. Como já mencionado, um dos critérios de seleção deu-se a partir da observação do campo teórico em que a produção se situou. Ademais, o objeto de estudo e os procedimentos metodológicos também foram observados, assim como palavras-chaves e sumário. As seções e etapas de pesquisa foram sucintamente

analisadas – no caso das teses e dissertações – e este procedimento foi elencado como mais um critério de seleção.

O objetivo com o levantamento realizado não foi apresentar toda a produção acadêmica a respeito do conceito “cultura infantil”. Assim, tem-se claro que outros descritores de busca, assim como outras bases de dados, poderiam apresentar resultados diferentes daqueles aqui apresentados.

O acima exposto diz respeito à primeira etapa desta pesquisa, relativa ao levantamento de produção nas bases de dados *Scielo Br* e Repositório de Teses e Dissertações da Capes, seguida da categorização e organização dessas produções segundo descritor de busca, data de publicação e campo teórico. Após levantamento e análise, optou-se pela revisão dos artigos publicados em periódicos nacionais.

Esta é uma pesquisa qualitativa e de inspiração genealógica preocupada com a compreensão do conceito “cultura infantil” e com suas polissemias “culturas infantis” e “culturas da infância”. Esta pesquisa é uma tentativa de visibilizar o campo da Sociologia da Infância e estruturar um conceito presente em seu interior. O objetivo não explícito deste estudo é o de caracterizar uma Sociologia da Infância puramente brasileira, concentrada em seus temas de interesse, ancorada nas referências teóricas e metodológicas nacionais, direcionada a valorizar os contextos de produção intelectual dos pesquisadores e pesquisadoras brasileiros



### 3 COMPONDO UMA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Esta seção busca compor o campo da Sociologia da Infância e de modo mais amplo, dos Estudos da Infância. Estamos tomando como ponto de partida os estudos de Phillipe Ariès e os estudos mais recentes dos pesquisadores e pesquisadoras da infância contemporânea. Estrutturamos esta seção em quatro tópicos. No primeiro tópico, denominado “*Ideias gerais sobre a criança e a (s) infância (s)*”, apresentamos o campo teórico da Sociologia da Infância, a concepção de infância na qual ele se alicerça, seus principais objetivos e temas. Num segundo tópico chamado de “*Sociologia da Infância por países*”, apresentamos os países que compõem este campo e os autores que, em cada contexto, contribuem para um balanço e mapeamento do mesmo. No terceiro tópico, intitulado “*Sociologia da Infância e suas perspectivas*”, apresentamos algumas perspectivas e o modo como elas dialogam e se complementam para atribuir sentido aos estudos da infância. Por fim, no último tópico, apresentamos algumas temáticas que se constroem e estruturam no campo; este tópico é denominado “*Sociologia da Infância e suas temáticas*”. Sendo assim, iniciamos o debate desta seção.

#### 3.1 Ideias gerais sobre a criança e a (s) infância (s)

A obra “*História Social da Infância e da Família*”, escrita por Phillipe Ariès, é publicada na França no final da década de 1960 e no Brasil no final de 1970. A obra é organizada em três capítulos, sendo eles 1) “*Sentimento da infância*”, com conteúdo a respeito das idades da vida; a descoberta da infância; o traje das crianças; pequena contribuição à história dos jogos e brincadeiras; do despudor à inocência e conclusão: os dois sentimentos da infância; 2) “*A vida escolástica*”, com jovens e velhos escolares da idade média; uma instituição nova: o colégio; origem das classes escolares; as idades dos alunos e alunas; os progressos da disciplinas; as “pequenas escolas”; a rudeza da infância escolar e conclusão: a escola e a duração da infância; e por fim, 3) “*A família*”, com as imagens da família; da família medieval à família moderna e conclusão: família e sociabilidade.

Fazendo a manipulação e a análise iconográfica e de documentos médicos, Ariès (1982) percebe que na história as crianças nem sempre foram diferenciadas dos adultos, ou seja, o rosto e o corpo adultizado, assim como os trajes retratados demonstraram que,

em determinadas épocas, a criança era representada de modo semelhante ao adulto. Um adulto em miniatura é a expressão utilizada pelo autor para caracterizar as crianças no período anterior ao século XVIII. Após este período, o historiador observa um determinado “sentimento de infância”, correspondendo à consciência da particularidade infantil e a diferenciação entre a criança e o adulto.

Por meio de sua análise, Ariès (1982) identifica três períodos que datam da antiguidade ao século XVIII. O primeiro deles vai da antiguidade ao século XII, onde o historiador observa indiferença em relação à criança. Vivendo juntamente com os adultos, nos mesmos espaços, usando os mesmos trajes e aprendendo da mesma forma que estes, a criança é tratada como um adulto em miniatura. Neste período a mortalidade infantil é muito alta, pois não há preocupação com a criança. A partir do século XIII e XIV, segundo período identificado por Ariès (1982), as pinturas marcam a diferença entre adultos e crianças, ligando tais produções ao tema da morte, da santidade, da religiosidade e a maternidade, em imagens que associam a criança ao menino Jesus e a Maria, sua mãe. Já num terceiro período, do século XV ao XVII, as representações retratam a nudez, os trajes, as brincadeiras e os jogos infantis. Neste período, a diferenciação das crianças em relação aos adultos não é apenas física, mas associada ao primeiro sentimento de infância disparado pelo historiador: a paporicação. A paporicação é o sentimento ligado à forma como as crianças podiam divertir os adultos com suas gracinhas (ARIÈS, 1981).

Realizando a história a contrapelo, ou seja, desnaturalizando o processo histórico linear, Ariès (1982) observou que as reformas religiosas e morais do século XVI e XVII invocaram uma série de mudanças na forma de lidar com as crianças, fazendo surgir, a respeito delas, o sentimento de infância ligado à inocência. As orientações religiosas e morais proibiram gestos e falas diante das crianças, assim como beijos e toques, anteriormente aceitos e até mesmo incentivados entre adultos e crianças. A criação da Companhia de Jesus pelos jesuítas, marca, neste período, um processo bastante indutivo de lidar com a criança, com sua condução e educação. Observou-se que essas ações religiosas foram “[...] um grande movimento cujos sinais se percebiam em toda a parte, tanto numa farta literatura moral e pedagógica como em práticas de devoção e numa nova iconografia religiosa (ARIÈS, 1982, p. 81).

Atrelado à inocência, surge um segundo sentimento da infância caracterizado pela incompletude. Ao mesmo tempo que deveria ter sua inocência preservada, a criança precisava também ser educada, principalmente em relação à sexualidade. Uma vez que inocentes e despudoradas, as crianças precisavam ter seus comportamentos padronizados.

A padronização dos comportamentos das crianças, a educação dada a elas num espaço reservado de tempo e a conformidade de suas intenções aos padrões sociais faz surgir o sentimento moderno de infância.

Assim, destaca-se o sentimento de paparicação e o de exasperação como aqueles que tornaram possível perceber a criança de modo diferente ao adulto. O sentimento de paparicação compreende a atenção dada às crianças por serem consideradas motivo de satisfação e divertimento dos adultos. A exasperação, por outro lado, diz respeito à irritabilidade causada nos adultos pelas ações imorais e despudoradas delas. A criança, como indivíduo sem pudor e sem vergonha, precisaria então ser moralizada. “Assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos (ARIÈS, 1982, p. 112).

A tese de Ariés (1982) gira em torno da ideia de que a infância é um sentimento histórico e social, assim como singular. O historiador analisou obras que retratavam a elite francesa, oriundas de famílias nobres e classes abastadas. Apesar dos visíveis limites de seu estudo, uma vez que localizado, europeizado e direcionado por um olhar hegemônico, o que nos interessa é destacar a diferenciação da criança e a compreensão da infância como pontos centrais e fundamentais nos Estudos da Infância e em especial na Sociologia da Infância. Criança é o indivíduo e a infância é o sentimento, é uma representação social, com uma série de valores, concepções e abordagens que vão delimitar e produzir uma vida àquelas. Assim, as crianças habitam uma infância, de modo direcionado, conduzido, negligenciado, protegido e/ou abusado a partir de uma determinada concepção de infância. Dessa forma, a infância varia em razão dos momentos históricos, dos grupos sociais e das culturas.

As teorizações produzidas por Ariès (1982) permitem pensar em como as percepções sobre a criança e a infância mudam ao longo do tempo. O rompimento com a ideia de uma infância moderna e a oportunidade de se considerar uma infância contemporânea, construída na interação das crianças entre si e na relação destas com os adultos e com os contextos de que fazem parte é central para pensar as pluralidades da infância (ROSEMBERG; MARIANO, 2010; MARCHI; SARMENTO, 2017). Olhar para as infâncias, no plural, é reconhecer que há crianças que não brincam que há crianças que trabalham, que as crianças se expressam de variadas formas, que há crianças que são abusadas sexualmente, que há crianças em situação de pobreza, que existe infância em comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas e que há infância também na escola.

Reconhecer a pluralidade das infâncias permite olhar para a Educação Infantil também como espaço de vivência e experiência da infância.

A infância é uma forma e essa forma, quando emerge, apresenta características explícitas de uma criança branca, materializada numa imagem eurocêntrica e hegemônica de infância, na qual é viva, feliz, criativa e representada pelos ideais da burguesia. A imagem de criança pobre e negra é pouco representada nos espaços de convívio social.

A Sociologia da infância visibiliza a infância como construção que se dá a partir das próprias crianças e não somente como uma condição dada pelos adultos. Assim, ainda que em condições não ideais e precárias, todas as crianças têm infância. Sendo assim, a Sociologia da Infância reconhece a singularidade da criança e da infância como construções sociais, pelas quais o sujeito se forma, se conforma e é compreendido a partir de uma determinada sociedade e grupo, rompendo com padrões adultocêntricos e estigmatizantes.

Assim que nasce, a criança está disposta à uma série de padrões e comportamentos que lhes são esperados, os quais deveriam ser atingidos e realizados para que ela se torne adulto e venha a ser tal como ele. Trata-se de uma forma sobrecodificada e normalizada de ser homem (JÓDAR; GOMEZ, 2002). A criança rompe com essa forma-homem, pois é o caos e produz outras formas de estar no mundo. As crianças, neste sentido, renovam as formas de ser, de pensar e de viver, por isso são um devir.

O devir é um processo, é um tempo, é uma experiência, nunca identificado, mas sempre em movimento. O devir envolve afetar e ser afetado, expressão de multiplicidades e, ainda que indefinido, reconhece algumas definições:

Os devires são geografias, são orientações, direções, entradas, saídas. Há um devir-mulher que não se confunde com as mulheres, com seu passado e seu futuro, e é preciso que as mulheres entrem nesse devir para sair do seu passado e de seu futuro, de sua história. Há um devir revolucionário que não é a mesma coisa que o futuro da revolução, e que não passa inevitavelmente pelos militantes... Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão ‘o que você está se tornando?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

Ou ainda:

Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de

indiferenciação tal que não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal, de uma molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevistos, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população... O devir está “entre”ou “no meio”: mulher entre as mulheres, ou animal no meio dos outros (DELEUZE, 1997, p. 9).

Quando a forma-infância emerge, ela carrega a potência de produzir narrativas do que é ser criança em diferentes contextos, pois se faz ouvida, narrada, construída e valorizada. Considerar a criança como produtora dessa forma de ser no mundo é a pedra de toque da Sociologia da Infância.

### **3.2 Sociologia da infância por países**

A Sociologia da Infância é um campo de estudos consolidado em diferentes países do globo, com destaque para os países europeus como Portugal, França e Inglaterra/Estados Unidos. Esta seção busca apresentar um panorama geral deste campo, destacando seus principais temas e debates no interior de cada país. De maneira generalizada, o campo da Sociologia da Infância se preocupa com a infância e com o respeito às crianças, investindo em pesquisas e estudos que tomem a criança como sujeito de direitos, possuidora de cultura e participante ativa na sociedade. No quadro a seguir, sintetizamos estas ideias:

<b>Quadro 1. Sociologia da Infância por países</b>			
<b>Países</b>	<b>Inglaterra/Estados Unidos</b>	<b>França</b>	<b>Portugal</b>
<b>Pioneiros</b>	Trent (1987)	Marcel Mauss Mollo-Bouvier	-
<b>Pesquisadores</b>	Cléopâtre Montandon Willian Corsaro Jens Qvortrup Alison James Chris Jenks Alan Prout	Régine Sirotá	Manuel Jacinto Sarmento Manuel Pinto
<b>Discussões</b>	Infância como categoria e geração; Características da infância; Dispositivos de controle; Processos socializadores;	Gerações; Relações entre adultos e crianças; Educação; Dispositivos institucionais; Reconstrução do conceito de socialização; Grupo de crianças como povo; Ofícios de criança; O mundo da infância;	Infância como categoria geracional; Aspectos intrageracionais; Proteção social; Escolarização; Processos socializadores; Ofício das crianças; Direitos das crianças; Contemporaneidade; Gramática da infância; Eixos estruturais das culturas da infância;
<b>Perspectivas</b>	Interpretativa	Estrutural	Geracional/relacional

Fonte: Produção própria da autora.

Os sociólogos da infância se reuniram pela primeira vez no Congresso Mundial de Sociologia, em 1990, para debater aspectos relacionados aos processos de socialização da criança e a influência exercida sobre esta pelas instituições e agentes sociais com vistas à sua integração na sociedade contemporânea (QUINTEIRO, 2002). Os primeiros pressupostos para a constituição deste campo ancoram-se na crítica de que a infância não é objeto passivo de socialização. Assim, a Sociologia da Infância, desde o início de sua empreitada, com o esforço dos sociólogos e pesquisadores deste campo, investe na reconstrução do conceito de socialização que é marcado, pelas teorias tradicionais da sociologia, pela visão ocidental e adultocêntrica de criança (QUINTEIRO, 2002; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Com base em Abramowicz e Tebet (2021), estabelecemos a seguinte linha do tempo para a Sociologia da Infância: Sociologia da Infância inglesa, com seus primeiros textos datados da década de 1920 - com destaques para os estudos de Margareth Mead,

nos Estados Unidos; a Sociologia da Infância francesa, com o texto inaugural de Marcel Mauss em 1937; e a Sociologia da Infância brasileira, com o trabalho de Florestan Fernandes na década de 1940.

Montandon (2001) realiza o balanço da Sociologia da Infância tendo por medida os trabalhos realizados em língua inglesa e aponta como principais temáticas: 1) as relações entre as gerações – neste caso, processos de socialização entre adultos e crianças; 2) as relações entre as próprias crianças; 3) as crianças como grupo de idade, portanto, uma categoria social geracional e por fim 4) dispositivos institucionais dirigidos às crianças. Esta autora aponta o trabalho de Trent (1987) como propulsor do debate da infância.

A respeito das relações entre as gerações – por exemplo, adultos e crianças, crianças e adolescentes, crianças e idosos – Montandon (2001) destaca a tentativa da Sociologia da Infância em romper com as abordagens clássicas e tradicionais sobre os processos socializadores. Os trabalhos e pesquisadores/pesquisadoras que se centram nesta perspectiva tendem a reconhecer as crianças como atores sociais e como sujeitos da socialização. O destaque nesta primeira temática está nos trabalhos que investigam as crianças em suas relações com adultos em contextos escolares, observando que as crianças, em seus grupos, participam de atividades e compartilham com os adultos suas tarefas.

Já na temática relativa ao mundo da infância, das interações e das culturas das crianças, Montandon (2001) indica que a Sociologia da Infância contribuiu para a tomada de decisão a respeito das teorias de socialização que até então “conceituaram as crianças como objetos da ação dos adultos” (MONTANDON, 2011, p. 43). Nas pesquisas de Corsaro e Eder (1990) e Corsaro e Miller (1992), por exemplo, a cultura de pares é observada nas situações de brincadeiras.

William Corsaro é um teórico de destaque nos trabalhos da Sociologia da Infância inglesa. Realizando etnografias e comparando contextos distintos, tais como Itália e Estados Unidos, o pesquisador buscou verificar a participação das crianças nas brincadeiras de faz-de-conta e contribuiu, incessantemente, para a conceituação daquilo que se compreende por “cultura de pares”. Corsaro (1986; 1990; 1992) se interessa pelo ponto de vista das crianças, pelas questões que elas colocam em pauta, pelas significações que atribuem às suas brincadeiras e ao modo como, individual e coletivamente, as crianças descobrem o mundo que as rodeia e assim contribuem para a transformação da cultura de seus grupos.

A terceira temática apontada por Montandon (2001) diz respeito à consideração das crianças como grupo social. Os trabalhos analisados pela autora reconhecem a infância como uma “forma social”, na qual é possível perceber um núcleo cultural específico. O trabalho de Qvortrup (1994) e James e Prout (1990) são referências nesta abordagem. Qvortrup (1994) indica que a infância é plural na medida em que interpretada com base nas diferentes experiências de infância das crianças, em razão, por exemplo, dos locais que habitam geograficamente. Por esta razão, Qvortrup (2010) menciona que a diversidade de compreensões e características sobre a infância é um fator que divide nosso entendimento de infância enquanto categoria geracional. O autor reconhece a necessidade de observarmos a infância como categoria, como coletividade, o grupo de crianças como portadoras de um status em comum – o da infância – e como geração – tal como a geração de adultos – para que, a partir disso, se possibilite o diálogo sobre outras questões. Nas palavras do sociólogo:

A dedicação à “diversidade da infância” implicará necessariamente considerar uma série de marcadores de identidade, em princípio, infinitos. Em minha opinião, é um caminho duvidoso, porque nos diverte do que é característico da infância como categoria social. De fato, privilegia características que não pertencem nem à infância, nem ao que as crianças partilham com as outras categorias, ou seja, em ambos os casos, as crianças como categoria estão divididas (QVORTRUP, 2010b, p. 1127).

Com o acima exposto, é possível estabelecer medidas que permitem compreender as diferentes infâncias que existem dentro da infância, ou seja, a infância dos bebês e das crianças pequenas em relação à infância das crianças maiores, possibilitando, assim, o reconhecimento de múltiplas infâncias estruturadas e habitadas pelas crianças. Qvortrup (1994), segundo Montandon (2001), olha para as crianças e para o modo como elas se escondem nas estruturas e estatísticas familiares, criando um outro ponto de vista para enxergá-las, encontrando, dessa forma, aspectos relacionados à economia, sociedade e cultura.

Qvortrup (1994) enfatiza a escola como local de trabalho da criança e a este respeito, Montandon (2001) menciona:

O trabalho escolar é útil, segundo ele, em sentido duplo: porque, assim, as crianças se preparam para fazer parte da força produtiva de sua sociedade, e também porque elas oferecem emprego aos adultos (QVORTRUP, 1994) (MONTANDON, 2001, p. 48-49).



O tema dos dispositivos institucionais criados para as crianças é abordado nos trabalhos de língua inglesa de modo a coincidir com a primeira temática apontada, ou seja, o interesse em compreender a socialização a partir de outros processos que não aqueles tradicionais e de relações hierárquicas e verticalizadas. Assim, a família é tida como primeiro dispositivo de educação e controle das crianças, enquanto a escola é subsequente a ela. Montandon (2001) destaca a instituição escolar e sua realidade cotidiana como principal local onde são desenvolvidas e acessadas as relações de poder entre crianças e adultos, destacando a posição dos professores e professoras nessas relações. Ao analisar os trabalhos sob esta temática, a autora verifica abordagens que indicam a luta entre professores/professoras e crianças e a tentativa de quebrar com barreiras que impõe a socialização de maneira verticalizada, impeditivas de suas formas de expressão, assim como fragmentadoras de suas habilidades, liberdades e autonomias.

Montandon (2001) também indica cinco figuras sociológicas centrais para compreender a virada conceitual e epistemológica a respeito da infância e da criança e a construção do campo teórico da Sociologia da Infância inglesa, sendo elas Willian I. Tomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess e Kimball Young. Esses pesquisadores são pioneiros no debate sobre a infância numa perspectiva sociológica, contrapondo-se ao debate até então travado pelo campo da educação com a obra de Durkheim. Ainda que seja de destaque o trabalho desses sociólogos, verifica-se que a tradição por eles iniciada não foi seguida no campo da Sociologia da Infância. Seus trabalhos tornam-se menos evidentes após os anos de 1930.

No mapeamento realizado por Montandon (2001), a Sociologia da Infância aparece como campo de estudo da infância, da transformação social da criança e de sua interação em relação aos demais sujeitos da sociedade. O trabalho de James e Prout (1990) é citado pela autora como aquele que permite olhar para a infância como uma construção social e plural, distanciando-se de visões ocidentais de uma infância única e hegemônica. Para eles, a Sociologia da Infância torna emergente a construção de um novo paradigma da infância, no qual é preciso considerar que:

1. A infância é uma construção social;
2. A infância é variável e pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico;
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si;
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam;

5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância;
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, problemas um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de “reconstrução da criança e da sociedade; (PROUT; JAMES, 1990, p. 8-9 apud MONTANDON, 2001, p. 51).

Os aspectos referentes à socialização são reconfigurados pelos outros sentidos de infância apontados por James e Prout (1990), auxiliando compreender que as socializações infantis e adultas se dão com base na diferença. A socialização dita vertical, de um indivíduo sobre outro, portanto de adultos sobre crianças, de instituições sobre sujeitos, “com vistas à “assimilação, à adaptação e à integração dos indivíduos na sociedade, suscitou fortes reações por parte dos sociólogos que estudam as crianças” (MONTANDON, 2001, p. 51) e são reportadas e transformadas numa forma de socialização mais horizontal. A Sociologia da Infância participa dessa virada no conceito de socialização e permite que as crianças sejam vistas em suas ações, ultrapassando os limites que as colocam no lugar de objeto e de passividade em relação aos adultos. Trata-se, a partir do acima exposto e de acordo com Montandon (2001), de uma sociologia de perspectiva interpretativa.

A mesma empreitada de Montandon (2001) é realizada por Sirota (2001). A pesquisadora elenca os temas e debates teóricos sobre a infância e as crianças produzidos em língua francesa. Dentre os pesquisadores e pesquisadoras destacados por ela está Marcel Mauss.

Em “*Três observações sobre a sociologia da infância*”, um texto produzido por Marcel Mauss para ser apresentado em um Congresso de Sociologia da Infância em 1937, aborda-se o tema da educação e o problema da relação entre gerações. Este texto, traduzido por Renato Abramowicz Santos e Anete Abramowicz e publicado na revista brasileira Pro-Posições, é considerado um dos textos inaugurais da sociologia da infância francesa. Os temas destacados pelo sociólogo neste texto trazem todos os elementos do que se constituiria como Sociologia da Infância, ou seja, a necessidade de uma geografia, a noção de tempo social da infância, as brincadeiras e como os grupos se socializam. As questões postas pelo autor ao longo do texto analisam e realizam o debate sobre a infância como um meio social para a criança.

Marcel Mauss tenciona os debates da psicologia de Piaget e da Sociologia da Educação de Durkheim. A respeito de Piaget, Mauss questiona a generalização proposta pelo psicólogo, ao abordar um grupo de crianças específico, de contextos também

específicos. Para Mauss, a criança precisava ser olhada em sua particularidade social, apontando a necessidade de observações mais rigorosas e extensas que aquelas realizadas no campo da psicologia. Colocando em pauta uma perspectiva sociológica para analisar as relações e as gerações, Mauss compreende que a distância entre adultos e crianças não é tão grande quanto a apresentada por Piaget.

A respeito da educação, Mauss (2010) aborda a ideia de transmissão por meio de tradições e o fato de que a educação trata da formação de uma geração por outra, do adestramento da criança pelo adulto. O sociólogo realiza três observações: 1) A infância é um meio social para a criança; 2) O meio infantil é uma forma de compreender o fenômeno das gerações e 3) Há técnicas destinadas ao corpo da criança que são colocadas em prática e servem à educação da infância<sup>9</sup>. Para o sociólogo, é evidente a necessidade de se estudar as crianças enquanto grupos, brincando juntas, na formação de seus meios, de suas morais, de suas regras de jogo e de suas forças. Assim, em um meio de crianças, o jogo não é somente o jogo em si, mas possui a capacidade de fazer determinar o líder, o chefe, o campeão, a criança forte, a criança esperta, o bom dançarino, o bom corredor etc (MAUSS, 2010). O autor nos ajuda a compreender que o estudo das crianças em seus meios/grupos e de sua cultura própria e específica foi urgente já no início da constituição do campo da Sociologia da Infância.

Quanto trata das gerações, Mauss (2010) observa que as crianças em seus meios fazem surgir novas formas de linguagem, que ora se perdem, ora se diluem, em maior ou menor grau. O autor aponta sua própria experiência de criança para indicar o modo como os grupos infantis possuem linguagens e formas de comunicação específicas, que tornam a propriedade do entendimento e da comunicação fatores de interação e relação entre crianças de diferentes idades, assim como entre crianças e adultos. É interessante notar que para o autor, “todo problema sociológico - mesmo aqueles que dizem respeito à criança - possuem múltiplas relações com todos os outros problemas sociológicos ou mesmo antropológicos” (MAUSS, 2010, p. 241). Assim, para ele, a criança é uma unidade e um organismo, nos quais estão inerentes aspectos biológicos e psicológicos da vida social. Marcel Mauss parece tirar a criança do patamar de objeto no qual havia sido colocada pela Psicologia e pela Educação. A sociologia e especificamente a sociologia da infância anunciada por Mauss lhe dá novo status, nova visibilidade.

---

<sup>9</sup> "Três observações sobre a sociologia da infância", realizada por Marcel Fournier. Este texto, conforme nota de rodapé, faz parte do fundo Hubert-Mauss conservado nos arquivos do Collège de France.

Mauss (2010) realiza uma terceira observação e ela faz referência ao modo como a educação serve à transmissão de valores, ou nas palavras do autor, transmissão de tradições. A educação, central nos estudos de Durkheim, é colocada em pauta por Marcel Mauss, assim definindo-a:

Podemos chamar de educação (ou instrução) os esforços conscientemente feitos pelas gerações para transmitir suas tradições uma a outra. Podemos também dar esse nome, menos abstratamente, à ação que os antigos exercem sobre as gerações que chegam a cada ano para moldá-la em relação a eles mesmos e, em segundo lugar, para adaptá-las a seus meios social e físico (MAUSS, 1969 apud MAUSS, 2010).

Para Mauss (2010), conforme aponta Fourier na apresentação deste texto, a educação se dá sem violência, mas por meio de uma série de provações e estratégias, tais como a circuncisão e as humilhações constantes. Neste ponto, para o autor, a sociologia em geral serve à educação da infância, por meio de técnicas do corpo que adestram as crianças. Assim, o que o autor faz é notar que as crianças em seus grupos agem, criam linguagens, se adequam às condições impostas pelos adultos por meio da educação. Mauss (2010) faz conhecer essas técnicas, lhes garante serem vistas e analisadas, apontando as inimagináveis utilidades que o estudo das crianças e da infância poderia garantir para as “ignorâncias tradicionais na Europa” (MAUSS, 2010, p. 244). Mauss parece ter criado uma nova epistemologia da educação e da psicologia, rompendo com suas teorias basilares ao construir uma nova interpretação e uma nova forma de interpretar as crianças, ou seja, por meio de grupos. Ao fazer isso, o sociólogo coloca o aspecto social e coletivo da formação humana necessariamente na frente dos aspectos individuais. Os contextos são colocados em pauta e com eles, um estudo sociológico que considera as crianças e as infâncias no plural, rompendo com os entraves de uma tradição que se limitou à compreender a criança somente em sua individualidade.

Dentre os temas destacados por Sirota (2001), estão o papel dos dispositivos institucionais na construção da infância, o impacto das pesquisas realizadas com crianças e, por fim, sobre suas culturas. A autora inicia as discussões apontando que já há muito tempo, nas pesquisas da área psicológica e educacional, a criança é objeto de conhecimento. Por esse motivo, mesmo na área sociológica, é ainda comum observar trabalhos que retomam os conceitos de “marginalização”, “exclusão” e “invisibilidade”. Sirota (2001) aponta a emergência de olhar para este indivíduo-criança que por um longo tempo foi considerado objeto, do ponto de vista da formação, da educação, da

conformação à aspectos físicos e morais, devido às contribuições de Durkheim para a própria sociologia.

Com base em Mollo-Bouvier (1994), Sirota (2001) indica o modo como as crianças vão recebendo um status de autoras, na medida em que a Sociologia da Infância vai se construindo pela própria retomada do conceito de socialização – numa perspectiva mais crítica – e ocupando-se das investigações com crianças com base nelas mesmas e não em suas instituições. Assim, a autora define:

[...] construir o objeto criança com base no que deveria ser uma banalidade: as crianças são atores sociais, participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade. As crianças têm uma vida cotidiana, cuja análise não se reduz à das instituições (SIROTA, 2001, p. 10).

A infância vai sendo definida e trabalhada na Sociologia da Infância construída em língua francesa como grupo social de crianças, como “povo” com traços específicos.

Sirota (2001) retoma quatro grandes temas de destaque da Sociologia da Infância francesa, sendo eles 1) As relações entre gerações; 2) As crianças e os dispositivos institucionais criados para elas; 3) O mundo da infância: interações e cultura das crianças e 4) As crianças como grupo social.

O primeiro deles diz respeito ao tema “As relações entre as gerações”, no qual o debate sobre o “ofício de criança” é de destaque ao considerar o trabalho desempenhado pelas crianças na sociedade e especificamente nos espaços que ocupam. Nas instituições escolares as crianças negociam com adultos e com outras crianças os limites de suas experiências, a configuração da própria infância em relação à adultice e ainda, negociam a imposição de regras e valores sobre o que é ser criança e configuram o que os autores chamam de “ofício de aluno”. Tais ações caracterizam as crianças como sujeitos de suas próprias experiências. A este respeito, Sirota (2001) ainda problematiza as situações vivenciadas pelas crianças nas escolas, seus processos de negociação com professores/professoras e com outras crianças e reconsidera os papéis de autoridade e parceria exercidos por estes sujeitos.

Um segundo tema de debate na Sociologia da Infância francesa diz respeito ao dilema apresentado entre a questão do controle social e de proteção da infância e as necessidades e cuidados básicos das próprias crianças. No interior deste debate, denominado por Sirota (2001) como “As crianças e os dispositivos institucionais criados

para elas”, tem-se como foco para as pesquisas que tomam como ponto de partida as escolas e as famílias.

O terceiro tema “O mundo da infância: interações e cultura das crianças”, retoma trabalhos que consideram a autoria das crianças, numa perspectiva construtivista. Como um dos temas dentro deste debate, destaca-se a cultura da infância, sendo os contos e as histórias contadas às crianças como um de seus elementos. Estes contos/histórias, como característicos de uma cultura da infância, carregam a potencialidade da criação e da fantasia, mas também reiteram uma pedagogia implicitamente direcionada à transferência de regras de civilidade, definindo modos de ser criança. Os contos e histórias infantis carregam sentidos sobre os rituais de iniciação – com respeito à aniversários, festas tradicionais etc (SIROTA, 2001).

O quarto e último tema “As crianças como grupo social” debate as questões relativas a autoria infantil, a construção social da infância e ao modo como, para alguns autores e perspectivas é possível ver a infância como um “grupo social” com traços específicos, como povo, retomando, neste caso, as ideias iniciais de Mauss. “Trata-se, no âmbito dessas contribuições, de tomar com seriedade esse ator social que é a criança, interrogando-se sobre os quadros teóricos disponíveis ou necessários” (SIROTA, 2001, p. 11).

Manuel Jacinto Sarmiento é uma forte referência da Sociologia da Infância em Portugal. O pesquisador é também professor Associado com Agregação no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Suas pesquisas e obra influenciam diferentes pesquisadores da infância, em especial pesquisadores brasileiros que inauguram o campo da Sociologia da Infância neste país (ABRAMOWICZ, TEBET, 2021). Para este pesquisador, a infância é uma categoria geracional capaz de fazer entender a sociedade como um todo.

Para Sarmiento (2003, 2005), ocupar-se de temas relacionados à infância é constituí-la como objeto sociológico, superando perspectivas biológicas e psicologizantes, dando um passo à frente na historiografia da infância e na compreensão de infância moderna, que precisava ser cuidada, preenchida e ocupada. O tema das gerações é central no debate sociológico da infância em Portugal. Assim,

a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. (SARMENTO, 2005, p. 364)

Há um texto inaugural de Sarmiento e Pinto (1997) que trata de temas centrais da Sociologia da Infância portuguesa. Neste texto, as crianças são compreendidas como o paradoxo e a controvérsia da sociedade, expondo os limites estabelecidos entre os direitos e deveres das crianças na sociedade. Para os autores, as crianças e suas culturas compõem um universo permeável – permeado pelas ações, disposições e manifestação adultas – e que permeia – permeia as intenções, as interações e as configurações sociais.

Compreendendo a infância como categoria social do tipo geracional, Sarmiento (2005) revela as possibilidades e os constrangimentos sofridos pelas crianças como parte da estrutura social, sendo investidos por ela e fazendo parte de toda a sua tessitura. O objetivo da Sociologia da Infância, em especial neste país, é compreender a criança como um ator social pleno e historicizar o conceito de geração. Assim

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade (SARMENTO, 2005, p. 365).

A infância como categoria geracional vai de encontro às perspectivas estruturalistas, que privilegia aspectos intergeracionais. A Sociologia da Infância anunciada por Sarmiento (2005) coloca em pauta os aspectos intrageracionais. Assim, para além de colocar luz sobre as relações entre crianças e adultos, por exemplo, a Sociologia da Infância em Portugal – mas não só neste país – considera as relações estabelecidas entre as próprias crianças, entre as mais novas e mais velhas, considerando a possibilidade de troca, de socialização e de construção de cultura. Assim, há aspectos que definem uma identidade infantil, ou seja, características que são próprias e únicas das crianças e inerentemente atreladas à infância, como por exemplo o não direito ao voto, indicando sua não influência ao poder jurídico, a compulsividade à frequência escolar, a sua influência no sistema econômico, com relação aos serviços e produtos destinados às crianças e finalmente, o modo próprio como constroem cultura.

Destaca-se também as diferentes formas de infância que emergem dentro da própria infância, ou seja, seus aspectos intrageracionais. Assim, ainda que crianças de Portugal, Brasil e Estados Unidos estejam expostas e tenham acesso aos mesmos elementos – historicamente construídos – sobre a infância, eles não são aderidos sem que processos simbólicos sejam acionados. Esses processos simbólicos são relacionados à

cultura, à geografia, à economia e a características próprias de cada criança e grupo de crianças, nem sempre inerentes à condição infantil.

Historicamente caracterizadas a partir do prefixo negativo: não falantes, incompletas, inadequadas, incompetentes e impróprias, a Sociologia da Infância reveste-se do caráter positivo das crianças, ou seja, compreende suas ideias, seus modos de vida, reconhecendo tanto seu status vulnerável e relativo à proteção, quanto o seu status produtivo, criativo e relacional (SARMENTO, 2005).

Dentre os temas propostos e investigados na Sociologia da Infância portuguesa, destaca-se aqueles relacionados à proteção, à escolarização, aos efeitos da economia na vida das crianças e aos processos socializadores que se baseiam na consideração de que as crianças produzem cultura, são agentes desses processos e de diferentes formas, faz surgir as “culturas da infância”. Os direitos das crianças como uma necessidade, os contextos concretos de vida das crianças, as normas para a infância instituídas nas famílias e nas escolas, a tensão permanente entre culturas infantis, escolares e familiares e o tema do ofício das crianças também são destacados pelos pesquisadores e pesquisadoras portuguesas (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2017).

Sarmiento (2005) coloca em pauta uma encruzilhada: os processos de modernização tardios e as contradições da sociedade contemporânea. Na contemporaneidade, Sarmiento (2004) observa a pluralização dos modos de ser criança e a heterogeneização da infância. Para o pesquisador, a Sociologia da Infância coloca em movimento o próprio campo científico das Ciências Sociais, afirmando que os problemas deste campo são suscitados por ele mesmo. Um desses problemas se esbarra com a ideia e concepção de socialização enraizadas pelas correntes teóricas de Durkheim e a necessidade de ultrapassar os limites de uma socialização vertical e passiva, seja por parte das crianças como de qualquer outro sujeito social. Outra necessidade percebida pela Sociologia da Infância neste país, desde a sua inauguração, é revisar a psicologia do desenvolvimento e as ideias de Piaget, assim como de Freud e a construção da ideia de criança como ser essencialmente narcísico e egocêntrico. Pelo contrário, este campo teórico insiste na dimensão relacional e interacional que constitui a ação infantil.

A criança ocupa um lugar na sociedade e este fato é reafirmado não só por Sarmiento, em Portugal, como também por outros pesquisadores e pesquisadoras (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001). Esse lugar da infância é construído a partir de representações, que dão forma e intencionalidade às situações cotidianas das crianças, sejam elas familiares, escolares e de modo geral, de pares. A modernidade construiu a



ideia de criança e da infância a partir de duas representações principais: a inocência e a rebeldia. Com base nessas duas representações as crianças foram resguardadas e institucionalizadas em escolas, abrigos e asilos para a infância.

A modernidade operou sobre a infância com seus ideais de progresso, a crença na razão, a hegemonia dos valores ocidentais, a ideia do trabalho como base social (SARMENTO, 2004). Na modernidade, um conjunto de saberes, normas, valores e pedagogias agiram sobre a infância. Neste ínterim, as escolas e hospitais são criados, baseados em saberes da psiquiatria, da psicologia do desenvolvimento e da própria pedagogia – que nasce neste momento.

Já na contemporaneidade o que se observa é uma multiculturalidade que dá margem a diferentes tipos de desigualdades. Muitas dessas desigualdades recaem sobre as crianças e fazem com que a infância seja *re*institucionalizada. Se em momento anterior ocupava-se da criança a escola, a medicina e a família, na contemporaneidade ocupa-se, além destas, também a economia e a política. Radicalizou-se o choque entre a às instâncias escolares e familiares, por exemplo, na medida em que as culturas produzidas por ambas instâncias não se mantêm em diálogo.

A mudança de papéis entre crianças e adultos também é questionada por Sarmento (2004) e demais pesquisadores e pesquisadoras da Sociologia da Infância, em razão das reestruturações familiares, do lugar das crianças nessas famílias, da saída das crianças de casa para adentrar outras instituições, a ocupação do tempo, em situações em que é possível encontrar, tanto o afeto quanto os maus tratos.

Para Sarmento (2004), ainda que haja uma série de rotinas, artefatos e institucionalizações dirigidas às crianças, estas não são aderidas sem antes reinterpretção e neste caso, reinterpretção ativa. Uma das características específicas das crianças é a comunicação e segundo o pesquisador, as crianças, ao se comunicarem, produzem cultura.

Ainda que a infância esteja em constante mudança, uma vez que flexível e em movimento, há características que lhes são próprias, como já mencionado de início. Há, para Sarmento (2004), uma gramática da infância, que se estabelece pela semântica, pela sintaxe, pela morfologia e por quatro eixos estruturas e principais.

A respeito da semântica, Sarmento (2004) destaca o modo como as crianças elaboram significados autônomos e referenciais próprios para interpretar o mundo. A sintaxe, por sua vez, articula os elementos da representação que não necessariamente se subordinam à uma lógica formal de interpretação do mundo. A sintaxe

articula os discursos e as vivências/experiências das crianças na sociedade, ou seja, o ser e o não ser, o estar e o devir. Já a morfologia diz respeito aos elementos que dão forma e constituem as culturas da infância, ou seja, os jogos, brincadeiras, rituais, gestos e palavras, sejam eles materiais ou simbólicos.

Estes três elementos, destacados por Sarmiento (2004), não são simplesmente linguísticos, mas fazem interagir aspectos simbólicos, materiais, as normas e valores da sociedade como um todo. É por esse motivo que o pesquisador considera as “culturas da infância” como via para a análise da sociedade, pois no interior de suas manifestações, emana o social.

O esforço da Sociologia da infância, estudada e exposta neste país, em especial na obra de Manuel Jacinto Sarmiento, é trazer luz para os quatro eixos estruturais das culturas da infância, sendo eles: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e reiteração (SARMENTO 2004).

A respeito da interatividade, Sarmiento (2004) destaca a capacidade que possuem as crianças para aprender por meio da interação, na troca com pares e na troca com adultos. A interatividade dá corpo às “culturas da infância”, denominadas também como “cultura de pares”, significando todo o conjunto de atividades, artefatos, rotinas, valores e preocupações das crianças. O comportamento de interagir, segundo o pesquisador, nasce das culturas infantis, sendo impossível compreendê-las de modo deslocado às culturas dos adultos.

Sobre a ludicidade, destaca-se a necessidade e a capacidade que as crianças possuem de brincar. A cultura lúdica é central à própria ideia de infância e para as crianças “Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2004, p. 15). Atualmente, tem-se dado prioridade ao uso do brinquedo em detrimento da ação da brincadeira. Essa discussão é colocada em debate, uma vez que, para Sarmiento (2004), o brincar é condição para a aprendizagem e as crianças o fazem independentemente do objeto de que dispõe, sendo elemento fundamental para a recriação do mundo e da produção de fantasias.

A fantasia do real, terceiro eixo das “culturas da infância”, diz respeito à capacidade que as crianças possuem de resolverem conflitos, criarem narrativas e atribuir significado às coisas no mundo. A “não literalidade” é a expressão utilizada para expressar o modo como as crianças interpretam o mundo e suas situações e “é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações

mais dolorosas ou ignominiosas da existência” (SARMENTO, 2004, p. 16). O fazer de conta é uma capacidade produzida pela criança de lidar com as situações da vida real e de lidar também com todos os determinismos sociais, contra as tentativas de controle de subordinação.

A reiteração, por fim, complementa o eixo acima que diz respeito à não literalidade para interpretar o mundo. Neste caso, a reiteração invoca a não linearidade e a caracterização do tempo da criança como um tempo recursivo, capaz de inventar e reinventar outros modos de ser no mundo e de estar em grupos. O tempo da criança se exprime tanto no plano sincrônico como diacrônico, tanto na recriação das mesmas rotinas e situações como na transmissão de uma infância para outra, de modo continuado e incessante.

Um trecho da obra de Walter Benjamin, citada por Sarmento (2004), é elucidativa para exemplificar o eixo reiteração das “culturas da infância”:

[Na criança] as coisas passam-se como nos sonhos, não conhece nada que seja constante; as coisas sucedem-lhe, assim julga, vão ao seu encontro, esbarram com ela. Os seus anos de nómada são horas na floresta do sonho. É de lá que arrasta a sua presa até casa, para a limpar, a fixar e desmontar. As suas gavetas têm de se transformar em arsenal e jardim zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” seria destruir uma construção repleta de castanhas eriçadas de espinhos que são clavas, papéis de estanho que são um tesouro de pratas, paralelepípedos de madeira que são ataúdes, cactos que são tótems e tostões de cobre que são escudos.” (Benjamim, 1992a) (SARMENTO, 2004, p. 17).

Sarmento (2004) apresenta também abordagens de análise da infância, destacando os estudos micro-sociológicos, com base nas investigações de carácter etnográfico e de grupos de crianças; os estudos baseados numa sociologia desconstrucionista e também à estudos da infância como estrutura social. Para o autor, estas são algumas das abordagens capazes de compreender, interpretar e visibilizar as crianças e as infâncias. No próximo tópico, organizamos a Sociologia da Infância segundo referenciais teóricos, que dialogam, aproximando-se e distanciando-se destes expostos por Sarmento.

### **3.3 Sociologia da Infância e suas perspectivas**

Como já mencionado, a Sociologia da Infância pode ser apresentada a partir dos estudos desenvolvidos nos diferentes países do globo, tal como fizemos anteriormente, por perspectivas teóricas e também por temáticas. Neste momento, o faremos por

perspectiva, tomando por base o trabalho de Tebet (2013), intitulado *“Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa”*.

O interior do campo da Sociologia da Infância é composto por diferentes perspectivas teóricas que se apresentam em constante diálogo. A tese de Tebet (2013) investe na conceituação dessas perspectivas e destaca, no interior de cada uma delas, suas bases teóricas, a relevância de alguns temas e a consagração de alguns pesquisadores e pesquisadoras da infância. A autora insere a Sociologia da Infância num campo maior de pesquisas e práticas sobre a infância denominado “Estudos da Infância”, reconhecendo-o como fundamentado pelos estudos de Ariès, de Mauss, os estudos feministas, as pesquisas em antropologia, sociologia e também filosofia. É destacado por Tebet (2013) uma *“Sociologia do Discurso da Criança e da Infância”*, evidenciada nos trabalhos de James, Jenks e Prout e fundamentada no pensamento de Foucault, Deleuze, Guattari e Bataille; uma *“Sociologia da Infância Estrutural”*, subdividida em uma *“Sociologia da Infância Estrutural-Categorial”*, referenciada no marxismo e evidenciada nos trabalhos de Jens Qvortrup e uma *“Sociologia da Infância Estrutural-relacional”*, alicerçada na teoria de Pierre Bourdieu e estudada por Alanen e Mayall; uma *“Sociologia das Crianças”*, trabalhada por Willian Corsaro e ancorada na Sociologia de Goffman, Giddens e na Antropologia de Geertz. Teceremos alguns comentários sobre cada uma delas. Estas perspectivas, suas bases teóricas, principais pesquisadores e temas de debate estão sintetizados no quadro a seguir:

<b>Quadro 2. Sociologia da Infância e suas perspectivas</b>				
	<b>Estudos da Infância</b>			
<b>Perspectivas</b>	<b>Sociologia do Discurso da Criança e da Infância</b>	<b>Sociologia da Infância Estrutural-categorial</b>		<b>Sociologia das Crianças</b>
		<b>Sociologia da Infância Estrutural-categorial</b>	<b>Sociologia da Infância Estrutural-relacional</b>	
<b>Bases teóricas</b>	Foucault, Deleuze, Guattari e Bataille	Marxismo	Bourdieu Estudos feministas	Goffman, Giddens e Geertz (antropologia)
<b>Pesquisadores</b>	James Jenks Prout	Jens Qvortrup	Alanen Mayall	Corsaro
<b>Temas e debates</b>	Transgressão; Ator-rede; Controle; Produção de discursos pelas crianças; Agência;	Aspectos macroestruturais; Infância como unidade: categoria;	Relações intergeracionais Infância como categoria; Crianças como grupo minoritário; Desconstrução do conceito de socialização; Infância como classe estrutural, que se relaciona com outras classes; Infâncias negociadas; Bem-estar das crianças; Recursos, curso de vida e localidade;	Crianças como grupo tribal; Pesquisa com crianças; Reprodução interpretativa; Cultura de pares; Etnografia com crianças;

Fonte: Produção própria da autora.

O foco da perspectiva da “*Sociologia do Discurso da Criança e da Infância*” está em compreender as crianças em seus grupos e relações. Esta seria uma primeira perspectiva nos Estudos da Infância, na qual os trabalhos de Jenks (2002, 2005) e Prout (2002) evidenciam os conceitos de transgressão, rizoma e ator-rede no debate sobre a infância. O objetivo de Jenks (2002), ao lançar luz a estes conceitos, foi desconstruir os discursos sobre a criança selvagem e natural, promovendo a construção de um discurso sobre a criança como ser social, que desempenha papel ativo no mundo. O conceito de ator-rede, por exemplo, faz perceber que, tal como os demais sujeitos sociais, a criança é constituída a partir dos discursos que dela e para ela são construídos. Não havendo sujeito

fora da rede discursiva, a criança não só é constituída como também age de modo a constituir os discursos sociais. Ainda, é ressaltado pelos autores o quanto se trata de uma rede heterogênea de relações, relações estas entre humanos – agentes e atores – e entre não humanos – organizações e instituições. Destas relações, emergem inúmeras versões de adultos e crianças<sup>10</sup>.

Segundo Tebet (2013), que toma por base Jenks (2002), “A nossa compreensão das crianças e o modo como nos relacionamos com elas é uma construção social cristalizada pelos discursos institucionais” (p. 46). Tal como a criança, a infância também é um discurso social, historicamente situado, variável e relativo. A infância, enquanto discurso, pode ser identificada, compreendida e distinguida com base em diferentes contextos.

Nos textos de James e Prout (1997), a compreensão de infância parte das ideias de Foucault (2004) a respeito dos regimes de verdade” (TEBET, 2013). Sob este olhar, a infância é construída e as verdades, unidas a um conjunto de práticas institucionalizadas, contribuem para a validação de uma verdade. Neste caso, a verdade que se construiu social e historicamente sobre a infância é a da inferioridade, da menoridade, da impotência e da incompletude. Porém, se os discursos possuem a potência de conformar e produzir os sujeitos, eles podem também assumir a geração de mudanças. O conceito de transgressão também é retomado pelos autores e coloca em pauta o modo como a criança ultrapassa o modelo de sociedade *adultocêntrica*, criando, por meio das brincadeiras, discursos que lhes são próprios<sup>11</sup>.

A respeito das mudanças, esta perspectiva percebe o modo como a criança rompe com a lógica da normalidade e assim “a criança não pode ser compreendida senão como representante da patologia, da diferença e da transgressão – um anormal – uma vez que não se enquadra no modelo adulto (TEBET, 2013, p. 61). As crianças ignoram as normas, ignoram as regras e as convenções da sociedade adulta e produzem outras formas de agir socialmente.

Sendo a diferença o que caracteriza as crianças e os/as bebês, a etnografia é apresentada como metodologia capaz de captar os discursos produzidos pelos diferentes

---

<sup>10</sup> Outra variável para a compreensão da rede de relações é a ideia de rizoma, apresentada por Deleuze e Guattari (2000) e já exposto anteriormente nesta dissertação.

<sup>11</sup> Tebet (2013) menciona, inclusive, a capacidade de transgressão das crianças bem pequenas e dos/das bebês. A transgressão, segundo a autora, não pressupõe a fala e é, portanto, acionada por meio de diferentes linguagens.

atores sociais. Segundo Tebet (2013), esta perspectiva de estudo compreende a capacidade que as crianças possuem de modificar os discursos por meio de suas brincadeiras.

Sob a perspectiva do “*Discurso da Criança e da Infância*”, a criança e a infância são controladas interna e externamente. Um exemplo deste controle está nas pesquisas que enfatizam e investem o olhar sobre o tempo das crianças e sobre a escolarização. James e Prout (1997), segundo Tebet (2013), observam os pontos de transição das crianças, quando se transitam da Educação Infantil para a Escola Primária. Esta transição marca a identidade geracional<sup>12</sup> das crianças e dão sentido às ideias de infância construídas por elas e para elas. Neste ínterim, as crianças entram e saem da infância e o processo de escolarização marca este processo. O debate sobre a infância enquanto geração é mais intensificado na perspectiva da *Sociologia da Infância Estrutural*.

Na história da Sociologia da Infância, observou-se a tentativa em desconstruir a temporalidade linear com que se compreende a infância, assim como a imagem natural e da criança selvagem (TEBET, 2013). James e Prout (1997) superam o proposto por Piaget – onde se têm o desenvolvimento infantil a partir de superação de estágios e etapas pré-definidas – ao entender a tessitura da infância e o entrecruzamento passado-presente-futuro, como algo dinâmico.

James (2005) também conduz pesquisas a respeito da idade e do tempo e coloca em diálogo a questão da ação social (agency) e da memória. A memória, para esta autora, também é uma ação discursiva sobre a vida e está ligada à identidade. Na mesma medida, para Jenks (2005) a idade não deve ser fator de medida para a interação entre adultos e crianças, enfatizando, como princípio metodológico, a “ignorância da idade”. Sobre esta expressão, coloca-se em pauta a necessidade de deixar de lado tudo que se sabe sobre a criança e tomar a infância como um fenômeno. Para pesquisar a infância, os pesquisadores e pesquisadoras deveriam se despir de suas concepções prévias para, a partir dos dados coletados, reconstruir de modo mais ativo e colaborativo suas ideias. Sob esta ótica é possível compreender e assumir o olhar das crianças sobre determinados aspectos da sociedade (TEBET, 2013).

---

<sup>12</sup> Destacamos uma nota de rodapé presente na tese de Tebet (2013) que nos permite compreender a infância, sua polissemia e pluralidade: “Ainda que tanto a expressão “infancy” como “childhood” possam ser traduzidas como “infância”, a primeira (infancy) se refere ao período também denominado como “babyhood” e à categoria geracional dos/das bebês, enquanto childhood, neste contexto, se remete à categoria geracional das crianças mais velhas, que já não são mais bebês. Infancy, esse contexto, relaciona-se ao período “sem fala”, tal como indica a etimologia da palavra” (TEBET, 2013, p. 53).

A *Sociologia da Infância Estrutural*” é apontada por Tebet (2013) como aquela que estuda as crianças como parte de uma estrutura social definida em termos geracionais. Geração é um conceito chave dentro desta perspectiva. No interior desta perspectiva observamos duas abordagens que, apesar de distintas, se complementam, sendo uma *estrutural-categorial* e outra *estrutural-relacional*. Na primeira destaca-se o estudo de Jens Qvortrup – que tem como foco os estudos macroestruturais – e na segunda os trabalhos de Alanen e Mayall – que se interessam pelas relações intergeracionais.

Jens Qvortrup tem uma longa trajetória como sociólogo da infância. Publicando em língua inglesa, o pesquisador participou de diferentes projetos e grupos envolvendo a Sociologia da Infância. Seu método de investigação se baseia na análise interpretativa de dados secundários relacionados à infância e provenientes de diversos países. Qvortrup se interessa pela voz das crianças e aponta, como tarefa dos pesquisadores e pesquisadoras da infância, descobrir o conceito individual de infância. Como mencionado em um de seus artigos “(...) Não estou advertindo contra lidar com infâncias plurais, enquanto tais, mas contra fazê-lo sem ter chegado a um acordo quanto ao que a infância é, em termos geracionais” (QVORTRUP, 2010, p. 1134-1135).

Enquanto categoria, infância é expressa no singular por se tratar de uma unidade que pode ser comparada à unidade geracional dos adultos. “Para Qvortrup (1997a), a invisibilidade das crianças nas pesquisas sociológicas deriva da não constituição da infância como uma categoria analítica (portanto, singular)” (TEBET), 2013) e neste caso, inseridas com frequência na categoria “família”.

Qvortrup (1993) estabelece algumas teses sobre as crianças e a infância e insiste na necessidade de identificar os elementos que são comuns a todas as crianças de modo a categorizá-las como um grupo populacional, como uma geração específica. Dessas teses, destacamos 1) a forma particular e distinta da infância em relação à geração de adultos, com suas características individuais e a idade, destacando-se, neste caso, o processo de escolarização, a institucionalização e a situação de confinamento; 2) que a infância é uma categoria social permanente e não uma fase de transição. Assim, ainda que as regras, parâmetros e características se alterem, a infância continua apesar do tempo; 3) que a criança é um sujeito histórico, tal como a infância também é histórica e intercultural. A infância possui uma forma estrutural e as crianças constroem suas vidas no interior dessa forma, ainda que diferentes e portadoras de diferenças, em razão de suas classes, gêneros e bagagens étnicas, as crianças possuem algo em comum; 4) de que as crianças integram a sociedade e sua divisão do trabalho e de que a presença da infância influencia



fortemente os planos e projetos globais, em termos sociais e econômicos. Esta tese olha para o trabalho realizado pelas crianças, que transita do trabalho infantil clássico para o trabalho escolar. Como participantes ativas da produção de capital, teriam que ser recompensadas por seus trabalhos desempenhados no sistema escolar; 5) de que as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade, na medida em que ocupam-se de um mundo que elas mesmas constroem. Essa tese é firmada por Qvortrup (1993), mas também é apresentada nos trabalhos de Jenks (1982) e de Corsaro (1992; 1993). Corsaro, no entanto, utiliza o termo “reprodução interpretativa”, substituindo o termo “socialização”, para designar o modo como as crianças se apropriam e recriam as regras e normas sociais e culturais; 6) de que as as crianças possuem um papel ativo na sociedade, influenciando a ação dos adultos com que têm contato e agindo diante das mudanças sociais. Ainda que o pesquisador reconheça o papel ativo das crianças na sociedade, não lhes atribui valor significativo diante das mudanças sociais, sendo as mudanças macroestruturais agentes de mudanças na infância e não o contrário<sup>13</sup>. Assim, a infância é um princípio, exposta às mesmas forças sociais que os adultos (econômica e institucionalmente), embora de modo particular; 7) de que a dependência das crianças em relação aos adultos lhes invisibiliza, tanto em relação às descrições históricas, como para a sua autorização às provisões de bem-estar. De modo geral, esta tese remete-se ao fato de que as crianças não são consultadas em relação às elaborações e formulações sociais que lhes dizem respeito, ou seja, em relação ao trabalho, à moradia, à educação e na elaboração de políticas como um todo. A noção de capitalização da infância está presente nesta tese e permite pensar sobre o fato de que se insiste em olhar para a família quando se deseja observar as crianças e a infância; 8) de que a ideologia de família é uma barreira contra os interesses e bem-estar das crianças. Qvortrup (1993) fala de uma “familiarização das crianças”, que seria a situação das crianças como responsabilidade exclusiva das famílias. A tese do autor é de que a infância pode ser vista como um bem público e que os custos e responsabilidades para com as crianças não devem ser exclusivos da família. Assim, as necessidades e interesses das crianças podem ser interpretados num sentido macroestrutural, permeando uma ideia de responsabilidade social para com a infância e por fim 9) de que a infância é uma categoria minoritária clássica, que é objeto de

---

<sup>13</sup> Para exemplificar esta quinta tese, “Qvortrup afirma que a legislação é, em geral, elaborada sem pensar nas crianças” (TEBET, 2013, p. 81) e assim, as crianças estão mais sujeitas aos impactos econômicos, eventos do meio ambiente e decisões políticas, ainda que o foco de tais fatores e forças não sejam exatamente a infância.

tendências tanto marginalizadas, quanto paternalizadoras. Nesta última tese, Qvortrup (1993) busca atribuir cidadania às crianças, para compreendê-las com mais seriedade e garantir a inclusão das crianças na produção científica, assim, a análise da infância na sociedade é um caminho para tal.

Ainda sobre a *Sociologia da Infância Estrutural*, tem-se a “*Sociologia da Infância Estrutural-Relacional*”, na qual se destacam os trabalhos de Leena Alanen (2001a; 2001b) e Berry Mayall, (2002). Dialogando com os estudos feministas, as autoras desenvolvem seus trabalhos a partir da compreensão das crianças como grupos minoritários (TEBET, 2013). As duas autoras sustentam a compreensão de que, tal como as mulheres, as crianças são um grupo minoritário, estudando a infância enquanto uma categoria.

Mayall (2002) traz para o debate o proposto por Bourdieu a respeito de *habitus*, compreendendo que, ao se relacionarem entre si e com os adultos, as crianças compõem relações que se formam por meio de suas atitudes e ações. Ainda com base neste sociólogo, a autora propõe a análise dos campos e das posições ocupadas por cada um de seus integrantes, assim como os papéis desempenhados por cada um deles. Para a autora “As crianças são atores sociais; isto é, desde o início elas participam de relações familiares, expressam seus desejos, demonstram fortes conexões, ciúmes e prazer e buscam justiça” (MAYALL, 2002, p. 21). A partir de Bourdieu, Alanen, (2009) estabelece a conexão entre infância e campo. Assim, “Cada campo tem suas próprias regras, ou lógica e, portanto, o jogo e as regras de um campo são diferentes do jogo e das regras de outros campos” (ALANEN, 2009).

Mayall (2002) também realiza a distinção entre ator e agente, ao passo em que o primeiro sugere a participação das crianças nas relações familiares, por exemplo, o segundo diz respeito à inclusão delas numa dimensão extra: a da negociação. A agência, neste caso, atua como força, onde um grupo minoritário, tal como o das crianças, se movimenta em razão de seus próprios direitos.

Essa perspectiva da Sociologia da Infância também desconstrói alguns conceitos, tal como o de socialização. Para Alanen (2001a), a socialização não deveria ser compreendida como mero efeito da transmissão e da internalização, mas como uma construção na qual as crianças desempenham um papel ativo. A autora, segundo Tebet (2013), reitera a necessidade de desconstruir o conceito de criança dado na tríade socialização-família-infância, argumentando para que sejam compreendidas como “classe estrutural”. Neste caso, as crianças podem ser estudadas na relação com outras

classes, uma vez que “capazes de ação coletiva” e de “se engajar em lutas sociais” (ALANEN, 1998, p. 65).

O conceito de “Estruturação geracional” é trabalhado tanto por Alanen quanto por Mayall e está relacionado ao modo como as estruturas geracionais são construídas nas relações sociais e se configuram como ações que se desenvolvem em espaços distintos (TEBET, 2013). Assim, conceitos como “criança”, “família” e “gênero”, por exemplo, poderiam ser adotados como verbos, uma vez que são dotados de ação, mas também como adjetivos, já que expressam uma qualidade socialmente construída e ligada a eles. “Este conceito [*Gerentioning*/Estruturação Geracional] se remete às práticas e processos relacionais por meio dos quais determinadas pessoas são construídas e nomeadas como crianças e outras, como adultos (ALANEN, 2001b; 2001c; 2009; MAYALL, 2002, p. 27” (TEBET, 2013, p. 91).

Esta perspectiva destaca a forma como as categorias “crianças” e “adultos” se relacionam e se interdependem. Assim, nenhuma delas pode existir sem a outra. Os aspectos relacionais podem ser internos ou externos a essas relações. No interior da categoria “crianças”, é possível observar similaridades - sendo a idade a mais expressiva delas - mas também é necessário olhar para outros elementos. Por isso que Alanen e Mayall rompem com a definição de infância a partir de elementos pré-definidos e focam nas conexões entre as relações infantis e o mundo social. Sob esta ótica, é possível definir geração para além dos fatores biologicamente partilhados, enfatizando, neste caso, a interação entre os seres humanos. Sobre esta premissa, Tebet (2013) faz referência aos estudos de Mannheim (1982).

Destacamos, com base em Tebet (2013), alguns temas de pesquisa de Leena Alanen e as metodologias empregadas em seus estudos, considerando-as pertinentes para o debate que estamos propondo, ou seja, o de apresentar algumas das perspectivas da Sociologia da Infância. 1) Infâncias negociadas: crianças na ordem geracional é um dos temas trabalhados nos estudos de Alanen (2001) e visou estudar a agência das crianças no interior das estruturas geracionais. Adotando uma abordagem relacional, a pesquisa observa as relações invisíveis por meio das quais as crianças são inseridas em um conjunto de relações que vai além daquelas mais próximas, ou seja, locais, mas estendidas para um sistema social mais amplo - a família, a escola, as amizades e seus interesses pessoais. “Observando a existência de distintas “práticas de infância”, Alanen defende a compreensão da infância como um conceito plural (...)” (TEBET, 2013, p. 99); 2) Pesquisa sobre o bem-estar das crianças também é um tema recorrente nas pesquisas da

autora e de modo geral, investem no olhar das próprias crianças para captar sentidos e detalhes sobre questões que lhes dizem respeito, tal como a do bem-estar. Nas pesquisas sobre este tema, a pesquisadora adota metodologias ligadas à recolha do ponto de vista dos grupos minoritários e à abordagem relacional inspirada na teoria de Bourdieu. Alanen, nestes estudos, propõe um relato da sociedade a partir do olhar das crianças, contribuindo para reequilibrar “a quantidade de poder de crianças e adultos, melhorando a ética e os métodos de pesquisas com crianças” (TEBET, 2013, p. 103); 3) Recursos, curso da vida e localidade: diversidade, trocas e (trans)formação dos recursos econômicos, sociais e culturais é um tema complexo desenvolvido nos trabalhos de Alanen e menciona o modo como os espaços sociais atuam diariamente para a formação de redes de relacionamento entre crianças e entre crianças e adultos.

Com isto posto, a perspectiva da *Sociologia da Infância Relacional* está centrada nas relações, nas interações e de modo mais específico, nas interações intergeracionais, permitindo compreender que, desde o nascimento, as crianças iniciam suas vidas “como crianças” como se iniciassem uma “carreira”. Para além do já exposto, intenta-se compreender o posicionamento das crianças no interior das famílias, por exemplo, como ponto de partida para o posicionamento social e assim, “no caso específico das crianças, talvez seja pertinente pensarmos nas culturas infantis como capitais culturais específicos associados à posição das crianças na estrutura geracional” (TEBET, 2013, p. 105).

Uma última perspectiva que compõe os Estudos da Infância e consequentemente a Sociologia da Infância é a “*Sociologia das Crianças*”. Esta perspectiva se fundamenta na imagem das crianças como grupo tribal, segundo a própria ação é estruturada dentro de um sistema que é estranho aos adultos mas que é possível ser acessado por meio da pesquisa. O trabalho de James, Jenks e Prout (1998) são retomados nesta perspectiva, assim como os de Willian Corsaro desde a década de 1970.

A diferença entre as ideias de Corsaro e de Qvortrup, por exemplo, é de que para o primeiro existe um “mundo das crianças” a ser estudado, enquanto que para o segundo, este mundo não existe, pois, as crianças estariam sujeitas às mesmas forças estruturais que os adultos. Corsaro investe na descoberta de características estáveis do mundo das crianças, nos processos de socialização e de interação destas com os adultos, lançando luz à teoria da reprodução interpretativa, já citada anteriormente, mas pormenorizada neste momento.

Antes disso, é importante destacar que as crianças são dispostas às rotinas e rituais dos adultos, tais como “rituais de acesso” e “rotinas verbais”, ambos inseridos nos

mecanismos de interação. Estes rituais de acesso são base para a reprodução interpretativa, ou seja, os processos de socialização onde as crianças reconhecem a existência de processos de apropriação criativa de elementos do mundo dos adultos. Assim,

O conceito “reprodução interpretativa” sintetiza sua teoria interpretativa da socialização infantil e diz respeito à ideia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação (ou reprodução) e para a mudança social (TEBET, 2013, p. 115).

Segundo Corsaro (2011), o termo interpretativo abrange aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade, ou seja, as crianças selecionam e se apropriam criativamente de informação do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. Não se trata de apenas internalizar a sociedade e a cultura, mas de se apropriar ativamente de seus elementos para produzir e agir por via da mudança cultural. Dessa forma, as crianças são afetadas pelas sociedades e culturas que integram, porém, esta mesma sociedade e cultura foram também afetadas pela ação infantil, uma vez que em constante mudança.

Tendo compreendido o conceito “reprodução interpretativa”<sup>14</sup>, Corsaro (2011) dá base para a compreensão do conceito “cultura de pares”. Cultura de pares faz referência ao modo como as crianças integram as duas culturas – a dos adultos e as delas mesmas – e o modo como o fazem de maneira autônoma. Este conceito não diz respeito às fases vividas pelas crianças, mas considera as produções culturais “incorporadas na teoria de experiências que elas tecem com outras pessoas por toda a sua vida” (CORSARO, 2011, p. 39).

As culturas de pares não se apresentam de forma estanque, mas se fazem presentes nos processos de transição entre diferentes instituições, apresentando-se por aspectos simbólicos<sup>15</sup>. Corsaro (2011) enfatiza a importância das relações e das diversas interações no processo de reprodução interpretativa e, com base em Bourdieu, aponta para a presença

---

<sup>14</sup> O conceito “reprodução interpretativa” se baseia no modelo interpretativo proposto por Corsaro (1992) e exposto por Tebet (2013) em sua tese. O esquema que evidencia este modelo se encontra na página 112 da mesma. Para explicar especificamente o conceito “reprodução interpretativa”, Corsaro (2011) utiliza o modelo de teia global, também exposto por Tebet (2013) na página 116 de sua tese.

<sup>15</sup> Tebet (2013) sinaliza, dentre estes aspectos simbólicos, a mídia, a literatura e as histórias infantis, as figuras míticas e as lendas. Como aspectos materiais, destaca ainda o vestuário, os brinquedos, as ferramentas artísticas e as escolares). Porém, para além desses aspectos, sinaliza-se a amizade, o desejo de compartilhamento, a autonomia e o controle, o desafio à autoridade adulta, os conflitos e a diferenciação social também como elementos da cultura de pares segundo a obra de Corsaro.

das crianças em diversos campos. Assim, “(...) a participação plena das crianças nos campos depende da aquisição do *habitus* desse campo”. Observamos, neste momento, aproximarem-se as perspectivas da “*Sociologia da Infância Estrutural-Relacional*” e a “*Sociologia das Crianças*”, uma vez que ambas reconhecem o papel das relações e também das ações infantis para a mudança cultural.

Superando a inatividade e passividade infantil da cultura de pares nas teorias behavioristas, Corsaro reconhece a socialização como resultado de um papel ativo das crianças, onde o processo socializador ocorre na esfera pública e coletiva, proporcionando mudança, negociação e até mesmo transgressão.

Sob esta perspectiva, ainda ancorada nos estudos de Corsaro, podemos observar estudos e pesquisas que cuidam para a entrada do pesquisador nas investigações de caráter empírico com crianças. Com atenção especial às pesquisas realizadas com crianças, superando aquelas realizadas para ou sobre elas, Corsaro, segundo Tebet (2013), tem foco na ética, no respeito, na atenção e na autorização das próprias crianças para participarem dos processos investigativos. A etnografia como metodologia de pesquisas com crianças insiste na negociação e na participação das mesmas não somente nos momentos de recolha de dados, mas também naqueles referentes à interpretação e análise dos mesmos. O objetivo central, nos estudos desenvolvidos por Corsaro, é o de interpretar a cultura e de modo mais específico, a cultura das crianças. Neste caso, o pesquisador, amparado pela etnografia<sup>16</sup>, não visa interpretar uma ação, mas “o discurso social que nossos informantes podem nos levar a compreender” (TEBET, 2013, p. 122). Sendo assim, é possível que a etnografia nos leve a perceber o que há de mais sutil nas culturas infantis. Assim, há que se dizer que no interior desta perspectiva, o pesquisador é tido como um “amigo especial”, que adentra o universo das crianças e, ainda que não possa fazer dele o seu, intenta respeitá-lo, descobri-lo e inventá-lo como se o fosse.

Assim, encerramos este tópico, no qual buscamos apresentar e contribuir para a composição da Sociologia da Infância. Mais uma vez, ressaltamos que as perspectivas aqui apresentadas não são estanques, mas se complementam, dialogam e não respondem a todos os temas, pesquisas e interesses dos Estudos da Infância. Tomamos por base Tebet (2013) por considerar ímpar sua contribuição e a estruturação de seu texto. Em outros momentos, podemos ampliá-las ou mesmo observá-las sob outros pontos de vista e referenciais. No próximo tópico, damos sequência a este movimento.

---

<sup>16</sup> Ressalta-se o caráter antropológico desta metodologia de pesquisa e estudo.

### 3.4 Sociologia da Infância e suas temáticas

Este tópico propõe apresentar as temáticas do campo teórico da Sociologia da Infância. Considerando que muitas dessas temáticas já foram apresentadas, atravessando os três primeiros tópicos desta seção, neste momento nos detemos às temáticas que, de uma forma ou de outra, compõem especificamente o campo da Sociologia da Infância no Brasil. A seguir, apresentamos um terceiro e último quadro que não só sintetiza como também compara as problemáticas e temáticas trabalhadas no campo da Sociologia da Infância:

<b>Quadro 3. Sociologia da Infância e suas temáticas</b>	
<b>Problemáticas</b>	<b>Temáticas</b>
Subalternidade e subordinação; Autoritarismo e segregação; Criança fora de contexto; Reducionismo biológico; Lógica adultocêntrica nas pesquisas com crianças; Negação de uma infância homogênea, uniforme e inscrita em limites deterministas: visão singular de infância; Desigualdade e marginalidade cultural	Culturas infantis; Agência; Autoria; Protagonismo; Negociação; Etnografia como pauta das metodologias investigativas com crianças, assim como a ética; Escuta; Pluralidade das infâncias; Participação social; Questões de gênero, raça, etnia; Direitos das crianças – direito à Educação Infantil; Linguagens infantis; Brincadeira;

Fonte: Produção própria da autora.

Para a Sociologia da Infância e seus pesquisadores e pesquisadoras, a infância é um outro mundo no qual as crianças interpretam a experiência e os acontecimentos sociais. Para Sarmiento (1997), segundo Quinteiro (2002), essa interpretação do mundo é indicada como culturas infantis, caracterizadas pelos modos como as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. As culturas infantis apresentam-se, portanto, não somente como conceito, mas como tema central no próprio campo e necessário à

reconstrução da ideia de socialização. As culturas infantis, sob este olhar, são produzidas no interior das relações de poder – de subalternidade das crianças em relação aos adultos – e de uma relativa agência. Esta subalternidade e subordinação em relação aos adultos é investigada nas interações e brincadeiras das crianças, nas quais elas buscam quebrar, resistir e mesmo reconstruir os modos como os adultos se impõe à elas. No interior das escolas públicas, a questão da segregação e do autoritarismo dos adultos em relação às crianças é evidente, na medida em que as relações pedagógicas e didáticas tendem a não permitir a construção de conhecimento pelas crianças, desrespeitando-as em diferentes sentidos.

Mais uma vez, Quinteiro (2002) reitera o modo como a Sociologia da Infância reconstrói os sentidos de criança e de infância instituídos pela psicologia da criança e do desenvolvimento infantil, abordagens que evidenciam a criança fora de um contexto. O viés psicológico, em certa medida responsável pela construção histórica da instituição escolar, de seus paradigmas, disposições legais e curriculares, assim como práticas pedagógicas, coloca a criança no lugar daquele que é observado, controlado em razão dos processos necessários para que se torne um adulto em potencial. A psicologia trabalha com as individualidades infantis, com debates que se centram nas prescrições de fases da vida. A Sociologia da Infância quebra com esta concepção universal e estigmatizante da criança e da infância e dá lugar à uma perspectiva que investe na criança em sua agência, em sua autoria, em seu protagonismo e na interatividade de suas relações (QUINTEIRO, 2002).

Por fim, Quinteiro (2002) sinaliza a etnografia como metodologia de pesquisa das culturas infantis no campo da Sociologia da Infância. Esta metodologia, para a autora, se pauta numa perspectiva antropológica da criança, na qual é possível articular educação, infância, alteridade e abarcar temas relacionados à cultura mais ampla e à cultura específica das crianças. Para a autora:

a contribuição dos antropólogos torna-se especialmente significativa, quando se entende a cultura como estruturante do cotidiano de todo grupo social, que se expressa em modos de agir, pensar, relacionar, interpretar e atribuir sentido ao mundo e às coisas (QUINTEIRO, 2002, p. 154).

A pauta das metodologias investigativas das crianças e de suas culturas será retomado por Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller, assim como o próprio tema da socialização. O conceito de socialização é retomado por Delgado e Müller (2005) e



compreendido como propulsor dos debates da Sociologia da Infância. Tendo por base os estudos de James e Prout (1997), estas autoras consideram os processos de negociação das crianças entre si e destas com os adultos como vias para a produção de cultura. Para elas, as crianças criam culturas com os adultos e não a parte deles, ou seja, com pares e em grupos. A concepção de produção cultural pelas crianças permite quebrar com ideias enraizadas de que as crianças apenas recebem e absorvem os conteúdos culturais advindos dos adultos. Trata-se de um novo paradigma epistemológico sendo colocado em pauta pela Sociologia da Infância, o qual abandona o reducionismo biológico e reinterpreta a razão de ser das crianças a partir de pressupostos sociais. Reitera-se, com isso, que as crianças não são indivíduos sem história, predestinados a construírem-na para o futuro, como um vir a ser. Pelo contrário, as perspectivas sociológicas garantem que as histórias das crianças sejam contadas no presente, naquilo que já são. As crianças já são e assim como os adultos, possuem um caráter inacabado, incompleto e autônomo, dependente dos adultos assim como estes são também dependentes delas (DELGADO; MÜLLER, 2005).

A infância significa o movimento e a complexidade e os processos que compreendem a socialização das crianças são pautados na interatividade e na interpretação (CORSARO, 1997; 2003). As crianças interagem com o mundo que as rodeia, negocia valores e condutas ao passo em que compartilham e criam cultura. Interpretar as crianças e seus processos exige escutá-las a partir delas mesmas e mudar a direção do próprio olhar, para que, a partir de seus pontos de vistas, a infância seja visualizada. Neste ponto, Delgado e Müller (2005) apontam as dificuldades referentes aos desafios e metodologias de pesquisas com crianças, destacando, entre eles: 1) a lógica adultocêntrica, na qual o adulto impõe seu próprio ponto de vista e suas próprias ideias às crianças. Assim, faz-se necessário olhar para as crianças em seus contextos, em suas experiências e em suas situações de vida real, buscando identificar, para além de uma perspectiva psicológica, o que se passa com e entre elas e não dentro delas; 2) a entrada no campo e as abordagens que possam permitir abertura e confiança por parte das crianças investigadas. Corsaro (1997) compreende que é preciso ser criança quando se pretende pesquisar crianças, buscando, para além de realizar a pesquisa sobre elas, contar com a sua colaboração em todo o processo investigativo; e por fim, 3) a ética, um aspecto fundamental tratando-se de pesquisas com crianças.

A respeito da ética nas pesquisas (DELGADO; MÜLLER, 2005; KRAMER, 2002) menciona-se a o histórico das pesquisas realizadas com crianças baseadas, sobretudo, no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias de adultos

sobre as crianças. Nesta lógica, os adultos são sempre superiores em relação às crianças e as pesquisas carregam características de dominação. Por outro lado, quando a ética nas pesquisas com crianças é levada a cabo, estabelece-se relações mais horizontais dos adultos pesquisadores e pesquisadoras com elas, considerando-se seus níveis e processos de participação.

A pesquisa etnográfica, nesta medida, apresenta-se como via possível para que as crianças sejam consideradas em todo o processo investigativo, na medida em que suas culturas são apreendidas a partir de situações cotidianas e da troca com pares. O trabalho de William Corsaro é apontado como exemplo de estratégia de negociação e de entrada do pesquisador no campo como membro de grupos de crianças em pesquisas de abordagem etnográfica.

Delgado e Müller (2005) não só mapeiam os métodos de pesquisas com crianças e tratam da questão da ética, mas reiteram as necessidades investigativas quando se compromete com as infâncias. Mais do que realizar estudos e investigações científicas, as autoras colocam em pauta a necessidade da justificativa e devolutiva dos dados, assim como da autorização e do comprometimento dos resultados em razão da opinião das próprias crianças. Assim, as pesquisas com crianças e sobre infâncias devem ultrapassar a barreira da comparação das realidades investigadas, tornando possível o estabelecimento de parcerias entre seus sujeitos participantes: crianças, pesquisadores e pesquisadoras, educadores e educadoras, familiares etc. O ponto de vista das crianças é levado em consideração em pesquisas que dialogam com esta abordagem.

Com base no acima exposto, as crianças são compreendidas dentro do campo da Sociologia da Infância seres em potencialidade, criação e ação social. As crianças possuem agência, ao passo que se identificam e se relacionam socialmente, tal como o fazem os adultos (ABRAMOWICZ, 2018; MARCHI, 2005). Compreender o aspecto *agencial* das crianças é considerar que elas são portadoras de potencial criativo. Considerar as crianças como seres criadores é compreender que apesar das imposições dos adultos, há transgressão, reação e negociação de suas partes nos espaços e tempos em que elas se inserem e de que fazem parte (FARIA; FINCO, 2011).

Além do já exposto, há outros pontos que merecem atenção a respeito da Sociologia da Infância. Sua empreitada busca compreender o que significa falar das crianças e da infância a partir delas mesmas. Por este caminho as crianças vão tomando para si o status de sujeito e protagonistas de suas histórias. As crianças possuem cultura e estas se constroem, se expressam e interagem a partir de aspectos relacionados à raça,

gênero, sexualidade e classe social. Ocupando-se desses aspectos, a Sociologia da Infância compreende que a sociedade como um todo influi e baliza as culturas infantis, os modos de interpretar o mundo pelas crianças, as suas brincadeiras e atividades (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira sinalizam o modo como a Sociologia quebra com uma perspectiva sociológica de educação e socialização das crianças – pautadas sobretudo na imposição de valores de adultos sobre crianças – empregando-se de um movimento que constrói uma nova concepção de criança, de infância, de socialização, alicerçando-se nas premissas de que as crianças são sujeitos e atores sociais. Esta empreitada garante que as crianças sejam compreendidas como construtoras de suas próprias infâncias, atoras e autoras ativas em seus processos de aprender.

Segundo Abramowicz e Oliveira (2010), a Sociologia da Infância nega uma concepção de infância uniforme, homogênea, inscrita em limites deterministas do que é ser criança. Rompendo com esta visão única e singular de infância, trabalha-se neste campo com a ideia da pluralidade, oferecendo às crianças a oportunidade de serem vistas, ouvidas e reconhecidas nos processos de que fazem parte, contemplando suas agências e seus processos produtores. Ressalta-se a oportunidade que o olhar para as brincadeiras das crianças promove, reiterando que é por meio delas que se expressam suas próprias culturas, seus modos sofisticados e específicos de socialização e suas próprias visões de mundo.

Abramowicz e Oliveira (2010) interpretam a criança de que fala a Sociologia da Infância:

A criança não é só o presente que ela inscreve em si, ela traz o passado, isto é um presente no qual os adultos jamais poderiam ter tido, anunciam também e são portadoras de um futuro, do devir, mas também são a fissura, o corte e a descontinuidade (p. 45).

Para estas autoras, a criança possui uma subjetividade que é construída nas relações de que faz parte desde o nascimento. Assim, a criança é potencial, possui agência e é protagonista não somente no campo teórico, mas especialmente no campo das práticas, na medida em que são respeitadas, valorizadas e compreendidas.

Diversos pesquisadores e pesquisadoras têm mapeado este campo no intuito de identificar seus principais temas e debates, tal como o fazem Abramowicz (2015) e Quinteiro (2002). Nascimento (2013) realiza não só o estado da arte da Sociologia da

Infância como área do conhecimento, como também mapeia os grupos de pesquisa brasileiros que trabalham o tema da infância sob aportes sociológicos.

Assim, os principais temas que são abordados dentro deste campo estão relacionados às culturas infantis, aos processos de socialização e agência das crianças, participação social, tomando-se por base as relações e as questões de gênero, de raça e etnia, ainda que estas duas últimas não o compõem de forma expressiva. Neste sentido, tem-se compreendido que as crianças participam da sociedade e investem em sua construção (NASCIMENTO, 2010), ao falarem e serem ouvidas (MÜLLER, 2006).

A pesquisa de Abramowicz (2015), envolvendo diferentes pesquisadoras do campo da Sociologia da Infância, teve como proposta mapear os Estudos da Infância no Brasil com base na análise da produção bibliográfica de pesquisadoras brasileiras que fizeram emergir este campo no país. Nesta pesquisa, pesquisadoras como Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Sônia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, Ethel Volfzon Kosminsky e Ana Lúcia Goulart de Faria, foram entrevistadas e suas produções foram levantadas e analisadas de maneira minuciosa a fim de destacar os principais temas que fizeram emergir um campo específico de estudos sobre a criança no Brasil.

Como destacado na introdução desta dissertação, a pesquisa de Florestan Fernandes na década de 1940 abre espaço e subsidia a constituição do campo da Sociologia da Infância no Brasil. Na pesquisa intitulada “*Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas*”, de autoria de Virgínia Leone Bicudo e datada de 1955, observa-se um mapa analítico na perspectiva das ciências sociais para a análise transdisciplinar da infância (SANTOS, 2018). É forte, portanto, a contribuição desta socióloga para a constituição do campo de pesquisas sobre a infância no Brasil.

Para Santos (2018), é precedente da constituição do campo da Sociologia da Infância no Brasil a pesquisa de Virgínia Bicudo. Sua pesquisa permite questionar a inserção da criança na sociedade e destaca o protagonismo desses sujeitos ao dirigir-se diretamente a eles para realizar seus procedimentos metodológicos. Conforme Gomes (2013), citada por Santos (2018), a pesquisa de Bicudo é a primeira a investigar o preconceito racial<sup>17</sup> tendo as instituições de ensino como *lócus* de investigação. Esta pesquisadora observa e se preocupa com a formação da subjetividade pautada na experiência em comum de determinados grupos do meio urbano e por isso, dá atenção

---

<sup>17</sup> Ressalta-se que esta temática não havia sido tratada por Florestan em seu estudo sobre as Trocinhas.

aos grupos infantis. Seu trabalho é o primeiro a se concentrar no ambiente escolar, com interesse em investigar as crianças. Seu olhar para a infância é transdisciplinar.

Bicudo valoriza as experiências infantis e toma as crianças como partícipes de sua pesquisa ao possibilitar que contem suas histórias, trazendo à tona uma multiplicidade de vivências com origens sociais, étnicas, familiares e de gênero distintas (SANTOS, 2018). O trabalho desta pesquisadora no contexto brasileiro adentra um movimento de investigação que investiu no tema das relações raciais entre negros e brancos em São Paulo. Sua pesquisa integra o relatório do inquérito Unesco/Anhembi, juntamente às pesquisas de outros cientistas sociais, tais como de Arthur Ramos, Roger Bastide e Florestan Fernandes. A década de 1950 foi profícua ao desenvolvimento de pesquisas no âmbito das Ciências Sociais no Brasil. A contribuição de Bicudo para o projeto coordenado por Roger Bastide “*Relações Raciais entre negros e brancos em São Paulo*” é ímpar, uma vez que sua formação no curso normal e posteriormente como educadora sanitária, pelo Instituto de Higiene, vinculada a um ideal médico e higienista, proporcionam um outro olhar para as questões sociais das quais mais tarde irá se interessar. A família e escola são âmbitos privilegiados neste movimento:

As visitadoras psiquiátricas seriam a parte móvel da clínica de orientação infantil, pois elas iam até os locais de inserção das crianças, colhendo suas histórias de vida para compor a equação se explicasse as causas dos problemas vivenciados e, numa segunda etapa, proporcionar aos pais e professores as orientações convenientes em cada caso particular (SANTOS, 2018, p. 1204).

Florestan Fernandes já havia realizado pesquisas com crianças em 1944 quando nos anos de 1950 Virgínia Bicudo conecta as mesmas categorias de gênero, nacionalidade, faixa etária e classe social aos estudos das relações raciais em torno das atitudes escolares nas escolas primárias públicas. Segundo Santos (2018), Bicudo enfatizou duas questões: 1) Os sentimentos e os mecanismos psíquicos de defesa manifestos nas atitudes relacionadas com a cor dos colegas e 2) A influência das relações intra-familiares no desenvolvimento daquelas atitudes. O trabalho da pesquisadora é considerado inovador do ponto de vista teórico e metodológico, pois investe no olhar e na perspectiva das crianças para compreender as relações raciais na sociedade brasileira (SANTOS, 2018).

De modo semelhante, Roger Bastide percebe que as manifestações de preconceito de cor eram heterogêneas e disfarçadas e que as atitudes raciais variavam de acordo com

os setores da sociedade, das famílias e das pessoas. Assim, as respostas aparentes revelaram que em relação à cor, o branco possuía qualidades apreciadas enquanto o não branco qualidades não apreciadas, tais como “mau aluno”, “conservador”, “copiador” e “cabulador”, ao passo em que as qualidades de “bom” e “bom-aluno” estariam associadas ao branco. Bicudo concluí que os estudantes participantes de sua pesquisa não tinham consciência de sua discriminação baseada na cor e que, quando eram conscientes dessa mesma discriminação, censuravam-na.

Além do já exposto, Bicudo em sua pesquisa acaba por considerar a escola como “unidade empírica de investigação, não qual existem componentes não escolares que penetram a escola e o comportamento de seus agentes” (SANTOS, 2018, p. 1212) e ainda, “O ódio e o medo objetivaram-se nos estereótipos referentes a cor e foram transmitidos à criança pelos próprios pais” (BICUDO, 1955, p. 269 apud SANTOS, 2018, p. 1212). Virgínia Bicudo demonstra o modo como os estudos da infância, pautado nas crianças e em seus grupos, surgem no Brasil, ou seja, pela interdisciplinaridade e pela valorização do protagonismo infantil. “Virgínia Bicudo foi uma das primeiras sociólogas a realizar pesquisa social com as crianças” (SANTOS, 2018, p. 1215). Ao adentrar o universo infantil, Bicudo percebe que os alunos e alunas entrevistados viviam, desde tenra idade, frustrações oriundas de conflitos emocionais envolvendo a condição social em relação à diversidade de etnias. Esta pesquisadora estende sua preocupação para além do contexto escolar, alcançando, contudo, o próprio contexto familiar.

Corroboramos ao que Cruz, Abramowicz e Rodrigues (2015) anunciam: Bicudo pode ser inserida em uma espécie de gênese da pesquisa sociológica sobre as crianças e suas infâncias no contexto brasileiro. Virgínia Bicudo apresenta um debate interdisciplinar direcionado à infância e sua atuação ultrapassa paradigmas teóricos hegemônicos, pois valoriza a infância e confere protagonismo às crianças. Portanto, tal como Florestan, é pioneira em pesquisas com crianças e contribui fortemente para a constituição do campo da Sociologia da Infância no Brasil<sup>18</sup>.

A produção de Fúlvia Rosemberg, analisada por Moruzzi (2015) dá continuidade aos estudos realizados na década de 1940 e 1950 e apresenta como temas centrais: a emergência de um debate sobre as minorias dentre as quais destacou-se a opressão de

---

<sup>18</sup> Décadas depois, o trabalho de José de Souza Martins evidencia o interesse sobre a infância brasileira, com a tese “*O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*”, defendida em 1993 sob o olhar da sociologia, da política e dos estudos da infância.

mulheres e crianças, a proposição de um novo campo de debate sobre as crianças, como referenciais sociológicos, a interseccionalidade entre infância, gênero e raça e, por fim, o debate mais envolto aos temas relativos à educação infantil e sua emergência como parte das políticas públicas brasileiras. A pesquisadora apresenta, ao longo de sua obra, diversos elementos para pensar uma Sociologia da Infância brasileira.

A produção de Maria Malta Campos, analisada por Rodrigues (2015), apresenta como temas centrais o debate histórico sobre a marginalização cultural, sobre a emergência também das políticas públicas em educação infantil e, de maneira mais enfática, essa pesquisadora inaugura o debate sobre a qualidade na educação infantil.

A pesquisadora Sônia Kramer tem sua obra analisada por Oliveira e Silveira (2015) e mobiliza os debates sobre o papel da pré-escola no Brasil, a educação antifascista e contra barbárie, sobre a formação de professores/professoras para educação infantil e a pesquisa com crianças.

A obra de Tizuko Kishimoto é analisada por Tebet e Cruz (2015) de modo a apresentarem temas como a educação infantil no contexto das políticas públicas, as perspectivas dos jogos, brinquedos e brincadeiras, e a construção de uma proposta de uma Pedagogia da Infância.

A pesquisadora Ethel Kosminsky é analisada por Cruz (2015) e aborda temas como a constituição dos direitos das crianças, a especificidade da pesquisa com crianças, gênero e feminismo e o debate sobre as crianças e mulheres em contextos migratórios. Essa pesquisadora foi uma das primeiras brasileiras a cunhar como palavra chave em seu trabalho “sociologia da infância” (ABRAMOWICZ, TEBET, 2021).

Por fim, a obra de Ana Lúcia Goulart de Faria é discorrida por Souza e Tebet (2015) e apresenta como temas centrais da pesquisadora as políticas públicas em educação infantil, a criança como produtora de cultura, a especificidade das linguagens infantis, a pedagogia da infância e a formação docente para educação infantil.

Este estudo realizado em conjunto por diferentes pesquisadoras e organizado por Abramowicz (2015) elucida a constituição de um campo formado por pesquisadoras que lutavam pela infância e pela qualidade nas formas de atendimento às crianças na Educação Infantil. Como discorre Abramowicz (2015), percebe-se uma intensa produção bibliográfica a partir da década de 1970, após um longo período de silenciamento, que se concentra entre 1947 até 1970. Essa intensa produção no campo a partir de 1970 decorre, segundo a autora, de fatores tais como a criação dos primeiros cursos de pós-graduação no Brasil, no final de 1965, a criação do curso de pós-graduação da PUC-SP, em 1969 e

do Ciclo Básico de Ciências Humanas em 1971, a adesão do pesquisador Florestan Fernandes ao corpo docente da USP, em 1970, a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em 1971, assim como a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em 1978. O que se percebe com base nesta investigação é que, pelas razões apontadas acima, os estudos da infância e a possibilidade da emergência de um novo campo, tal como a Sociologia da Infância, coincidiu também com a constituição da área da Educação Infantil. Deste modo, neste livro, as autoras apresentadas não estão necessária e declaradamente ligadas à Sociologia da Infância, mas fizeram emergir os estudos da infância no Brasil. Além disso, é possível perceber que temas como cultura infantil, criança como sujeito de direitos, pesquisas com crianças e a problematização da infância – sua singularidade ou sua pluralidade – temas estes caros para a Sociologia da Infância, estão presentes nas obras das pesquisadoras analisadas. De modo mais específico, a autora Ethel Kosminsky é a que de fato parece se apresentar no interior da Sociologia da Infância, tal como afirma Cruz (2015, p. 135), “Por ocasião de seu doutorado, entre 1986 e 1992, Kosminsky pode ser considerada uma das precursoras da sociologia da infância no Brasil”.

A Sociologia da Infância no Brasil é um campo novo e em construção (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010) e as teorias produzidas em seu interior caminharam tangencialmente com a construção do campo teórico-prático da Educação Infantil. “*Por uma cultura da infância*”, organizado por Faria, Demartini e Prado (2002) evidencia esta construção dos dois campos e é um marco nas produções no que diz respeito à compreensão da(s) criança(s) e de suas infâncias. Prado (1999) é um marco quando considera as crianças pequenas como produtoras de culturas nos espaços da creche. Traduzindo-se em interação, a cultura é vista por Prado (1999) como a possibilidade de a criança estar em contato com outras crianças e com o mundo, com os valores culturais e com o tempo social.

A obra “*Culturas infantis em creches e pré-escolas*” coloca em evidência a relação das crianças com as instituições de Educação Infantil (SILVA, 2011) e a obra “*Sociologia da Infância no Brasil*” destaca questões relacionadas às famílias, às cidades e à terra e questões de gênero, raça e etnia, considerando os processos de subjetivação, de socialização e de inserção social (FARIA; FINCO, 2011).

Dessa forma, é possível verificar que as pesquisas em Sociologia da Infância no Brasil se constroem sob aportes da Psicologia, área na qual a educação esteve historicamente ancorada. Os principais temas presentes nos estudos sociais da infância,



de acordo com Abramowicz (2018) são: desigualdade social e marginalidade cultural, gênero, indicadores de desempenho escolar e desigualdade social, concepção de crianças e infância, educação infantil, concepção curricular, história e políticas públicas, jogo e brincadeira e relações étnico raciais, assim como pesquisas que dizem respeito e buscam evidenciar as manifestações das crianças, suas linguagens e formas de produzir cultura<sup>19</sup>.

Na próxima seção, apresentamos a análise do levantamento realizado sobre os artigos publicados em periódicos brasileiros, na intencionalidade de submeter o olhar para a Sociologia da Infância no Brasil e atingir os objetivos propostos nesta dissertação: mapear o conceito “cultura infantil” e a maneira pela qual ele vem sendo mobilizado, caracterizando a polissemia do conceito e suas derivações, no campo da Educação Infantil, da Sociologia da Infância e da Antropologia da Infância. Ao final desta seção, tentamos responder nossa questão de pesquisa, qual seja, “De que forma o conceito “cultura infantil” vem sendo mobilizado no campo da Educação Infantil e da Sociologia da Infância?”. Uma resposta já temos e ela é evidente: a mobilização deste conceito se dá antes mesmo desses campos serem constituídos, configurados e afirmados. Trabalharemos com esta afirmação na seção final deste trabalho.

---

<sup>19</sup> Em publicação recente, Dip e Tebet (2019) confirmam a crescente publicação no campo da Sociologia da Infância, o que torna evidente um campo de estudos e pesquisas que está intimamente ligado ao tema das culturas infantis.

## 4 COMPONDO UMA GENEALOGIA DE CULTURA INFANTIL

Esta seção é estruturada em três tópicos que buscam auxiliar a compreensão sobre a genealogia do conceito “cultura infantil. No primeiro tópico, tratamos das polissemias do conceito, ou seja, “culturas infantis” e “culturas da infância” e o modo como elas foram utilizadas e aderidas nas produções selecionadas e analisadas. Este tópico é denominado *4.1 Polissemias* e em seu interior subscrevem-se os itens *4.1.1 Debate sobre “cultura infantil”*, *4.1.2 Debate sobre “culturas infantis”* e *4.1.3 Debates sobre “culturas da infância”*.

No tópico *4.2 Temas de interesse*, realizamos uma rápida apresentação sobre os temas de interesse destacados nos estudos analisados e na sequência, no tópico *4.3 Referenciais e perspectivas teóricas*, realizamos o destaque e a interpretação sobre os referenciais utilizados para a caracterização de cada um dos conceitos.

Na versão enviada para a qualificação, foram produzidos três tópicos únicos a partir dos descritores de busca utilizados no levantamento bibliográfico. Neste momento, buscamos aproximar os debates e mostrar em que medida e de que forma cada um dos conceitos que são objeto desta pesquisa foram utilizados nas produções revisadas e analisadas. O processo genealógico já fora iniciado nas seções anteriores, uma vez que os caminhos pelos quais o conceito “cultura infantil” se construiu já havia sido percorrido, no momento em que se destacou uma Sociologia da Infância por países, por temas e por perspectivas e no interior de cada um desses tópicos tornou-se possível visualizar o debate sobre “cultura infantil”, “culturas infantis” e “culturas da infância”.

Aqui, retomamos o objetivo central desta pesquisa, que foi “Mapear o conceito “cultura infantil” e a maneira pela qual ele vem sendo mobilizado, caracterizando a polissemia do conceito e suas derivações, no campo da Educação Infantil, da Sociologia da Infância e da Antropologia da Infância” e seus objetivos específicos, quais sejam, 1) Mapear e compreender o conceito de “cultura infantil” nas pesquisas em Educação Infantil Sociologia da Infância e Antropologia da Infância, com base em produções teóricas das três áreas e 2) identificar nas produções acadêmicas o modo como o conceito “cultura infantil” é mobilizado e como suas derivações, tais como “culturas infantis” e culturas da infância” são apresentadas, que debates suscitam, que temas carregam e em quais perspectivas teóricas se alicerçam.

## 4.1 Polissemias

Segundo o dicionário brasileiro Michaelis de Língua Portuguesa, polissemia é um substantivo feminino que significa a capacidade que cada palavra tem de assumir diferentes sentidos. Foi considerando que cada palavra, locução termo ou conceito possui uma multiplicidade de sentidos, a depender de sua origem e uso, que elencamos como um dos objetivos desta pesquisa mapear as polissemias do conceito “cultura infantil”. Observamos, além das polissemias, algumas variantes deste termo, tais como “culturas infantis” e “culturas da infância”.

### 4.1.1 O debate sobre “cultura infantil”

Neste primeiro item, apresentamos os usos do conceito “cultura infantil”. Destacaremos, as seguir, algumas impressões:

Elucidando um pouco dessa polissemia encontramos o texto de Prado (2013), onde a autora se refere à “cultura infantil” para designar o modo como a creche propicia a introdução da criança em elementos da “cultura infantil” a partir de múltiplas relações e manifestações culturais que são próprias das crianças. Barbosa (2007) por outro lado, utiliza o termo “culturas infantis” para problematizar a diferenciação entre estas e a cultura e a lógica escolar. No mesmo texto, Barbosa (2007) utiliza a ideia de “cultura infantil” com variações semânticas, apresentadas num mesmo sentido: o da produção cultural, da interação da criança com outras crianças e das atividades que desenvolvem nos grupos e espaços de que fazem parte. Faria (1999), por sua vez, parece utilizar o conceito “cultura infantil” para evidenciar uma certa especificidade da infância, de modo que seja possível pensar a criança de forma diferente da usual - com referência a forma psicologizante que se caracteriza pela falta e pela incompletude. Ao longo dessa dissertação e especial na seção quatro “*Compondo uma genealogia de cultura infantil*”, evidenciaremos um pouco mais dessa polissemia no cenário nacional.

O artigo de Ana Lúcia Goulart de Faria, intitulado “*A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil*” e publicado em 1999, tem por objetivo compreender de que modo os parques infantis, destinados às crianças pequenas de família operária, atuavam na construção e consolidação de um projeto nacionalista que considerou a criança, sua cultura e também suas origens. Esta pesquisadora realiza a exposição dos objetivos e modos de

funcionamento dos Parques Infantis idealizados e criados por Mário de Andrade na cidade de São Paulo na década de 1930. Os Parques Infantis são apresentados como primeira experiência brasileira pública municipal de educação não-escolar, visando o brincar, a educação e o cuidado. O projeto de educação que era colocado em pauta na época em questão visava a construção de um projeto governamental mais amplo, baseado no progresso e modernização do país.

O conceito “cultura infantil” aparece somente ao final do texto para designar o modo como as crianças eram percebidas nos Parques Infantis, ou seja, como produtoras e portadoras de culturas, com a possibilidade de construção de conhecimentos espontaneamente e de carregar uma cultura que lhes era própria, sendo esta a cultura infantil. Para a autora, nos Parques Infantis as crianças possuíam o direito de brincar e o direito à infância, de modo que se expressavam de diferentes formas e intensidades, compreendidas como seres completos que em suas atividades promoviam o exercício de todas as suas dimensões humanas – lúdica, artística, imaginária etc.

Apesar de serem destinados aos filhos da classe operária, o enfoque dos Parques Infantis era a própria criança e não apenas o direito trabalhista de suas respectivas famílias, em especial de suas mães. Os Parques Infantis tratavam de questões sociais específicas – tais como o folclore e a questão estética da urbanização.

Central neste texto de Faria (1999) é a possibilidade de compreender que os Parques Infantis faziam parte de uma cultura de transformação do país e de sua nação e que as crianças faziam parte dessa cultura, ou seja, desse projeto que mantinha estratégias específicas para atingir seus objetivos. Compreender que as crianças possuíam cultura e que a construíam também, permite visualizá-las como integrantes de um povo, de suas manifestações e tradições amplas, mas também específicas e localizadas nos jogos, nas brincadeiras e tratando-se de Mário de Andrade, em especial nos desenhos compreendidos como produções culturais.

O artigo “*Criança pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche*” de Patrícia Dias Prado e publicado em 1999, não discutiu enfaticamente o conceito “cultura infantil”, mas discute, por outro lado, a questão da brincadeira, da produção de cultura e da socialização das crianças. Sendo assim, parece-nos que para esta autora, tais definições estão interligadas.

Para Prado (1999), a interação com o outro é a característica que marca a produção de cultura pelo ser humano. Dessa forma, reconhece-se que as crianças não se limitam somente a se apropriar de uma parcela da vida experimentada ou observada dentro e fora

das creches, mas que também cuidam de alargá-la, intensificá-la e conduzi-la para novos caminhos.

As crianças pequeninhas aprendem brincando e ensinam outras crianças e adultos por meio de suas brincadeiras. A diferença das crianças pequeninhas em relação ao modo como os adultos ensinam outros adultos está na não fala, ou seja, no silêncio com que ocorre esta atividade de atribuir significado e sentido ao mundo em que se vive. A não fala da criança pequena é vista, numa perspectiva psicológica, como incapacidade e dissociação entre a criança e os elementos culturais produzidos pelos adultos. Prado (1999), ao introduzir os/as bebês e crianças pequeninhas em vias de cultura, quebra com concepções que desvinculam estas crianças das relações sociais e/ou processos de socialização, compreendidos, em geral, como processos de adaptação. Menciona a autora:

Rossetti-Ferreira (1988) – revela que as interações entre as crianças de 0-3 anos na creche não dependem apenas do nível de competência linguística ou cognitiva, como sugere a psicologia, mas reconhecendo que pode haver relações complexas e duradouras entre esses sujeitos que estão para além do jogo paralelo e da imitação (PRADO, 1999, p. 112).

Considerar a apropriação e construção de cultura pelas crianças é reconhecer que não há cultura sem interação e relação social e as experiências das crianças em creches é uma de suas vias introdutórias. A brincadeira aparece, nesta medida, como unidade que produz e veicula projetos de vida humana, neste caso, os projetos de vida das próprias crianças. O proposto pela pesquisadora no artigo em questão permite outros olhares para as relações desiguais entre adultos e crianças, mantidas, principalmente, pela condição de hereditariedade, assim como mantido pelas dualidades de coletivo-individual, subjetivo-objetivo, qualitativo-quantitativo e atenção-controle. Estas relações, por ora opostas, possuem a condição de se tornarem mais equilibradas na medida em que se reconhece a capacidade criativa e complexa da criança em relação à cultura em que está inserida.

O texto de Altino José Martins Filho e Rosetenair Feijó Scharf intitulado “*Viajando nas esteiras das culturas infantis*” e publicado em 2003, é tratado o tema do brincar e de suas características em contextos de educação coletiva. Tendo por base a observação de grupos de crianças e suas interações cotidianas, os autores asseveram a dimensão da brincadeira como especificidade da infância e da “cultura infantil”, sendo possível, nesta ação, compreender aspectos relacionados à cultura de forma geral. Os autores utilizam a expressão “cultura geral” para compreender tudo aquilo que é criado pelos adultos num tipo de cultura elaborada e considerada legítima.

Quando inserem o tema de sua pesquisa no campo da Sociologia e especialmente da Antropologia, os autores mencionam o trabalho de Prado (1998) e o modo como a “cultura infantil” é compreendida por esta autora. Assim, utilizam o seguinte trecho de sua obra para compreender este conceito:

[...] em contato com o campo do conhecimento das Ciências Sociais, em especial, na Antropologia, vislumbrei um novo ser humano. Alguém que não fica a mercê da natureza, que a transforma, que interage nela e com ela e que, portanto, apropria-se das coisas do mundo, atribuindo-lhes sentidos e significados, construindo sua condição humana como ser social em sua dimensão individual e coletiva, e produzindo cultura. (PRADO, 1998, p. 119 apud MARTINS FILHO; SCHARF, 2003, p. 8).

O artigo “*Culturas infantis, tensões e negociações entre adultos e crianças numa creche domiciliar*”, publicado em 2006 por Ana Cristina Coll Delgado apresenta os resultados de uma pesquisa realizada numa creche domiciliar do bairro de São Gonçalo, no Rio de Janeiro. A pesquisadora sinaliza e faz referência à Florestan Fernandes e sua compreensão sobre “cultura infantil”. “Em 1947, Florestan Fernandes (1961, p.170) já afirmava que existe uma cultura infantil construída de elementos culturais quase exclusivos das crianças e caracterizados por sua natureza lúdica” (DELGADO, 2006, p. 91). A discussão sobre o conceito não é estendida ao longo do artigo.

“*Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência*” é o título do artigo produzido por Fernanda Müller e publicado em 2006 como resultado de uma investigação com crianças pequenas de uma turma de Educação Infantil. A etnografia buscou captar nas vozes das crianças, sinalizações de suas “culturas infantis”, do trabalho e da resistência destas em relação às imposições dos adultos no ambiente institucional escolar. Como resultado da investigação, Müller (2006) percebe que a pré-escola se apresenta ao mesmo tempo preparatória e colonizada pelas formas escolares do Ensino Fundamental.

A autora inicia o texto expondo o campo teórico em que se insere e os conceitos utilizados ao longo de seu trabalho. Assim, logo de início o conceito de reprodução interpretativa, cunhado por Corsaro (1997), é apresentado para compreender o modo como as crianças contribuem ativamente para a preservação e para a mudança social. O sentido que carrega o conceito faz perceber que as crianças possuem uma participação social bilateral, uma vez que afetam e são afetadas pela sociedade. Ao mesmo tempo em que são alvo das imposições da sociedade devido ao fato de que durante anos foram vistas

pelo olhar da incompletude e pela necessidade de se tornarem adultas, são também percebidas como agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto. Neste sentido, a infância é tida como parte da sociedade.

Segundo Müller (2006), haveria também uma “cultura infantil” formada e deformada pela própria escola. Assim, os sistemas de regras e simbolizações escolares tendem a sobrepor-se aos próprios interesses e necessidades das crianças, na medida em que são culturalmente considerados mais importantes ou superiores. A distribuição das turmas por idades, as relações regradas entre professor e aluno, a organização do currículo e dos horários diários e as qualificações direcionadas a cada criança favorece a constituição de um ofício de aluno.

Ao continuar conceituando cultura infantil produzida pelas crianças, Müller (2006) faz uso de Corsaro (1997) e sua interpretação sobre “cultura de pares”. Neste sentido, cultura infantil é posto como algo material: atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com pares. Ao relacionar o conceito de cultura infantil com o cotidiano da turma de crianças investigada, a autora percebe que as crianças brincam e extrapolam limites mesmo quando os adultos tentam as impedir, ou mesmo quando as condições não são as desejadas ou adequadas. Assim, ainda que as professoras organizassem os horários e propusessem atividades em que necessitam de silêncio, ordem e bom comportamento, as crianças resistem e transgridem, criando outras formas de se posicionar e de se manifestar. Assim, as crianças resistem ao mundo e à cultura adulta, na medida em que criam suas próprias culturas.

O artigo de Patrícia de Cassia Pereira Porto publicado em 2014 e intitulado “*Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes*”, realiza a mesma aproximação de Prado (1999) e propõe a discussão sobre os processos socializadores. O texto é um convite para o reconhecimento do folclore brasileiro como constitutivo das identidades infantis e adultas, devendo ser compreendido como elemento que marca uma identidade cultural e nacional para um povo. Ao fazer a intersecção entre folclore e literatura, Porto (2014) garante que os dois elementos dão suporte para a visualização de uma chamada “cultura da infância”, por meio da qual as crianças aprendem, interagem, criam e reproduzem elementos da convivência e socialização adulta.

O debate sobre o folclore se dá com base em Florestan Fernandes e sua pesquisa sobre o folclore na cidade de São Paulo, na década de 1940 e está alicerçado na tentativa

de valorizar os conhecimentos subalternos, fortalecendo-os do ponto de vista de um conhecimento construído na coletividade. Esta coletividade, por sua vez, abarca as crianças e seus grupos, como sujeitos criadores de um conhecimento e identidade próprias. Porto (2014) reconhece o folclore como parte da formação cultural de um povo, junto a outros elementos e artefatos que lhe dão suporte.

Citando Florestan Fernandes (1979), Porto (2014) afirmar a existência de uma “cultura infantil” nos grupos de crianças e permite compreender que estas, a partir de uma natureza lúdica, reconstróem elementos sociais que lhes foram transmitidos a partir de cantigas e brincadeiras.

A infância, de acordo com a pesquisadora, é valorizada por meio da “cultura infantil” e a criança é reconhecida como sujeito social e sujeito de cultura ao considerar-que, em suas brincadeiras e ações cotidianas, produz uma forma particular de cultura. Porto (2014) defende, portanto, a valorização do folclore, não como elemento alheio à própria escola e ao processo educativo, mas como constitutivo do mesmo. Valorizar o folclore, segundo a autora, é valorizar a “cultura infantil” e a própria infância, considerando a criança capaz de criar uma aprendizagem própria e de construir novos sentidos e significados “na sua constante relação com o mundo e com os outros” (PORTO, 2014, p. 139).

Já Rodrigo Lema Del Rio Martins, Wagner dos Santos e André da Silva Mello, ao publicarem o artigo “*Protagonismo infantil na educação física: Uma experiência pedagógica com a capoeira*”, em 2016, destacam “cultura infantil” como momento de produção de cultura pela criança. O objetivo do estudo foi descrever como se manifestou o protagonismo infantil em aulas de Educação Física com uma turma de crianças da Educação Infantil. O estudo foi realizado no ano de 2014 e é resultado de um projeto de Iniciação à Docência do Programa PIBID. O estudo está centrado nas práticas pedagógicas e na possibilidade de os professores e professoras, em seus planejamentos, possibilitarem atividades e experiências que partam dos interesses das próprias crianças

A ação coletiva também aparece no texto como aquilo que dá forma e conteúdo à cultura infantil. A ação coletiva de crianças, nos momentos dirigidos pelos professores/professoras e também nos momentos ditos de brincadeiras “livres” conduz o olhar para aquilo que elas fazem sem que sejam organizadas ou orientadas por um adulto. O professor, como mediador, é para Martins, Santos e Mello (2016) aquele que proporciona momentos, materiais e experiências para que esta “cultura infantil” seja produzida, ou seja, é o sujeito que ajuda a criança a transformar e produzir a cultura a que



foi exposta. O protagonismo infantil, neste sentido, parece-nos depender de uma certa investida adulta em razão daquilo que inevitavelmente será realizado pela criança. “Essas ações só se materializam como atividade protagonista, cercada de sentido, se os adultos aceitarem legitimar esse processo” (MARTINS; SANTOS; MELLO, 2016, p. 74).

O que é possível notar, sintetizando as principais ideias apresentadas neste item, é que há uma forte discussão em torno da questão da interação e da socialização das crianças, em especialmente nos ambientes ditos escolares (FARIA, 1999; MARTINS-FILHO; SCHARF, 2003; MÜLLER, 2006; PORTO, 2014; MARTINS; SANTOS et al., 2016). “Cultura infantil”, de modo geral, caracteriza-se como a atividade própria das crianças e como aquilo que as une, tal como mencionado por Porto (2014). A brincadeira e sua valorização, aproximadas à significação de “cultura infantil”, é o elemento que propicia o protagonismo das crianças e a superação de relações verticais (FARIA, 1999; PRADO, 1999; MARTINS-FILHO; SCHARF, 2003).

#### **4.1.2 O debate sobre “culturas infantis”**

Neste item, destacamos as produções que utilizam o conceito “culturas infantis” e o debate a partir de sua dimensão plural.

O artigo de Martins-Filho e Scharf (2003), já citado no item anterior, realiza um debate utilizando o termo “culturas infantis. Assim, tomando por referência os estudos da infância, os autores compreendem as crianças como portadoras de um aspecto imaginativo que é próprio desses sujeitos, aspecto este que lhes garante serem criadoras de cultura e potentes para criar suas próprias relações. Para os autores as crianças são consideradas atores protagonistas de suas relações educativas, garantindo que nestas sejam colocadas em pauta ações que condizem com um modo próprio de produzir cultura. As crianças, em suas brincadeiras e ações cotidianas, reproduzem e representam elementos da cultura adulta, mas o fazem a partir de referenciais e sistemas de simbolização próprios.

Segundo Martins-Filho e Scharf (2003) e com base em Corsaro (2002), “culturas infantis” representa o modo como as crianças reproduzem de forma interpretativa os modos de vida adultos na medida que estas para além de reproduzir toda e qualquer forma de cultura, também interferem produzindo-a, interpretando-a e (re)criando-as. As crianças são denominadas “re-criadores” de cultura, na medida em que no artigo estudado cultura

compreende expressão de vida aberta a diversas possibilidades e modos de ser, sentir, ver, representar, relacionar e criar significados sobre a vida.

Martins Filho e Scharf (2003) inserem o estudo das “culturas infantis” em diferentes campos teóricos, mas principalmente no da Educação quando objetiva o estudo das instituições de Educação Infantil e da formação de professores e professoras, no sentido de garantir a especificidade na educação das crianças pequenas (de 0 a 6 anos).

A produção de cultura pela criança é a condição para que ela seja vista e considerada sujeito nas relações de que faz parte. A partir dos processos de socialização de que fazem parte, sejam estes na esfera primária da família e secundariamente nos espaços de educação coletivos – as creches e pré-escolas – as crianças atribuem outras lógicas aos conhecimentos socialmente produzidos, inventando outro cotidiano diferente daquele pré-estabelecido pelos adultos (CERTEAU, 1994 apud MARTINS FILHO; SCHARF, 2003).

Ao observar as crianças pequenas e as relações que estabelecem com seus pares, Martins Filho e Scharf (2003) compreendem que as crianças não somente imitam e fazem uso de elementos representativos do modo de vida adulto, mas que utilizam desses elementos para criarem lógicas próprias, significados e significações para as disposições sociais e culturais, em aspectos relacionados, por exemplo, à gênero e sexualidade.

A brincadeira e o brincar são compreendidas como elementos específicos da infância, nos quais estão imbuídos aspectos relacionados à fantasia, a ludicidade, ao faz-de-conta e à imaginação. Estes aspectos permitem a construção de teias que envolvem as recriações infantis e suas produções culturais. Para Martins Filho e Scharf (2003), as crianças são nutridas pelas diferentes culturas de que fazem parte e também nutrem essas culturas na socialização com seus pares, na interação e na constituição delas como sujeitos e seres humanos. O olhar que invade o pensamento dos autores parece ser aquele que carrega de sentido a ideia das infâncias, das multiplicidades, da escuta atenta, do desejo das próprias crianças e do desvelamento do mundo. Dessa forma:

Estes agentes constituem uma categoria social com peculiaridades que expressam movimentos diversificados com grande capacidade de criação e produção, as mais variadas possíveis, que apresentam múltiplas experiências e são portadoras de interações próprias (MARTINS FILHO; SCHARF, 2003, p. 9).

As crianças, para os autores, mantêm-se numa posição de equilíbrio onde não estão nem subordinadas, nem totalmente independentes dos adultos. Walter Benjamin, de acordo com Martins Filho e Scharf (2003), compreende que o mundo das crianças não

está à mercê, tampouco além do mundo adulto, mas sim inserido nele de modo que adultos e crianças criam mundos que lhes são próprios.

Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller, no artigo intitulado “*Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas*”, de 2005, discorrem sobre a necessidade de metodologias de pesquisas que envolvam crianças não somente como objeto de conhecimento e de recolha de dados, mas que as façam participantes ativas, sujeitos destas investigações em que sejam visibilizadas suas vozes, suas culturas e suas subjetividades.

O texto como um todo trabalha com diferentes perspectivas teóricas e busca elucidar o modo como as crianças, no interior de seus grupos e de suas culturas, são possuidoras de potencial criativo, crítico, interpretativo e produtor. Delgado e Müller (2005) demonstram o modo como o campo da Sociologia da Infância torna-se proeminente às investigações com crianças, na medida em que vai de encontro com a Sociologia tradicional e com pesquisas que trabalham com o tema da socialização sob uma perspectiva da passividade.

A Sociologia da Infância, segundo as autoras, tem se estruturado como campo e se alicerçado em perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da socialização ao considerar as crianças, assim como os adultos, sujeitos ativamente participantes da construção da infância e da produção e reprodução de culturas. Delgado e Müller (2005) compreendem, partindo do exposto por Pinto e Sarmiento (1997), que as crianças possuem uma relativa autonomia em relação à cultura adulta, buscando deixar claro que seus sistemas de representações e simbolizações se constroem a partir daquilo que é primariamente organizado pelos adultos.

Ao fazer uso do conceito “reprodução interpretativa”, de Corsaro (1997), Delgado e Müller (2005) compreendem que as crianças, além de reproduzirem elementos da cultura adulta da qual fazem parte, assim como de seus sistemas de regras e condições sociais, o interpretam à sua própria maneira, inovando-os e tornando-os criativos à partir de sua própria participação na sociedade. A questão da reprodução daquilo que ensinam os adultos às crianças acaba por sair da esfera da passividade e da cópia para evidenciar a criança como ativa nos processos de tomada de decisão, em seus próprios grupos ou em grupos maiores.

O debate sobre culturas infantis, ainda que perpassa todo o texto, está especialmente concentrado no tópico denominado “*Traços distintivos das culturas infantis e outros modos de fazer pesquisa*”. Os trabalhos de Corsaro (1997; 2003), Pinto

e Sarmiento (1997) e Sarmiento (2004) são evidenciados e trazem luz ao uso do conceito. Assim, “culturas infantis” são compreendidas como as formas específicas de as crianças compreenderem, representarem e simbolizarem o mundo em que vivem.

Para Sarmiento (2004), as “culturas infantis”, expressas como “culturas da infância”, possuem alguns traços distintivos, sendo eles a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração. Sobre estes traços, expressos em outros artigos como eixos das “culturas da infância”, interessa-nos pensar a brincadeira/brincar como aspecto que caracteriza a ludicidade e não como própria caracterização das “culturas infantis”. A ludicidade “(...) constitui um traço fundamental das “culturas infantis”, pois brincar não é exclusivo das crianças, mas é próprio do homem e uma de suas atividades sociais mais significativas (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 174). Para este autor, não há distinção entre o brincar das crianças e o “fazer coisa séria” dos adultos, uma vez que tudo aquilo que as crianças fazem é significativo e sério do próprio ponto de vista delas.

Ainda que tomem por referência Corsaro (1997) para definir cultura de pares como o conjunto de artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares, Delgado e Müller (2005) sinalizam o trabalho de Florestan Fernandes (1961) como dedicado ao mesmo tema. Assim, interpretam que para o sociólogo existem “culturas infantis” construídas por elementos quase exclusivos das crianças e caracterizados por uma natureza lúdica. Ainda que o objeto inicial deste pesquisador tenha sido o folclore infantil, as autoras compreendem que por meio dele foi possível apontar e relacionar questões relativas aos processos de socialização das crianças, suas brincadeiras e os papéis que assumiam nessas brincadeiras. Assim, segundo Delgado e Müller (2005), Florestan Fernandes percebe que a formação das *trocinhas* – grupos de crianças que se encontravam para brincar no bairro do Bom Retiro em São Paulo – se formavam e dependiam de fatores como gênero, raça e classe social.

Delgado (2006) define culturas infantis da seguinte forma: criação de atividades espontâneas pelas crianças, todas elas baseadas no ato de brincar, da imaginação e interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis. Esta interpretação é levada em conta ao longo do texto, articulada aos diferentes referenciais teóricos utilizados pela autora, tais como os estudos de Corsaro, Sarmiento e Pinto e Florestan Fernandes. Assim, “o simbólico, a imaginação, o lúdico e a criação caracterizam as culturas infantis, quando as crianças incluem nos jogos as situações que observam na vida com os adultos e seus pares” (DELGADO, 2006, p. 91).

Delgado (2006) percebe que considerar a criança como ator social é considerar sua produção de cultura. Apesar da consideração da produção de cultura pela criança, identifica-se que não há culturas infantis que não estejam em clivagem à cultura adulta, relativa e interferida por esta. As brincadeiras e jogos de faz de conta traduzem algo específico dos grupos infantis, que para a autora se resumem ao brincar. A pesquisadora compreende que nas brincadeiras das crianças aparecem elementos e funções aprendidas pelas relações que estas estabelecem com os adultos. Dessa forma, as crianças desempenham papéis como os de ser mãe ou ser pai de maneira genérica. Não se trata da imitação ou representação, nas brincadeiras das crianças, do papel social de um adulto específico, mas dos papéis assumidos pelos adultos em relações dinâmicas e complexas. Ao fazer menção ao estudo de Fernandes, a autora indica as cantigas de rodas, jogos, folguedos e brincadeiras como elementos constitutivos do folclore infantil.

No estudo acima é possível observar, de forma bastante clara, a polissemia do conceito trabalhado nesta dissertação. Um mesmo autor, ainda que com compreensões e considerações específicas sobre um conceito, escolhe usá-lo de variadas formas. Nem sempre se trata de situações ou interpretações divergentes. Até este momento foi possível observar que, ainda que com algumas derivações, os conceitos de “cultura infantil”, “culturas infantis” e “culturas da infância” são utilizados para designar uma mesma situação e compreensão sobre a produção de cultura pela criança, ou seja, o fato de que as crianças estão no mundo e são socializadas de forma ativa.

Angela Meyer Borba publica o artigo “*Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos*”, em 2007, como resultado de um estudo realizado com crianças de 4 a 6 anos de uma instituição de Educação Infantil da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. Seu objetivo é revelar elementos que definem as “culturas da infância”, compreendendo o brincar como elemento que as produzem. Porém, a autora utiliza de forma mais expressiva o conceito “culturas infantis”.

Utilizando o conceito e termo *agency*, Borba (2007) indica o modo como as crianças criam formas específicas de ação sobre o mundo. Assim, as “culturas infantis” são a materialização da agência das crianças, num processo em que estes sujeitos produzem e partilham experiências com outras crianças. As “culturas infantis” tratam, portanto, de uma experiência social na qual as crianças se organizam, aprendem, negociam e deliberam ações a partir de interesses próprios. Nas palavras da autora:

As culturas da infância podem ser vistas assim como construção coletiva que se faz através da ação social das crianças (*agency*) frente às estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas (BORBA, 2007, p. 39).

O texto apresenta um tópico inicial discutindo o tema das “culturas infantis”, que indaga a respeito da autonomia desta ação social das crianças. Assim, Borba (2007) apresenta, segundo alguns autores da própria Sociologia da Infância, o modo como as “culturas infantis” se expressam de maneira articulada à própria cultura adulta. A ação social das crianças se materializa na produção de sua própria cultura, compreendendo que estes sujeitos constroem suas próprias formas de compreensão sobre o mundo adulto.

O conceito “reprodução interpretativa”, de acordo com Corsaro (1997, 2003), substitui o termo “socialização”, segundo Borba (2007). Dessa forma, as crianças não são passivas ao ambiente e à cultura da qual fazem parte, mas participam do processo que as constituem, influenciando as rotinas sociais que lhes são oferecidas/impostas, apropriando-se de seus elementos e reinterpretando-os. Corsaro (1997, 2003) utiliza os dois termos como forma de definir a participação das crianças nas dinâmicas sociais, ou seja, interpretativas no sentido da criação, da criatividade e da ideia de inovação e reprodução ao compreender que as crianças não somente internalizam a cultura e a sociedade, mas contribuem em sua produção e em sua mudança/transformação.

Assim, as “culturas infantis” não são estáticas, mas se integram e interagem às culturas dos adultos, ainda que de maneira específica e a partir de interesses próprios das crianças. O brincar torna possível a produção das “culturas da infância”, de modo que por meio dessa atividade é possível às crianças resolverem conflitos, interagirem, simbolizarem e significarem o mundo, tornando possível, dessa forma, a construção da ordem social nos grupos de pares (BORBA, 2007).

Os conceitos “cultura infantil”, “culturas infantis” e “culturas da infância” são empregados ao longo do artigo de forma indiscriminada. Para conceituar “cultura infantil” e “culturas infantis”, tem-se por referência Corsaro (1997, 2003) e para referenciar “culturas da infância”, utiliza-se os estudos de Sarmiento (2002). A respeito das “culturas da infância”, o brincar aparece como elemento fundante, permeado em quatro eixos estruturais, quais sejam: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Ainda, as “culturas da infância” apresentam-se não somente como conceito, mas como campo de estudos no interior da própria Sociologia da Infância, o qual, segundo Qvortrup (1994), é responsável por situar a criança como sujeito social e a infância como categoria geracional, configurando um novo olhar sobre as mesmas, garantindo que sejam

entendidas e percebidas pela atividade, pela ação e pela participação social, contrárias à perspectivas biologizantes e tradicionais, que reduzem a criança à objeto passivo do adulto.

O artigo de Maria Carmen Silveira Barbosa, intitulado “*Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas*” e publicado em 2007 realiza uma extensa conceituação a respeito daquilo que denomina como “culturas infantis”, “culturas escolares” e “culturas familiares”. O objetivo do artigo é tornar visível outras formas de socialização para além daquelas consideradas colonizadoras, ou seja, aquelas em que determinados indivíduos vão se tornando socializados em razão de um conhecimento, de um grupo, de uma norma ou de uma forma específica de aprendizagem do mundo. A autora subdivide o texto em cinco partes centrais, sendo a primeira dela a teorização sobre a escolarização brasileira, a segunda a respeito das culturas e socialização das crianças pequenas, uma terceira sobre as “culturas da infância”, seguida de uma seção sobre as culturas escolares e por fim, as culturas familiares.

Iniciando o texto com uma breve contextualização sobre a escolarização no Brasil, Barbosa (2007) deixa claro que o processo de universalização e garantia do direito à educação neste país não se deu sem entraves e privação de direitos. Os menores – as crianças, as mulheres e os mais pobres – sempre estiveram à margem com respeito à educação e ao direito de estar na escola. Além disso, a escolarização, num enfoque cultural brasileiro, tende a ser considerada colonizadora por parte dos professores e professoras sobre os alunos e alunas, recebendo a socialização o sentido de inculcar conhecimentos, normas e valores. Nesta concepção de educação, o sujeito aluno recebe o status de objeto. A educação brasileira, pelo olhar destacado pela autora, considera teorias tradicionais de socialização e o controle exercido pelas instituições escolares ganha espaço em detrimento da consideração de outras formas de ensinar e aprender.

O que Barbosa (2007) busca discutir, do início ao final do texto, é que as culturas escolares – o modo de ser e fazer escola, com suas lições, currículos e didáticas – são entrelaçadas às “culturas infantis” e às culturas familiares, uma vez que, para esta autora, as culturas são dinâmicas, estão sempre em movimento e provocam transformação. Sendo assim, num olhar mais heterogêneo que homogêneo sobre os processos de escolarização, há que se considerar a instabilidade contemporânea e o modo como as crianças, assim como as famílias, passam a ser mais ativos e influentes em razão de demandas, desafios e singularidades deste momento.

Tendo por fonte Corsaro (1997), a autora utiliza o conceito de reprodução interpretativa para enfatizar o modo como as crianças, por meio de uma inserção ativa socialmente, interferem diretamente no modo como as escolas se estruturam. O termo “reprodução”, ainda que faça alusão às teorias de socialização tradicionais, compreende o modo como as crianças são constrangidas à cultura e modo de ser adultos. Porém, o termo “interpretativa” garante que a atividade infantil seja compreendida em sua contribuição para a mudança, caminhando à compreensão de que se apropriam criativamente daquilo que os adultos lhes ensinam. Trata-se, portanto, de uma apropriação criativa do mundo adulto como resultado de uma cultura que é elaborada pelas próprias crianças. Assim, Barbosa (2007) compreende que as crianças criam seus próprios saberes e que transformam, por meio deles, até mesmo os processos socializadores.

Compreendendo que no ocidente contemporâneo lidamos com socializações plurais e que a socialização está para além da esfera familiar e escolar, Barbosa (2007) utiliza uma sequência de autores que permitem visualizar o modo como se dá a inserção das crianças no mundo, seja por meio dos jogos, das brincadeiras ou até mesmo do consumo. O termo *kindercultura*, por exemplo, é utilizado com referência a Steinberg (1997) para inferir sentido ao modo como as crianças são socializadas numa lógica de consumo, numa cultura que as ensina e as convida a consumir e desejar presentes – em festas de aniversário, Natal e Dia das Crianças, por exemplo.

As “culturas infantis” são compreendidas por Barbosa (2007) como ações em que as crianças estabelecem padrões culturais (SARMENTO, 2008) e se socializam em grupos, grupos estes em que são protagonistas do processo de ensinar e aprender. A escola e a família, que num outro período eram compreendidas como primeiras e únicas instâncias de socialização das crianças, vão sendo questionadas e flexionadas em razão dos modos particulares das próprias crianças viverem suas infâncias e articularem saberes em razão de determinadas necessidades, desejos e relações construídas. Trata-se, segundo Barbosa (2007), de culturas que anteriormente eram consideradas ilegítimas sendo repensadas, consideradas, de uma outra forma, como culturas diversas ou mesmo parte de uma chamada cultura híbrida.

A escola é criticada por Barbosa (2007) por ser este espaço onde não são aceitas determinadas culturas, sejam essas as culturas familiares, que nem sempre condizem com os desejos e anseios da instituição – compreendidas, portanto, como negativas à imposição nas crianças de uma cultura erudita, universal e principal às suas aprendizagens segundo as escolas – ou mesmo as “culturas infantis”, por perpetuar-se o pensamento de



que as crianças chegam a estes espaços vazias de pensamento, de inventividade, de atividade e de ação. Entretanto, a autora coloca em pauta que até mesmo as contraculturas sejam colocadas em diálogo no ambiente escolar, uma vez que é por meio delas que novas culturas se tornam possíveis. Vai sendo construído por Barbosa (2007) a ideia de que a escola, como espaço obrigatório às crianças por um longo período de tempo de suas vidas, é o único lugar onde as múltiplas formações culturais se confrontam e se transformam.

Ao analisar o uso dos conceitos que são chave a este trabalho, percebe-se, por exemplo, que “culturas infantis” é utilizado num sentido de materialização daquilo que fazem e pensam as crianças, uma vez que podem ser, segundo a autora, movimentadas e transformadas como as demais culturas nas sociedades. Assim:

Existem diferentes culturas nas sociedades, mas elas também estão em permanente movimento, interinfluência e reconstrução. As culturas infantis de hoje não são iguais às culturas infantis de ontem, elas se manifestam e se estruturam num outro tempo e espaço, com outro formato e conteúdo (BARBOSA, 2007, p. 1077).

Ainda, percebe-se que a autora utiliza os conceitos culturas infantis e culturas da infância como sinônimos, uma vez que, ao final do texto, em um de seus últimos parágrafos, utiliza o termo “culturas infantis” e “culturas familiares” e no parágrafo seguinte, da mesma forma, utiliza o termo “culturas da infância” e culturas familiares para compará-las às culturas escolares. O mesmo sentido é atribuído aos dois termos utilizados, tornando possível, em certa medida, verificar que neste texto os usos dos conceitos se dão em razão de sua organização e não de seus sentidos propriamente ditos.

Além destes dois termos, a autora utiliza a expressão “culturas de criança” ao menos duas vezes durante o texto, buscando garantir a compreensão de que há um modo específico de as crianças participarem e produzirem cultura na sociedade. Dessa forma, o trecho abaixo ilustra o que está sendo exposto:

Ele assinala, especialmente, a emergência da agência das crianças na produção da socialização e na participação das suas próprias e únicas culturas de crianças, pois as culturas elaboradas pelas crianças são resultantes da “apropriação criativa” que as mesmas realizam a partir das informações do mundo adulto para formular seus próprios saberes enquanto grupo de iguais (BARBOSA, 2007, p. 1077).

Por fim, é neste texto que se torna possível justificar o porquê de as pesquisas realizadas com crianças e sobre suas culturas estarem publicadas majoritariamente em revistas da área da educação. A escola é o único lugar que as crianças frequentam

obrigatoriamente desde tenra idade e é nela que encontram, necessariamente, outras crianças. Este espaço e este encontro sinalizam que, ainda que as crianças produzam culturas em outros contextos, é neste que ela se dá por excelência. A educação, por outro lado, ainda é compreendida como responsabilidade e atividade da escola. Se na escola há educação, necessariamente ali há a produção de cultura pelas crianças.

O artigo “*Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche*”, escrito por Altino José Martins Filho e publicado em 2008, têm por objetivo descrever, analisar e interpretar as dinâmicas das relações entre adultos e crianças em espaços de creche. Por creche, o autor compreende as instituições de Educação Infantil que recebem crianças de 0 a 6 anos, nas quais seu estudo foi baseado tendo por metodologia de investigação o estudo de caso e a etnografia. Dentre os recursos utilizados na pesquisa que buscou observar as dinâmicas das relações sociais dessa creche, o pesquisador destaca os registros escritos e as fotografias.

Martins Filho (2008) compreende os sujeitos envolvidos nos espaços da creche como atores ativos nos processos de socialização. A tentativa do autor, ao se referenciar nos estudos da Sociologia da Infância e de uma Pedagogia da Infância é garantir a especificidade desta etapa da Educação Básica, integrando concepções que superem visões relacionadas à incompletude das crianças, principalmente das crianças pequenas.

Ao diferenciar as atitudes e atividades das crianças daquelas realizadas pelos adultos, Martins Filho (2008) demarca a diferença entre esses sujeitos e garante que a singularidade da infância resida num contexto de ação das crianças, caracterizado pelo autor como “culturas infantis”.

“Culturas infantis”, para o pesquisador, são as representações simbólicas a respeito do mundo com o qual as crianças interagem; são também as regras e estratégias, os modos de apreensão desse mundo, os estilos de vida das crianças. Ao incluir até mesmo as crianças pequeninhas nesta conceituação de “culturas infantis”, Martins Filho (2008) garante que se visualize, por meio de suas observações e registros de campo, que estas resistem, reagem, subvertem e até mesmo transgridem a lógica do adulto. A criança não reproduz cultura sem resistir, reagir, subverter, transgredir e transformar a realidade que lhe foi imposta numa relação de poder, angariando sua própria identidade. Dessa forma, o pesquisador verificou em suas pesquisas de campo que as crianças pequenas de uma determinada instituição escolar transgrediam, por exemplo, “a hora do sono”. Resistindo à imposição dos adultos sobre os momentos e horários de dormir, as crianças comunicavam-se por meio de gestos e olhares, escondiam brinquedos e tocando os pés

uns dos outros, construíam uma lógica que lhes era própria para aquela dinâmica vertical que se colocava entre elas e o adulto.

Martins Filho (2008) indica também que as crianças socializam suas descobertas e trocam entre si estratégias de resistência ao controle excessivo e manipulador dos adultos, quando por exemplo solicitam respostas às suas curiosidades e não são atendidas. Ao não serem atendidas, as crianças de um determinado grupo investigado pelo autor fazem a mesma solicitação a outro adulto, o qual tinham certeza que receberiam a resposta que desejavam. O pesquisador verifica que os adultos, em alguns momentos, se rendem a esta transgressão das crianças e em certa medida a atitude tende a superar o *adultocentrismo* presente na organização das creches.

O autor corrobora a ideia de que a socialização das crianças não se trata de simples adaptação delas aos contextos em que se inserem, mas que estas detêm papel atuante na dinâmica de construção deste universo social. Assim, faz uso do conceito “culturas infantis” para compreender o modo particular e singular pelo qual as crianças se inserem nas relações, aprendem no contato com outras crianças e elaboram modos próprios de reconhecer e de produzir conhecimento. Assim, em suas próprias palavras:

podemos inferir que as culturas infantis são formas de ação social próprias desse grupo, ou seja, maneiras específicas do ser criança. (...) Portanto, um estudo que pretenda focalizar as culturas infantis não pode ocorrer alheio ao contexto social; pelo contrário, necessita sustentar, na análise, as condições em que as crianças vivem, interagem e pelas quais dão sentido ao que fazem (MARTINS FILHO, 2008, p. 109).

“*Barulhar: a música das culturas infantis*”, um artigo de Dulcimara Lemos Lino, produzido como resultado de uma investigação etnográfica com crianças de 3 a 4 anos de uma instituição de Educação Infantil e publicado em 2010, traduz o modo como as crianças, nas suas interações e nas suas situações diárias produzem sons, ritmos e música. Lino (2010) infere sentido ao “barulhar”, que, segundo a autora, é a forma de as crianças produzirem música na infância, fazendo uso de diferentes recursos, inclusive o próprio corpo. O estudo se insere no campo da Sociologia da Infância, situado no próprio texto como Sociologia Interpretativa.

O brincar com os sons pelas crianças vai sendo compreendido como aspecto das “culturas infantis” segundo a autora. Lino (2010) menciona o modo como as crianças possuem uma capacidade simbólica de constituir representações, crenças e situações organizadas por meio da música. À infância, neste sentido, vai sendo atribuído o sinônimo

de musicalidade. Os sistemas organizados pelas crianças por meio das músicas, que não necessariamente são músicas ensinadas por um adulto às crianças, mas em grande parte apreendidas por elas e entre elas, garante o entendimento de que há uma cultura própria do som e do ritmo sendo produzida pelas crianças.

As crianças produzem sons para produzir sentidos e estes sentidos, por sua vez, garantem a produção de uma cultura específica da infância, que ora é denominada no texto como “culturas infantis”, ora como “culturas da infância”. Segundo Lino (2010), as instituições de Educação Infantil dividem-se em tempos que, ora são para brincar, ora são para trabalhar. Nos tempos de brincar, observou-se que as crianças se movimentam em razão de uma produção sonora que lhes é própria, garantindo que por meio dos sons, dos gestos e das movimentações, se expressem, se comuniquem e interajam com outros sujeitos. Por outro lado, há também o tempo de trabalhar, no qual os adultos ensinam às crianças uma outra forma de lidar com a música. Trata-se, neste segundo aspecto, de um tempo para ensinar música. O que a autora observa é que, mesmo nesses tempos de ensino direcionado e em certa medida institucionalizado, as crianças encontram brechas para reinventar a música e para fazer uso dela a partir de seus próprios interesses.

Outro ponto que nos parece interessante no texto de Lino (2010) trata da similaridade entre fazer música pelas crianças e brincar. Assim, reconhecendo as duas ações como próprias das culturas das crianças, ou seja, das “culturas infantis”, a música como brincadeira vai sendo reconhecida como propícia e própria à socialização. Assim, o brincar vai sendo tido como encontro para fazer música e a música vai sendo administrada pelas próprias “culturas infantis”. A música, de forma mais geral, vai sendo compreendida como presente e como constitutiva da cultura das crianças.

Outro ponto destacado por Lino (2010) é o modo como as crianças manipulam o patrimônio cultural fazendo uso da música e mesmo criando-a. Assim, é possível perceber que não há uma cultura estática que absorvem as crianças, mas há um movimento bastante claro de produção e de participação das crianças na mesma. Nas palavras da autora:

Assim, o barulhar é o atrito do corpo com o real que brota da criança que experimenta o mundo; não como música, som, ruído ou silêncio, mas como espaço do espírito ou do pensamento tornado ação na pluralidade das discursividades que a criança decide manipular, e/ou nas singularidades que lúdica e poeticamente expressa em *performance*.

Se o barulhar é a música das “culturas da infância” (LINO, 2010), a música é a ação poética infantil. Os ruídos e sons produzidos pelas crianças manifestam de forma

sonora a cultura de pares e a sonoridade é o que dá vida ao próprio corpo da criança, sempre em ação e contradição com o próprio entorno que habita. Assim, a música, segundo Lino (2010), marca a existência infantil, transfigurando o vivido com pares e movimentando a escuta dos adultos com as crianças. A autora afirma que, com a música, é possível expor as singularidades das crianças e compreendê-las com maior afinco.

A pesquisa que dá resultado ao artigo “*Olhares investigativos sobre as crianças, o brincar e a produção das culturas infantis*”, de Altino José Martins Filho é resultado de uma investigação realizadas com um grupo de crianças de uma creche brasileira. O estudo é publicado em 2010 e não declara estar inserido num campo teórico específico, mas é importante mencionar que as referências à Vygotsky (1985; 1996) o introduzem na chamada teoria histórico-cultural. O estudo se pauta numa orientação etnográfica, na qual o pesquisador se insere no grupo de crianças mencionadas e a partir de suas observações interpreta o cotidiano infantil e dos professores e professoras da instituição analisada.

O objetivo da pesquisa em pauta foi captar os sentidos e significados inseridos nas brincadeiras das crianças, compreendidos a partir de elementos previamente estruturados. Em outras palavras, Martins Filho (2010) procurou captar o modo como os elementos de uma chamada cultura adulta estavam presentes nas brincadeiras e atividades das crianças em suas rotinas da creche e o modo como estes mesmos elementos eram ressignificados por elas a partir de seus interesses e necessidades. A brincadeira, por sua vez, apresentou-se como atividade não natural das crianças, portanto não inata, uma vez que é uma ação desenvolvida e aprendida entre elas em seus grupos. Da mesma forma, a brincadeira foi compreendida como prática de educação e conseqüentemente, como prática de criação de culturas (MARTINS FILHO, 2010).

O autor considera, com base em Corsaro (2002), que as crianças transformam e aperfeiçoam a cultura adulta por meio de uma reprodução interpretativa. Assim, as “culturas infantis” são construções das crianças, efetuadas nos momentos em que executam suas ações; uma de suas principais ações é a brincadeira (MARTINS FILHO, 2010). As crianças não somente reproduzem as brincadeiras e outras atividades ensinadas pelos adultos, mas recriam o mundo que lhes é imposto por meio de outras ordens, outras regras e outras formas de ser, de brincar e de agir. Neste sentido, há uma especificidade de ser criança e de produzir cultura por elas, carregada por elementos de sua imaginação e criação, sendo esta diferente da lógico de produção da cultura adulta.

Um ponto que merece atenção no exposto pelo autor é referente ao fato de que fica incumbido aos adultos dar o tempo, os ambientes e os materiais necessários para que

as crianças produzam suas culturas. Segundo o autor “É importante que os adultos deixem as crianças experimentarem/experienciem diferentes papéis sociais em suas rotinas coletivas do brincar” (MARTINS FILHO, 2010, p.97). Por este motivo, reconhece-se que as crianças ocupam uma posição de equilíbrio em relação aos adultos, uma vez que não estão totalmente subordinadas a eles e nem totalmente independentes dos mesmos.

Martins Filho (2010) também reconhece que desde o nascimento as crianças estão inseridas na cultura, apropriando-se dela e interferindo na mesma. A capacidade de inventar e recriar a cultura dita “tradicional” vai sendo levada em conta, na medida em que, para ele, ser parte da cultura pressupõe atividade e não somente transmissão. Segundo o autor, é por meio das relações sociais e das trocas de experiências com pares que não só as crianças, mas todo ser humano vai nutrindo múltiplas culturas e desenvolvendo-se socialmente. A partir deste ponto, justifica-se, portanto, o uso do plural de “culturas infantis”.

O desafio da pesquisa realizada por Martins Filho (2010) foi tomar as “culturas infantis” como objeto de interesse e observação para a produção de outras formas de educar as crianças, no sentido da construção de uma pedagogia da infância, pensada não somente para elas, mas com elas. O autor afirma que, captando as “culturas infantis” e as manifestações das crianças em seus coletivos e em suas atividades criativas seja possível produzir uma Pedagogia das Infâncias que abarque a pluralidade do universo infantil. Se as crianças se apropriam do mundo por meio de suas diferentes formas de interação, comunicação e construção, é necessário que os adultos, especialmente os professores, professoras, educadores e educadoras, estejam atentos a elas. O conceito “culturas infantis” é utilizado ao longo deste texto, mas nenhuma referência específica do campo da Sociologia da Infância é apresentada.

Tânia Mara Cruz investiga grupos de crianças pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola da região de São Paulo e apresenta os resultados de sua pesquisa no artigo intitulado “*Gênero e culturas infantis: os clubinhos da escola e as trocinhas do Bom Retiro*”, publicado em 2012. A autora investiga e analisa, especialmente, os momentos de recreio e da produção cultural das crianças nos tempos e espaços escolares, interseccionando aspectos relativos a gênero e idade à cultura escolar.

A primeira constatação realizada por Cruz (2012) é que em âmbito nacional carece-nos de pesquisas a respeito do recreio escolar. Inserida no movimento da sociologia da educação, a investigação buscou reconstruir atividades e dinâmicas de crianças de diferentes idades no espaço escolar, com atenção àquilo que produziam nos

momentos ditos livres desta rotina. Assim, o recreio escolar aparece como tempo e espaço em que a “cultura infantil” e a cultura escolar se imbricam.

Apesar de iniciar o texto utilizando o termo “cultura infantil”, as conceituações realizadas ao longo do mesmo tratam das “culturas infantis”. Cruz (2012) busca dialogar com o estudo de Florestan Fernandes a respeito das trocinhas do Bom Retiro, na cidade de São Paulo. A respeito deste estudo, a autora indica a não assimilação ou comparação ao mesmo, mas o aparente diálogo que se permite em relação às formas de organização e negociação das crianças em seus grupos. Nestes grupos, chamados pela pesquisadora de clubinhos – com alusão aos clubinhos dos “Bolinhas” e das “Luluzinhas” – as expressões culturais das crianças se integram e interagem. Neles, são estabelecidas relações sociais entre as crianças, designadas e denominadas como “culturas infantis”. Cruz (2012) realiza a definição de “culturas infantis” com base em Florestan Fernandes:

Fernandes (1979) observa que as culturas infantis, no contexto por ele estudado, são responsáveis pela internalização das normas sociais por meio não de uma ação de imitação exata de sua realidade próxima, mas de funções sociais da cultura dos adultos vivenciadas pelas crianças (CRUZ, 2012, p. 75).

De acordo com Fernandes (1979), as “culturas infantis” fazem expressar elementos relacionados a gênero, raça, etnia e classe social. Do mesmo modo, os clubinhos estudados por Cruz (2012) expressam, especialmente, aspectos relacionados à gênero e idade. Os clubinhos, como facetas destas “culturas infantis”, permitem a negociação daqueles que nele entram, que saem e que nele permanecem. Assim, há clubinhos formados por meninos, clubinhos formados por meninas e clubinhos mistos, cada um deles organizados em razão de suas atividades e preferências.

A escola, como condutora de uma cultura mais ampla, tende a segregar os meninos e as meninas e ordenar tais grupos. Com atividades selecionadas e dirigidas intencionalmente para meninos e meninas em relação à características de feminilidade para elas e masculinidade, para eles, a instituição escolar tende a separar as crianças, delimitando fronteiras e demarcando ações sociais que desde tenra idade ditam às crianças quem e como devem ser. Cruz (2012) percebe que, apesar de tal demarcação fronteira, dada em razão das atividades, das ditas preferências e dos artefatos selecionados para cada criança em razão de gênero, as mesmas ultrapassam tais demarcações, adentram outros grupos e se tornam pertencentes aos mesmos a partir de estratégias de negociação e mesmo rebeldia.

A pesquisadora observa também que as crianças, ainda que façam parte de grupos em razão de idade e gênero, constroem outras formas de se organizarem e de se relacionarem, tornando-se comum, por exemplo, observar grupos formados por meninas e um menino, ou meninas de diferentes idades e até mesmo de meninos e algumas meninas. Os grupos se tornam mistos, ao passo que as atividades e interesses das crianças vão ultrapassando os limites interpostos pelos adultos.

As “culturas infantis” permitem enxergar o protagonismo das crianças e das infâncias. O plural da expressão torna possível compreender que, para a autora, há muitas formas dessa autonomia e protagonismo ser colocado em prática.

Patrícia Dias Prado publica o artigo “*Os três porquinhos e as temporalidades da infância*”, em 2012, dando atenção ao tema “tempo”, no sentido de compreender uma específica temporalidade da infância e das infâncias, em contrapartida de uma temporalidade linear e capitalista, dominante no sentido do consumo, da pressa e da preparação. A investigação se dá num contexto de Educação Infantil, com crianças entre 3 e 6 anos de idade, no qual a etnografia apresentou-se como metodologia de pesquisa proeminente.

Tomando a história tradicional “*Os três porquinhos*” como alegoria para uma explicação sobre o tempo na infância, Prado (2012) analisa a escolha dos materiais utilizados pelos personagens na construção de suas casas, as tomadas de decisão para defenderem-se do inimigo interposto à história e ao modo como resolvem o conflito exposto em seu enredo. Assim, as características e decisões tomadas pelos porquinhos mais novos são consideradas decorrentes de suas idades, portanto de uma certa imaturidade, enquanto as decisões do porquinho mais velho, que construiu sua casa com tijolos, portanto mais resistente e consolidada, são consideradas mais pertinentes e corretas. Assim, o fator idade e maturidade, para compreender a necessidade da passagem do tempo na infância, decorre de uma concepção de tempo que se baseia na linearidade, na maturação, no desenvolvimento para tornar as crianças, o quanto possível, mais próximas ao ideal de adulto. A idade, em razão do tempo, é tomada como categoria de análise da infância.

Considerando que as sociabilidades e as culturas se relacionam simbioticamente, Prado (2012) direciona o olhar para o modo como as crianças se comunicam, experimentam os tempos de suas infâncias e com isso constroem suas culturas. As “culturas infantis”, por sua vez, não se dão somente nas obras materiais das crianças, mas também na capacidade simbólica de as mesmas transformarem a natureza e tudo que lhes



é “dado” no interior das relações sociais. Tomando por referência Fernandes (1979), a autora compreende que as crianças tecem verdadeiras teias de criações humanas e redes de sociabilidades.

Prado (2012) defende a necessidade de pesquisas que tenham as “culturas infantis” como centro, ao mesmo tempo em que se dedicam ao estudo das brincadeiras e das formas de sociabilidade. É colocado em pauta o modo como a criança interpreta, experimenta e reproduz elementos do mundo a partir de referenciais próprios que dizem respeito a tempo, espaço e materiais. O tempo linear, para as crianças, é apenas uma das muitas formas e concepções que se tem do tempo, como o tempo experimentado, o tempo confrontado, o tempo transmutado, o tempo festejado e o tempo que não é resíduo.

A infância, portanto, reside na compreensão de que há diversas temporalidades possíveis e nesta medida, é possível solicitar da psicologia um olhar que se centre no que as crianças são de fato, enquanto crianças, da antropologia uma epistemologia do estranhamento e concentrada na criança em si mesma – o que nela habita e o que dela se compreende -, uma pedagogia que substitui a lógica da dominação, da divisão e da segregação como possibilidade educativa de convívio entre as diferenças de classe, etnia, gênero e de idade, num olhar para a infância que se dá no presente sem preocupar-se com o futuro, assim como, da sociologia, um olhar libertador da temporalidade da infância, escapando da lógica da monocultura do tempo linear.

Para Prado (2012), o tempo é carregado de singularidade e é culturalmente compreendido, aprendido e transformado. O debate sobre as “culturas infantis” se expressa, ao longo do artigo, nas entrelinhas da discussão sobre o tempo e a cultura e caracteriza a infância, na medida em que compreende que é por meio das diferentes concepções e interpretações sobre os tempos que as crianças possuem o potencial inédito – diferenciado do tempo adulto do capitalismo – para transformar e criar cultura.

O artigo intitulado “*Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande*”, produzido por Patrícia Dias Prado, publicado no ano de 2013, é resultado de um trabalho que buscou investigar as relações de idade e geração entre crianças pequenas e delas com as professoras em um contexto educativo e coletivo. A investigação pautou-se na etnografia e buscou observar o contexto de crianças entre 3 a 6 anos de uma instituição de Educação Infantil. O estudo centrou-se nos campos da Antropologia e da Sociologia e o tema das “culturas infantis” esteve presente ao evidenciar a questão da idade e das gerações nas relações estabelecidas entre as crianças investigadas.

Prado (2013) considera que as crianças, nas relações que estabelecem entre si e com os adultos, em especial suas professoras e professores tratando-se dos contextos coletivos de educação, negociam, reinterpretam e transgridem as disposições sociais e culturais que lhes são dirigidas. Percebendo que os processos de socialização das crianças pequenas estão pautados em uma perspectiva da transmissão e da transferência e de uma herança cultural, o fator idade e geração aparece com forma de demarcar o sujeito que a transfere daquele que a recebe. Assim, nas relações familiares, por exemplo, os pais são responsáveis por transmitirem conhecimentos aos seus filhos, enquanto nas relações estabelecidas em contextos coletivos, fica a cargo dos professores e professoras transmitirem os conhecimentos às crianças; a questão da idade, ou seja, a transmissão que se dá do mais velho para o mais novo, invadida pela lógica de uma sociedade dominante, apresenta-se sem possibilidade para o novo, para o compartilhamento, tampouco para a negociação.

Em relação às “culturas infantis”, a autora compreende o modo como as crianças interpretam o social e o cultural produzido pelos adultos e o reproduzem em razão de seus próprios referenciais. Prado (2013) faz referência à Florestan Fernandes e o indica como pioneiro de uma sociologia da infância brasileira, ao enfatizar o estudo dos grupos infantis por meio dos folguedos. A autora visualiza a existência de “culturas infantis” que se inscrevem na escolha e na obediência às regras, solidariedade e disciplina adquiridas nos grupos de crianças de diferentes idades. Apesar de as *trocinhas* apresentarem agrupamentos em razão da idade, este não é tido como fator determinante.

Prado (2013), com base em Fernandes (1979), destaca o modo como as crianças atualizam a cultura e constroem suas próprias culturas em condições dadas, ou seja, o modo como adquirem elementos culturais e os direcionam em relação aos seus comportamentos, expressões, sentimentos e expectativas, por meio de representações, de imagens e de impressões que emergem de uma dinâmica social mais ampla.

Por fim, num sentido antropológico, as “culturas infantis” se expressam como modos de vida específicos, práticas cotidianas de significados e valores compartilhados e construídos, “de sociabilidades, de reprodução e também de inovação e invenção” (PRADO, 2013, p. 152).

No artigo “*A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira*”, Nélio Eduardo Spréa e Marynelma Camargo Garanhani realizam um diálogo intrigante entre a proposta do sociólogo Florestan Fernandes com a teoria histórico-cultural de Vygotsky. Publicado em 2014, o objetivo expresso do texto é

contextualizar o modo como se dá atividade de brincar pelas crianças, reconhecendo-a pela dimensão da produção cultural.

Spréa e Garanhani (2014) reconhecem que as crianças não apenas reproduzem os elementos, disposições e sinalizações da cultura adulta, mas o fazem a partir de seus próprios referenciais, produzindo novas formas de estar e de se relacionar com seus pares a partir de algumas imposições. Uma vez assimétrica a relação que as crianças estabelecem com os adultos, nos grupos infantis as crianças se vêem na possibilidade de estabelecerem relações mais horizontais entre si.

Os grupos infantis são compreendidos como formações nas quais a experiência socializadora é ampliada. Logo no resumo do artigo a referência à Florestan Fernandes é destacada. As contribuições do teórico ao longo do texto estão alocadas no sentido de compreender o modo como se dá a formação dos grupos infantis, por meio de suas influências socializadoras e por seus centros de interesse. As crianças são identificadas como categoria social e suas experiências em grupos refletem o modo pelo qual a sociedade como um todo se organiza.

Spréa e Garanhani (2014) informam que as convenções, parâmetros e regras da vida social adulta é assimilada e exercida pela criança, ao passo em que são questionadas e adaptadas com base em seus próprios interesses. O brincar é compreendido como atividade na qual as crianças vão realizar estas assimilações na medida em que constroem suas próprias regras para colocá-las em prática.

Brinquedo, jogo e brincadeira são distinguidos pelos autores. Brinquedo é reconhecido como o suporte da atividade da criança, o jogo como o conjunto de regras que irão estruturar as brincadeiras e a brincadeira como a ação lúdica na qual a criança cria significados e sentidos para a sua própria vida.

Com base em Fernandes (2004), os autores conceituam brincadeiras tradicionais, evidenciando todas aquelas que fazem parte da cultura popular e que são carregadas de função social. A definição do autor a respeito dos folguedos é levada em consideração ao compreender as parlendas e cantigas que são passadas de geração em geração entre os indivíduos de grupos sociais diversos e principalmente entre as crianças em seus grupos. Assim,

Com base nos estudos de Florestan Fernandes (2004), são assinaladas as formas de socialização implicadas na atividade lúdica dos grupos infantis, a função de transmissão cultural exercida pelas brincadeiras e a dimensão

criativa do brincar, que faz das crianças agentes de sua socialização e produtoras de culturas infantis (SPRÉA; GARANHANI, 2014, p. 717).

A respeito dos grupos infantis, ainda com base em Fernandes (2004), Spréa e Garanhani (2014) compreendem as formações que se dão por agregação social e por diferentes formas de interação com o meio. Os grupos infantis carregavam ampla experiência socializadora, fazendo interagir as realidades que cercam as crianças e as realidades particulares delas mesmas.

Spréa e Garanhani (2014) realizam estas colocações para compreender a escola como o local socializador por excelência, inclusive nos seus momentos não dirigidos e ditos de intencionalidade pedagógica, tais como os recreios e intervalos entre aulas. Nestes tempos e espaços, as crianças elaboram regras de convívio, estabelecem relações e transgridem aquilo que é imposto pelos adultos.

Spréa e Garanhani (2014) compreendem “culturas infantis” da seguinte maneira: sistemas de significações que são próprios da natureza lúdica da infância. O uso do termo “natureza” é intrigante ao ser utilizado na definição no final do texto, uma vez que ao longo do mesmo foi se compreendendo cultura como construção e “culturas infantis” como construções realizadas pelas crianças. O uso no plural é indicado, pelos próprios autores, para compreender que as crianças e os grupos infantis estão localizados em diversos contextos culturais – geográfica, histórica e socialmente –, dessa forma produzindo diferentes “culturas infantis”.

“*Culturas infantis: contribuições e reflexões*”, escrito por Maria Carmen Silveira Barbosa e publicado em 2014, é de grande contribuição para a discussão a respeito da cultura. O artigo busca responder às seguintes perguntas: “Crianças pequenas constroem cultura? Existe autonomia nessa construção cultural? O que caracteriza as culturas infantis?” e para isso a autora realiza a revisão da obra de três autores fundamentais para a compreensão das “culturas infantis”, sendo eles Willian Corsaro, Manuel Jacinto Sarmiento e Gilles Brougère. As referências utilizadas são reconhecidas pelo campo denominado Estudos Sociais da Infância.

Barbosa (2014) inicia a discussão reconhecendo a interdisciplinaridade deste campo denominado Estudos Sociais da Infância e compreendendo que o mesmo passa por transformações que permitem que seja reconhecido como Novos Estudos Sociais da Infância. Em seu interior dialogam áreas tais como a sociologia, a educação, a antropologia e a filosofia. Essas áreas, apesar de seus interesses de pesquisa particulares,

convergem no sentido de compreender os conceitos de autoria, protagonismo e ação da criança para a produção de cultura. Ao tratar do tema cultura, a contribuição da Antropologia é ímpar. Cohn (2005), por exemplo, enfatiza o modo como as crianças elaboram sentidos sobre o mundo em que vivem, estabelecendo uma autonomia relativa frente aos adultos. A expressão relativa é utilizada na medida em que a autora compreende o modo como as crianças não estão aquém das circunstâncias e arranjos do mundo adulto, mas compartilham com eles os seus sentidos e significados sociais.

O esforço das áreas que compõem os Estudos Sociais da Infância em compreender infância no plural, portanto, infâncias, é reconhecido por Barbosa (2014). A autora deixa evidente o modo como este campo teórico busca romper com uma visão de cultura burguesa em que as crianças apenas absorvem, num processo transmissivo, a cultura adulta e dominante. Numa concepção que reconhece o plural da cultura – fazendo referência a De Certeau (1995) –, a dinâmica não é estática, mas dependente da atividade humana, inclusive da atividade das crianças.

Para definir o conceito de “culturas infantis”, Barbosa (2014) recorre aos três autores citados inicialmente: Willian Corsaro, Manoel Jacinto Sarmiento e Gilles Brougère.

Corsaro (2011) faz uso de outros dois conceitos para compreender o conceito de “culturas infantis”, sendo eles cultura de pares e reprodução interpretativa. Cultura de pares, segundo o autor, corresponde ao modo como as crianças se inserem em grupos com outras crianças agindo em razão de rituais ou rotinas que possibilitam a compreensão de variáveis do mundo adulto, tais como relações de poder, diferenças de gênero, classe social e papéis sociais. O conjunto estável dessas atividades e rotinas, seria, para Corsaro (2011), as “culturas infantis”, que num processo de reprodução interpretativa as crianças se socializam e se apropriam de informações do mundo adulto para atender a seus interesses próprios. Vale ressaltar que os estudos deste autor são realizados em contextos escolares, com base na observação dos grupos e das brincadeiras das crianças.

Para Sarmiento (1997), compreendendo a agência das crianças e a infância como estrutura, culturas infantis são entendidas como representações e crenças em sistemas organizados. O autor utiliza o conceito “culturas da infância” para compreender a capacidade de produção simbólica das crianças, enfatizando seus papéis como atores sociais. O autor, segundo Barbosa (2014), sinaliza uma epistemologia das “culturas infantis” com base nos seguintes questionamentos: “as culturas infantis são específicas das crianças ou estão vinculadas ao mundo adulto?”; “há uma cultura universal para todas

as crianças ou as culturas infantis são locais e contextualizadas?”. Sarmiento propõe ainda o estabelecimento de quatro eixos para a compreensão das culturas infantis: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Para Brougère (1997), segundo Barbosa (2014), “culturas infantis” são compreendidas como socialização que pressupõe apropriação de cultura, neste caso, com base no uso de brinquedos e no estabelecimento de brincadeiras pelas crianças. O autor indica a compreensão das “culturas infantis” com base numa dita cultura lúdica, ou seja, numa cultura que se dá pela brincadeira. Utilizando a expressão “etnografia do minúsculo”, Brougère (1997) contempla as práticas locais, os saberes cotidianos e os saberes incorporados nos quais estão inseridas as crianças.

Por fim, ao caracterizar as “culturas infantis” relacionando-as aos contextos de vida das crianças, com base em seus elementos materiais, com os objetos da casa, brinquedos, livros, materiais, ferramentas e tecnologias que mediam suas relações com o mundo, Barbosa (2014) responde a sua primeira pergunta “As crianças pequenas produzem cultura?”. Dessa forma, crianças pequenas produzem cultura por estarem em contato e se relacionarem com os objetos e pessoas de um determinado espaço de forma simbólica, dinâmica e interativa, nas brincadeiras e na própria linguagem.

Apesar de ter tecido uma breve conceituação a partir do termo “cultura infantil”, já exposta no item anterior, o texto de Martins et al. (2016) emprega e investe o olhar sobre o conceito “culturas infantis”. Os autores, consideram as produções das crianças, assim como suas manifestações, negociações e culturas de pares como referências para as ações pedagógicas docentes. O conceito “culturas infantis” é utilizado ao longo de todo o artigo, indicado, inicialmente, pela referência a Quinteiro (2002). Outras expressões e conceitos são utilizados a fim de inferir sentido ao termo inicialmente cunhado, quais sejam culturas de pares, produções infantis e ações táticas das crianças.

Os autores, num processo que olhou para registros fotográficos, diários de campo e desenhos das próprias crianças, reconhecem que as mesmas realizam negociações com outras crianças e até mesmo com os adultos para transformar suas atividades cotidianas e direcioná-las aos seus próprios desejos infantis. Neste sentido, Martins et al. (2016) percebem que as crianças, num processo de negociação, de jogo de papéis e de regras, vão compondo um repertório cultural em que não somente imitam o que os adultos fazem e direcionam a elas, mas também produzem modos próprios de participarem deste contexto escolar.

As crianças, segundo Martins et al. (2016), apropriam-se de informações do mundo a fim de atender a interesses próprios. Observando fotografias que representam as brincadeiras das crianças na instituição estudada, os autores percebem que elas modificam suas próprias ações e condições, fazendo uso de informações e elementos ensinados por adultos anteriormente e também experimentando outras alternativas de atuação. Nas fotografias analisadas e apresentadas ao longo do artigo em questão, ficam evidenciadas as “culturas infantis” do grupo de crianças estudado.

Martins et al. (2016) fazem uso da expressão consumo produtivo (CERTEAU, 1994) para indicar o modo como as crianças, ainda que consumam e tomem as informações oferecidas pelos adultos como ponto de partida para suas atividades, as reconfiguram, reconstroem e ressignificam num processo de produção e autoria. Neste caso, o protagonismo infantil pontuado pelos autores desde o início do artigo, passa a ser compreendido como a capacidade infantil de lidar com as informações do mundo adulto a partir de suas próprias referências.

Outro conceito também utilizado e que nos parece interessante para pensar a respeito da “cultura infantil” é “mimese”, referenciado em Walter Benjamin (2002). “A mimese, para o autor, apresenta-se como um ato de reconhecer e produzir semelhanças para compreender e ordenar o mundo, atribuindo-lhe sentido (...)” (MARTINS ET AL., 2016, p. 67) e num processo que une imitação e criação, com marcas e ressignificações, de modo autoral o mundo vai recebendo significado. Esta conceituação permite compreender a não passividade das crianças diante do mundo e diante da cultura, inferindo outros sentidos para além daqueles que lhes são ofertados e dirigidos, permitindo a produção, recriação, interpretação e até mesmo mudança de olhar.

Há uma parte significativa do artigo dedicada à exposição teórica a respeito dos desenhos infantis. Martins, Santos e Mello (2016) parecem compreender o desenho como produções infantis que significam as experiências das crianças. Assim “Por meio dos desenhos, buscamos fomentar, junto às crianças do Grupo VI, sua autoria e, a partir dela, identificar os sentidos atribuídos às experiências vividas (...)” (MARTINS ET AL., 2016, p. 72).

Neste item, destacamos os estudos que utilizaram o termo “culturas infantis” e buscaram conceituá-lo a partir de sua dimensão plural. O tema das brincadeiras aparece muito mais enfaticamente neste item do que no primeiro. Assim, as brincadeiras, narrativas e ações das crianças são colocadas em pauta e dão margem para a compreensão

sobre o que são “culturas infantis (MARTINS-FILHO; SCHARF, 2003; LINO, 2010; MARTINS-FILHO, 2010).

A discussão sobre as metodologias de pesquisas com crianças também aparece neste item, com atenção para o modo como elas são realizadas, sobre a ética no processo investigativo e sobre a participação ativa das mesmas (DELGADO; MÜLLER, 2005; MARTINS-FILHO, 2010), assim como a necessidade de se pensar as crianças sempre no coletivo (BARBOSA, 2007). As primeiras pesquisas e publicações sobre o tema já indicam, “A interação com o outro é a característica que marca a produção de cultura pelo ser humano” (PRADO, 1999). No caso da criança, esta interação se dá por meio da brincadeira.

Prado (2012, 2013) dá atenção à discussão sobre o tempo e o insere como elemento das “culturas infantis”. Assim, de formas variadas, as crianças inventam tempo de brincar, de produzir, de resistir e de estar no mundo. Esses tempos, segundo a autora, não são condizentes às realidades adultas, mas são próprios da infância. Por meio do tempo não linear, mas construtivo de culturas, as crianças dão sentido à vida e à realidade, de forma simbólica e também material. São nestas discussões que também se inserem os debates sobre idade e geração e sobre o modo como as crianças constroem cultura a partir de condições dadas, muitas vezes adversas e contraditórias.

Ainda neste item, pudemos observar que “culturas infantis” é derivativo e plural do conceito e categoria de análise “cultura infantil”. Cruz (2012), Sprea e Garanhani (2014) e Barbosa (2014) discutem esses pontos e demonstram que ao utilizar o plural e conseqüentemente, criar uma polissemia, dá-se visibilidade às múltiplas e variadas formas e versões de crianças e de infâncias, que se dão em razão de culturas de origem, espaços geográficos e econômicos, por exemplo. Se infância deve ser concebida no plural, cultura também o deve (BARBOSA, 2014).

A respeito disto, destacamos: “culturas infantis” são subjetivas, mas também são tácitas. É uma categoria na qual se descortinam inúmeras outras, tais como infância, classe, gênero, raça, protagonismo e agência. Sendo uma via de mão dupla, estas categorias servem à sua compreensão, assim como o seu entendimento permite confrontá-las também. Já defendemos uma cultura que é maleável e flexível, entendemos a possibilidade de ser cunhada no plural.

#### **4.1.3 Debate sobre “culturas da infância**



Neste momento, realizamos a apresentação das produções que dialogam e apresentam conceituações a respeito de “culturas da infância”. Aqui, é possível perceber ainda mais enfaticamente suas dimensões polissêmicas.

Joice Araújo Esperança e Cleuza Maria Sobral Dias, no artigo “*Mídia televisiva e culturas das infâncias: entretenimento e propaganda transformando as concepções e os modos de ser criança*” de 2006, utilizam o conceito “cultura infantil” de forma bastante intimista. O artigo é produzido para apresentar resultados de uma pesquisa realizada com crianças de 7 a 10 anos de uma escola de Ensino Fundamental brasileira. A investigação pautou-se em observações e entrevistas com as crianças, buscando perceber o modo como a mídia televisiva, em especial os desenhos animados e informes publicitários influenciam as crianças e a experiência da infância. As autoras chegam à conclusão de que os meios de comunicação, especialmente a televisão, tem forjado as “culturas das infâncias”, na medida em que interferem diretamente no modo como as crianças se identificam com os personagens retratados nos desenhos animados, acessando informações que não necessariamente foram criadas para elas e inserindo-as numa lógica de consumo cada vez mais cedo.

Esperança e Dias (2006) dedicam-se a explicitar a compreensão que possuem a respeito das “culturas da infância” fazendo uso da derivação “culturas infantis”. As autoras tecem indicativos de que as brincadeiras, cantigas, jogos e histórias são traços das “culturas infantis” e que estas, de maneira bastante sucinta, são os modos como as crianças reagem ao mundo adulto e aprendem por meio dele. Apontando três dos eixos estruturantes das “culturas das infâncias” mencionadas por Sarmiento (2002), a interatividade destaca-se como ação compartilhada entre as crianças para fazer jus aos seus interesses e necessidades, criando regras para burlar as imposições adultas, inventando outras formas de brincar, realizando ações não permitidas, criando esconderijos para seus brinquedos ou rompendo o silêncio que lhes é solicitado, respondem assim à autoridade adulta.

A ludicidade, caracterizada pela atividade do brincar, apresenta-se como ação de produção das crianças, na medida em que levam a sério tudo aquilo que expressam em suas brincadeiras e jogos. Neste eixo, Esperança e Dias (2006) percebem o modo como as crianças reproduzem jogos tradicionais como as rodas, a corda e a boneca, mas também inserem em suas brincadeiras outros elementos endereçados às infâncias contemporâneas, tais como o consumo, a competitividade, o individualismo e a violência para resolver problemas e adversidades. A inserção destes elementos, segundo as autoras, se dá pela

observação e identificação com os personagens dos desenhos animados, por exemplo, na medida em que são construídos em razão de alguns determinantes, tais como raça e sexo, induzindo e atribuindo papéis diferenciados a meninas e meninos.

Nas observações realizadas pelas pesquisadoras, constatou-se o modo como as crianças narram histórias e imitam personagens dos desenhos animados que assistem, fazendo uso da fantasia e da imaginação para reproduzir suas ações. Por meio da fantasia, as crianças reproduzem ações de personagens de desenhos animados e de filmes infantis, constatação que evidencia a influência dos materiais televisivos sobre o imaginário das crianças (ESPERANÇA; DIAS, 2006, p. 4).

Para as autoras, “A cultura infantil na mídia é, em síntese, a cultura do consumo” (ESPERANÇA; DIAS, 2006, p. 8). Ao citarem – as crianças - os desenhos animados como preferidos no que se refere àquilo que assistem na televisão, as autoras indicam que, ao exceder os limites do entretenimento, os desenhos, programas e filmes para crianças constituem-se como áreas de aprendizagem, carregados de significado sobre o mundo e sobre a própria infância. A publicidade é, portanto, portadora de um currículo fortemente educativo para as crianças (ESPERANÇA; DIAS, 2006). As autoras concluem que a publicidade influencia as “culturas infantis”, utilizando imagens – de crianças e para crianças – para conquistar tanto crianças quanto adultos.

O artigo “*Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância*”, de Clara Medeiros Veiga Ramires Monteiro e Ana Cristina Coll Delgado é resultado de uma pesquisa realizada com crianças de uma instituição de Educação Infantil no período de 2007 a 2012. Publicado em 2014, o artigo trata de um ensaio teórico realizado pelas autoras, recorte de uma pesquisa de mestrado, na qual tem-se que o brincar e a cultura lúdica fazem parte das culturas da infância. Para compreender a inserção desses conceitos e práticas no campo dos Estudos da Infância, as autoras tomam por foco a brincadeira e os modos de socialização das crianças.

O brincar, foco do estudo em questão, aparece como constitutivo das “culturas infantis”. As brincadeiras, segundo as autoras, são metáforas para e das questões da vida cotidiana das crianças. “Assim, as brincadeiras parecem funcionar como metáforas para as questões da vida, em que nem sempre se pode vencer (MONTEIRO; DELGADO, 2014, p. 109).

As autoras compreendem que os adultos podem direcionar as “culturas da infância” na medida em que fabricam os artefatos, ou seja, os brinquedos, que serão utilizados pelas crianças (BROUGÈRE, 2010; 2011 e BENJAMIN, 1984 apud

MONTEIRO; DELGADO, 2014). Os brinquedos, por sua vez, representam traços da própria cultura em que as crianças estão inseridas, funcionando como mediador entre ela e o mundo. Ainda que representem esses traços, os usos do brinquedo podem ser superados pelas crianças na medida em que elas fazem novos usos deles, recriando-os e reinterpretando-os às suas próprias maneiras.

Os adultos não possuem controle total sobre a educação das crianças. Segundo Monteiro e Delgado (2014), há uma parcela da atitude educativa que é própria da criança, e, ainda que seja influenciada pelos adultos, é enriquecida pelo próprio envolvimento infantil, uma vez que agente social. Ainda que seja supervalorizada a cultura *adultocêntrica*, para Monteiro e Delgado (2014), fazendo referência à Delalande (2009) não há nenhuma cultura que passe despercebida pelas crianças e da mesma forma, não há nenhuma cultura que seja fixa ou permanente.

As autoras utilizam o conceito “culturas da infância”, tendo por base Sarmento (2004) e apresentam a expressão “cultura lúdica” como um recorte no interior da compreensão sobre “culturas infantis”, anunciada num dos tópicos do texto denominado “*Culturas lúdicas: um recorte das culturas infantis*”. As autoras compreendem, com base em Brougère (2010), que para criar cultura as crianças necessitam de alguns pré-requisitos, expressos, por sua vez, como uma cultura lúdica. “Esses pré-requisitos são nomeados por ele de “cultura lúdica”, a qual, resumindo, seria o conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina nesse contexto” (MONTEIRO; DELGADO, 2014, p. 112).

Susana Angelin Furlan, José Milton de Lima e Márcia Canhoto de Lima realizam uma pesquisa com crianças e professores e professoras em uma instituição de Educação Infantil visando conhecer as concepções desses sujeitos acerca do tempo e em 2019 publicam o artigo “*Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil*”. Seu objetivo foi aprofundar o conhecimento sobre o eixo “reiteração”, estruturante das “culturas da infância” segundo Sarmento (2003).

A metodologia empregada no estudo consistiu na realização de uma etnografia, na qual a cultura de crianças de 3 a 4 anos foi investigada a partir do uso de fotografias, registros em diários de campo e entrevistas semiestruturadas. Inserida na perspectiva teórica da Sociologia da Infância, a investigação teve por finalidade compreender o modo como as crianças se apropriam do mundo adulto em relação ao tempo e espaço para suas atividades e o recriam em razão de suas próprias necessidades. Assim, os autores

reconhecem que as crianças se apropriam do mundo adulto de forma interpretativa e criativa e produzem uma lógica própria e particular instituída em suas culturas de pares.

A interatividade, a fantasia do real, a ludicidade e a reiteração são apontados por Furlan, Lima e Lima (2019) como eixos estruturantes das “culturas da infância”, segundo Sarmiento (2003). Para este autor, estes eixos sustentam a produção de cultura pelas crianças e permitem que, sob o olhar da Sociologia da Infância, sejam consideradas sujeitos de direitos e produtoras de cultura. De forma simplificada, interatividade diz respeito ao modo como as crianças se relacionam com os adultos, com os jovens e com seus pares, relações estas qualificadas pela troca de experiência e organização de condições para que as crianças avancem em seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e ampliem suas bases culturais. Já a fantasia do real diz respeito à linguagem imaginativa das crianças, por meio da qual elas brincam e vivenciam verdadeiramente aquilo que imaginam, dando outros e novos significados às situações e acontecimentos cotidianos. A ludicidade, por sua vez, se funda, especialmente, nos jogos e brincadeiras realizadas pelas crianças, caracterizando-se como elemento da própria condição humana. Furlan, Lima e Lima (2019) reiteram que, ainda que os adultos se insiram nos jogos e brincadeiras das crianças, não o fazem sob as mesmas condições que estas. O brincar é indispensável ao desenvolvimento humano e que, entre brincar e fazer coisa séria não há distinção, pois brincar é aquilo que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 2003).

Por fim, a reiteração como quarto eixo das “culturas da infância” (SARMENTO, 2003), torna possível a distinção entre o tempo da criança e o tempo do adulto, sendo o primeiro sempre capaz de reiniciar-se e estar aberto a novas possibilidades. Assim, a reiteração caracteriza-se como a possibilidade de transformação do tempo pelas crianças, este tempo que ora expressa-se como *Chronos*, ora como *Kairós* e ora como *Aiôn*. Interessa-nos, pensar, de acordo com Furlan, Lima e Lima (2019), no tempo *Aiôn*, o tempo no qual as crianças subvertem as expectativas e as ordens estabelecidas pelos adultos, burlando as restrições institucionais por meio de suas brincadeiras. Para Furlan, Lima e Lima (2019):

Essa palavra aparece no fragmento 52 de Heráclito, ao se referir que *Aiôn* é uma criança que brinca. A palavra vem relacionada ao jogo, à brincadeira. Para Kohan (2004), este fragmento indica que o tempo da vida não é somente numerado e que essa outra denominação para o tempo, *Aiôn*, comparece como exemplo do que a criança faz, brinca com os números, sendo o tempo medido pelo prazer da atividade em si (FURLAN; LIMA; LIMA; 2019, p. 87).

Ao analisar as concepções das professoras selecionadas para a investigação, Furlan, Lima e Lima (2019) observam que as concepções de tempo que se fazem presentes em suas práticas se relacionam à ideia de maturidade para aceitar/acatar ou transgredir as regras básicas da escola. Assim, a lógica escolar direciona tanto a prática das professoras em questão, como as próprias brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis são organizadas tendo por norteador o tempo dos adultos – tanto no que se refere ao seu início quanto ao que dispõe sobre seu término – e não propriamente às necessidades das crianças. Ainda que tais brincadeiras sejam direcionadas pela lógica e olhar dos adultos – professores e professoras, no caso – as crianças criam estratégias para transgredir, recriar, inventar e transformar.

No contexto educacional, o tempo – a reiteração – diz respeito, necessariamente, às prescrições e orientações curriculares, de modo que uma série de conteúdos e atividades se sobressaem aos momentos de brincadeira e criação. O brincar, como manifestação mais importante das “culturas infantis”, fica à mercê das imposições e estratégias institucionais para ensinar, conter e disciplinar as crianças.

O tempo da infância, portanto o tempo da criança, é marcado pelo movimento e pela intensidade, enquanto o tempo adulto é marcado pela duração e pela quantificação. As concepções sobre o tempo das professoras investigadas indicam que pedagogicamente há um tempo para brincar e outro para aprender e que, assim, não é possível que as crianças aprendam brincando ou brinquem aprendendo. Por outro lado, ao observar e analisar as brincadeiras e manifestações das próprias crianças, Furlan, Lima e Lima (2019) sinalizam que as crianças, ao fazerem uso de um outro tempo que não o tempo quantificável do adulto, aprendem, negociam, inventam e transformam tudo aquilo que lhes foi oferecido. A reiteração, nesta medida, torna-se própria da cultura das crianças, expressa, ao final do texto, como a própria cultura da infância.

“Culturas da infância” e “culturas infantis” vão sendo utilizados ao longo do texto de forma indiscriminada. Os autores sinalizam a referência a Sarmiento (2003) para o uso de “culturas da infância”, não fazendo o mesmo para “culturas infantis”. O termo e conceito reiteração aparece, ora como eixo das “culturas da infância”, ora como a própria cultura das crianças, tal como neste trecho “A Sociologia da Infância traz relevantes contribuições ao apontar uma concepção na qual a criança é ator social, sujeito de direitos e com culturas próprias, com destaque para a reiteração” (FURLAN; LIMA; LIMA; 2019, p. 96).

No artigo *“Participação social de crianças em brincadeiras: aproximações às culturas da infância na educação infantil”*, de 2019, as autoras Rafaely Karolyne do Nascimento Campos e Tacyana Karla Gomes Ramos realizam uma investigação com vinte e cinco crianças pequenininhas de uma instituição de Educação Infantil. Campos e Ramos (2019) reconhecem as brincadeiras como motivadoras das relações entre elas e como mote para a produção de suas culturas. As autoras fazem uso dos conceitos “cultura infantil”, “culturas infantis”, “culturas da infância” e “culturas de pares” para significar o modo como as crianças, em suas interações e em suas formações grupais constroem modos próprios de interpretar a cultura adulta e de apropriar-se dela de modo criativo.

Campos e Ramos (2019) tomam como exemplo dois episódios analisados com base nos registros produzidos em suas investigações. Um deles faz referência ao modo como as crianças da turma investigada produziam e reproduziam situações de amizade para conquistar ou mesmo sinalizar interesses particulares. Expressões como “Você é meu amigo” e “Eu sou seu amigo” são caracterizadas como próprias das crianças que se interessam por objetos ou brinquedos específicos e elaboram estratégias para obtê-los.

Outro episódio destacado pelas autoras faz referência ao modo como as brincadeiras das crianças são permeadas por experiências e vivências derivadas das suas interações com adultos, dentro ou fora do espaço escolar, como por exemplo, a família. O conteúdo dessas brincadeiras que envolvem situações familiares demonstrou o modo como as crianças aceitam ou negam determinadas situações e elaboram estratégias para negociar suas entradas nas brincadeiras produzidas por outras crianças. Campos e Ramos (2019) reconhecem, com base em Cohn (2005), que a cultura produzida pelas crianças não está apenas em seus artefatos ou em suas linguagens, mas na simbologia das relações sociais que as conformam ou lhes dão sentido.

O brincar vai sendo compreendido por Campos e Ramos (2019) como pilar das “culturas da infância”, entendidas na possibilidade de ser e comunicar das crianças em seus grupos de pares. O conceito “grupos de pares” faz referência à Borba (2005). “Cultura de pares”, por sua vez, faz referência a Corsaro (2009) e conduz a compreensão de que as crianças, em seus pequenos grupos, produzem modos singulares de se apropriarem dos artefatos e da cultura que a cerceia, não de modo passivo, mas significada por aquilo que este mesmo autor chama de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

Os conceitos “cultura infantil”, “culturas infantis” e “culturas da infância” vão sendo usados de modo indiscriminado ao longo do texto, cada um deles referenciando um determinado teórico no campo da Sociologia da Infância. “Culturas infantis”, por sua vez,

aparece como plural do conceito “cultura infantil”. Assim, na perspectiva antropológica adotada por Cohn (2005) ressalta-se que a “cultura infantil” não pode ser concebida no singular, mas no plural, portanto, “culturas infantis”, já que existem particularidades sociais e culturais das crianças. “Dessa forma, falar em culturas infantis é mais adequado, visto que existem múltiplas possibilidades de ser criança” (CAMPOS; RAMOS, 2019, P. 53).

É preciso reconhecer: é difícil definir o que é “cultura infantil”, o que é “culturas infantis” e o que é “culturas da infância”. Nosso intuito tampouco não é este, mas sim, reconhecer que no campo teórico da Sociologia da Infância as três expressões vêm sendo cunhadas, discutidas, valorizadas e reconhecidas, ora como conceitos, ora como categorias que auxiliam compreender as crianças e as infâncias.

Quando nos referimos às “culturas da infância”, é notável a referência aos estudos de Sarmiento (2002). Porém, como foi possível observar, o mesmo ocorreu para os demais usos. Portanto, Sarmiento (2002) nos auxilia a compreensão sobre “culturas da infância” quando discute os eixos interatividade, imaginação, reiteração e ludicidade, porém, já havíamos atravessamentos dos mesmos quando se utilizou “cultura infantil” e “culturas infantis”, especialmente “culturas infantis”.

No próximo tópico, apresentamos alguns dos principais temas de interesse nos estudos analisados.

## **4.2 Temas de interesse**

Neste tópico, apresentamos os principais temas de interesse nos estudos analisados. Não retomamos a discussão, mas apenas os apresentamos a guisa de consulta.

A brincadeira é um tema de interesse na maior parte das produções e destacam a necessidade de proporcionar às crianças momentos livres para criarem, inventarem e produzirem. Por meio das brincadeiras as crianças produzem cultura (FARIA, 1999; PRADO, 1999; MARTINS-FILHO; SCHARF, 2002; DELGADO; MÜLLER, 2005, SPRÉA; ESPERANÇA; DIAS, 2006, GARANHANI, 2014), negociam (BORBA, 2007; PRADO, 2013; MONTEIRO; DELGADO, 2014; FURLAN; LIMA; LIMA, 2019), transgridem (MÜLLER, 2006; MARTINS FILHO, 2008, 2010; PRADO 2013).

A brincadeira, portanto, apresenta-se como atividade em que se torna possível à criança transgredir a realidade, fazendo prevalecer aquilo que desejam experimentar, sejam nas suas interações ou nas suas produções. A brincadeira, como elemento da

atividade produtora das crianças, torna possível a elaboração de outras formas delas estarem no mundo. Como destaca Martins-Filho (2010):

Neste caso, a transgressão é uma dimensão humana de que as crianças se beneficiam para superarem as convenções sociais e as determinações culturais, em que o cotidiano e o mundo privado podem ser representados (MARTINS FILHO, 2010, p. 95).

É interessante notar o tripé que o autor expõe, tendo por base Fantin (2000), para o qual a brincadeira apresenta-se como elemento da cultura, como ação para o próprio desenvolvimento infantil e também como linguagem/expressão das crianças. A brincadeira como atividade humana, expressa especialmente na infância com as crianças, é caracterizada por elementos que ora sinalizam o modo de ser dos adultos, ora a própria necessidade criativa das crianças. Elementos referentes à representação e a transgressão são observados e teorizados por Martins Filho (2010) na medida em que observa que as crianças do grupo que investiga, para além das imposições dos adultos – professores da instituição –, reproduziam formas específicas dos papéis sociais observados por elas, assim como outros elementos referentes a solidariedade, integração e relacionamento. Nesta medida, o autor compreende que por meio do brincar, atividade principal da infância, a criança deixa sua marca no mundo.

O tema das pesquisas com crianças também é de interesse para os estudos analisados. Delgado e Müller, por exemplo, concentram atenção às formas de se fazer pesquisa com crianças. Se num primeiro momento considera-se as crianças ativas, protagonistas e produtoras de culturas, indica-se posteriormente a necessidade de transpor outros modos de realizar pesquisas com e sobre elas. Neste sentido, Delgado e Müller (2005) percebem que as pesquisas realizadas com crianças dificilmente conseguem captar suas vozes, na medida que os instrumentos e metodologias empregadas pouco ou nada se relacionam com elas. As entrevistas realizadas com crianças, por exemplo, são apontadas como entrave no que diz respeito àquilo que as crianças desejam e podem falar e aquilo que o pesquisador, posicionado como superior à criança, tende a esperar delas.

As etnografias são indicadas como metodologias capazes de captar não somente as vozes, mas também as brincadeiras, as culturas, as relações e as subjetividades presentes nos grupos de crianças. Para tanto, faz-se necessário a mudança de postura do adulto pesquisador, ou seja, ainda que estranho ao grupo de crianças, o pesquisador pode apresentar-se como o amigo a quem elas podem confiar e não como aquele que fala o que



a criança deve fazer ou controlar seus comportamentos. Assim, “Corsaro (1997, 2003) sugere a presença de um adulto atípico, um amigo especial que terá condições de interpretar como a criança interpreta o mundo” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 173). As mesmas discussões são propostas Furlan, Lima e Lima (2019) e Martins-Filho (2010)

A discussão sobre a formação de professores desdobra-se também como tema nos estudos em pauta (MÜLLER, 2006; BORBA; 2007). Junto à esta discussão, discorre-se também sobre o papel da escola na vida das crianças e na produção de cultura por elas (BARBOSA, 2007; MARTINS ET AL., 2016; MARTINS-FILHO, 2010; PRADO, 2013; MELLO, 2016; FURLAN; LIMA; LIMA, 2019).

O estudo das “culturas infantis” em contexto escolar apresenta-se incidente no ocidente, uma vez que em outras localidades e culturas quase não é possível identificar a separação entre o mundo adulto e o mundo infantil. Assim, a partir dos autores citados, Borba (2007) indica a possibilidade de nos espaços-tempos escolares manifestarem-se as “culturas infantis”, uma vez que são neles que as crianças fogem ao controle e a ação dos adultos. A escola, de acordo com Borba (2007) e segundo James, Jankes e Prout (1998), é o espaço propício para que as crianças produzam suas próprias culturas, uma vez que nele há momentos de organização e participação autônoma das crianças em suas atividades, sem interferência direta de adultos

Ao que tange a formação de professores, discute-se em geral sobre a necessidade de se tomar as ações das crianças, observadas no cotidiano das instituições educativas, como ponto de partida para o planejamento pedagógico. A mudança de olhares e de posturas também é invocada, na medida em que solicita-se o deslocamento da postura autoritária docente e a aceitação de relações mais horizontais. Essa mudança de postura foi observada e destacada, inclusive, na formação inicial de professores e professoras, na medida em que as produções infantis, registradas em desenhos, imagens e brincadeiras revelam muito do que desejam e esperam as crianças da escola (MARTINS; SANTOS; MELLO, 2016).

Quando trata da questão do tempo, os estudos analisados colocam em pauta como a necessidade de conformação das crianças à uma herança cultural que vai sendo confrontada com a transgressão das mesmas a partir de suas brincadeiras, de seus diálogos e das produções de novas ordens por elas, com a necessidade de se respeitar seus próprios tempos, ou seja, o tempo da brincadeira, da criatividade, da invenção (BARBOSA, 2007; LINO, 2010)

Prado (2012), quando trata deste tema, tece contribuições que auxiliam compreender o tempo da infância de forma diferenciada ao tempo de ser adulto. Assim, contrariando lógicas psicologizantes, nas quais a infância e as crianças são compreendidas pela incompletude e pela falta, um olhar sociológico sobre o tema “tempo” tende a considerá-lo constituinte das relações, das manifestações sociais e do modo de ser criança na cultura.

A mesma autora sinaliza a questão da idade e da geração, ainda investindo sobre a concepção de tempo da infância. Para Prado (2013), a autoridade e poder que caracterizam as relações das crianças entre si e com os adultos, vê-se invadida pelo modo como elas inventam, criam, interpretam, negociam e aprendem. À estas formas de compreender a lógica dominante em relação à idade e geração e transgredi-la, Prado (2013) configura como “culturas infantis”.

Prado (2013) observa, por exemplo, que nas falas e brincadeiras das crianças são reproduzidos elementos relacionados ao poder e dominação condizente à questão da idade e da geração. As crianças expressam o desejo em serem adultas em razão da possibilidade de “mandarem” em outras crianças, de terem seus pedidos atendidos, assim como poderem realizar atividades não autorizadas para as suas próprias idades. Porém, da mesma forma que expressam em seus diálogos este desejo, as crianças também indicam, nos seus modos de se relacionar e nas suas brincadeiras, que aprendem a ensinar a partir de uma outra ótica que não a da transmissão. A autora salienta que as crianças, quando organizadas por outros fatores que não o de idade, realizam trocas e produzem significados diferentes daqueles que seriam produzidos quando organizadas em razão da faixa etária. Dessa forma, quando observa os Agrupamentos Multietários de uma instituição de Educação Infantil, Prado (2013) indica a possibilidade de crianças maiores – em termos de idade – ensinarem crianças menores e com isso estabelecerem comunicações e realizarem produções significativas do ponto de vista da elaboração cultural e histórica.

O tema socialização é discutido em todos os estudos. Na verdade, não se trata de um tema, mas de um atravessamento conceitual que não só está dentro, como de fato dimensiona toda a compreensão sobre “cultura infantil”. De modo geral, discute-se a “socialização” para inferir o modo como a Sociologia da Infância rompe com diversas correntes teóricas tradicionais para investir numa compreensão de socialização mais horizontal, dinâmica, manipulável, simbólica e ativa. É unânime nos estudos em pauta que as crianças são ativas em seus processos de socialização, que estes ocorrem de forma

interna e externa entre pares e não somente na infância, mas sim, por toda a vida dos sujeitos. Tem-se discutido, inclusive, a mudança do termo “socialização” e a necessidade do uso do termo “sociabilidade”, visando evidenciar essa mudança de concepção em relação aos processos socializadores.

### **4.3 Referenciais e perspectivas teóricas**

Neste tópico, destacamos o referencial teórico utilizado pelos autores dos artigos analisados. Pudemos perceber que nem sempre as compreensões e conceituações realizadas sobre “cultura infantil”, “culturas infantis” e “culturas da infância” vinham acompanhadas da referência a um autor ou campo teórico específico. Ainda que neste tópico tenhamos buscado interpretar estes usos, consideramos que não seja pertinente realizar afirmações sobre eles. O que expomos até aqui são observações, reflexões, inflexões e a nossa impressão sobre um percurso baseado em escolhas: teóricas e metodológicas. Embora os três conceitos tenham sido separados e analisados sob uma ótica individual, os referenciais se repetem em cada um deles. Isto nos coloca a refletir que não somente a conceituação, mas o uso dos referenciais teóricos e a adoção de uma perspectiva teórica também é polissêmica. Colocando de outra forma, a polissemia é do conceito “cultura infantil”, assim como o é de sua apropriação.

Quando fizeram uso da expressão “cultura infantil” e a referenciaram, os autores, de modo geral, se basearam nos estudos de Fernandes (1961, 1979), Sarmiento e Pinto, (1997), Corsaro (1997, 2005), Steinberg (1997), Brougère (1997, 1998, 2003, 2010), James, Prout e Jenks (1998), Kramer (1999), Kincheloe (2001), Steinberg e Kincheloe (2001), Finco (2010) e Oliveira e Tebet (2010). Observou-se o destaque para os trabalhos de Fernandes (1961, 1979) e Sarmiento e Pinto, (1997), referenciados com mais frequência nos artigos.

Considerando que da expressão “cultura infantil” deriva as demais expressões trabalhadas nesta dissertação, damos atenção ao estudo de Florestan Fernandes, exposto, de forma bastante elucidativa no trabalho de Porto (2014) e Müller (2006).

Ainda que a “cultura infantil” representasse muitos dos elementos da cultura adulta, Florestan Fernandes afirma ser possível identificar elementos de um patrimônio cultural próprio das crianças. Ainda que as crianças representassem e imitassem elementos da cultura social mais ampla, havia momentos e eventos em que explicitavam uma forma muito particular de interagir e lidar com ela. As crianças, portanto, aceitavam

os elementos da cultura adulta e faziam uso dos mesmos para produzir sua própria “cultura infantil” (PORTO, 2014).

Da mesma forma, as crianças elaboram uma dinâmica muito singular de ativação e participação social a partir dos elementos da cultura adulta. Cultura infantil, é, portanto, aquilo que se repete, “aquilo que se repete continuamente, mas de forma sempre diferente” (PORTO, 2014, p. 138). A “cultura infantil”, no sentido proposto pela autora, é o elemento que faz circular os saberes das crianças e que produz uma dinâmica diferente de socialização e educação das mesmas. Tratava-se então de uma “educação das crianças, entre as crianças e pelas crianças” (FERNANDES, 1979, p. 176 apud PORTO, 2014, p. 139).

Fazendo referência a Florestan Fernandes, Müller (2006) percebe o modo como as crianças fazem uso de elementos da socialização com os adultos em suas brincadeiras e nos papéis que assumem em seus grupos. Ao estudar o folclore infantil, Fernandes (1961) percebe-os como motivos dos agrupamentos das crianças, sejam em rodas ou jogos em grupos. Dessa forma, o conceito de “cultura infantil” pode ser compreendido como constituído de elementos da cultura adulta e reelaborados pelas próprias crianças.

Quando expresso por “culturas infantis”, o conceito se percebe referenciado teoricamente nos estudos de Fernandes (1961, 1979), Corsaro e Eder (1990), Pais (1993), Brougère (1997, 2003, 2012), Sarmiento e Pinto (1997), Sarmiento (1997, 2002, 2003, 2004, 2007, 2008, 2013), Corsaro (1997, 2002, 2003, 2009a, 2009b, 2011), Steinberg (1997), Campbell (1998, 2002, 2004), James, Prout e Jenks (1998), Burnard (2000, 2002, 2006a, 2006b), Delalande (2001), Ferreira (2002), Cohn (2005), Borba (2005), Brito (2007), Beineke (2008), Lino (2008). Os destaques, a partir da análise das referências utilizadas, estão nos trabalhos de Sarmiento (1997, 2002, 2003), Sarmiento e Pinto (1997) e Corsaro (2009a, 2009b, 2011)

No texto de Delgado (2006) os trabalhos de Willian Corsaro e Sarmiento e Pinto referenciam o conceito de “culturas infantis” e o compreendem como ação das crianças, ou seja, como formas específicas de as crianças compreenderem, representarem e sinalizarem o mundo em que vivem. A autora define culturas infantis da seguinte forma: criação de atividades espontâneas pelas crianças, todas elas baseadas no ato do brincar, da imaginação e interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis.

Müller (2006), por sua vez, expõe alguns dos elementos que permeiam as “culturas infantis”, sendo eles o simbólico, o lúdico, a imaginação e a criação. A autora possui três compreensões sobre as “culturas infantis”, que ora são destacadas como

“cultura infantil” e também como “culturas da infância”: 1) A cultura infantil é algo que é produzido para as crianças, externamente (Por exemplo: corporações internacionais e a produção da infância a partir de ideias de consumo – *kindercultura*); 2) Cultura infantil como interesses e necessidade das crianças que são formadas e deformadas pela escola; 3) cultura produzida pelas próprias crianças – modo como fazem uso de elementos da socialização com adultos em suas brincadeiras e nos papéis que assumem.

Esperança e Dias (2006), fazendo uso de Sarmiento (2002), apresentam traços das “culturas infantis”, sendo eles as brincadeiras, as cantigas, os jogos e as histórias. Estes traços são considerados modos como as crianças aprendem a reagir ao mundo adulto. Essas autoras indicam que é por meio da ludicidade que as crianças produzem cultura. Porém, ainda fazem perceber que nem toda interação faz produzir cultura. A brincadeira sempre produz algo: uma história, um conflito e necessariamente uma experiência. Essas produções que se dão a partir da brincadeira podem possibilitar a construção das culturas.

O texto mencionado acima é o primeiro texto a citar as infâncias contemporâneas, nas quais estão inseridos elementos relativos ao consumo, a competitividade, ao individualismo e a violência para a resolução de problemas e adversidades.

Barbosa (2007) conceitua “culturas infantis”, “culturas familiares” e “culturas escolares”. A respeito das “culturas infantis”, com base em Sarmiento (2007) a autora menciona o modo como as crianças estabelecem padrões culturais e de socialização em grupos, grupos estes em que são protagonistas do processo de ensinar e de aprender. Além das expressões “reprodução interpretativa”, “socializações plurais” e “cultura híbrida”, o termo “contracultura” nos dá a ideia de que aquilo que fazem as crianças e aquilo que fazem os adultos, em termos de produção cultura, são diferentes, mas não opostas.

No texto de Barbosa (2007), “culturas infantis” é utilizado em um sentido de materialização, com forma e conteúdo específico. “Culturas infantis” e “culturas da infância” são utilizados como sinônimo e ainda, a autora utilizada “cultura das crianças” para inferir o modo como as crianças participam e produzem cultura na sociedade.

Sobre “culturas infantis”, percebemos algo comum entre os textos analisados, tal como expresso no estudo de Martins-Filho (2008). O autor utiliza ao longo do texto os três conceitos de interesse nesta pesquisa: “culturas infantis”, “cultura infantil” e “culturas da infância”. Ao utilizar o conceito “culturas infantis”, indica a expressão de algo maior, de pluralidade àquilo que se reconhece como produção cultural das crianças, produção esta que não se dá desligada das relações que as crianças estabelecem com os próprios adultos. Utiliza ainda o conceito “cultura da infância” – com referência a Sarmiento (1997;

2002; 2004) ao considerar todo tipo de cultura que é produzida na infância e para ela. “Cultura da infância” estaria carregada de um sentido singular, desencadeando a preferência pelo uso de “culturas infantis”. O autor chega a utilizar o conceito de “culturas das crianças”.

Para demarcar a diferença entre adultos e crianças e demarcar a singularidade da infância, Martins-Filho (2008) faz uso de “culturas infantis”. Para este autor, “culturas infantis” são representações simbólicas a respeito do mundo com o qual as crianças interagem; são também regras e estratégias, modos de apreensão do mundo e estilo de vida das crianças, ou seja, são formas de ação social das crianças enquanto grupo.

Barbosa (2014) destaca os “Estudos Sociais da Infância” e expressa a pergunta “O que caracteriza as culturas infantis?” logo no início de seu texto. Essa autora também destaca a interdisciplinaridade do campo “Estudos Sociais da Infância” e conseqüentemente no conceito “cultura infantil”. Cultura depende de atividade e por isso, “culturas infantis” vai sendo compreendida como atividades das crianças. Barbosa (2014) se aproxima do conceito de “cultura infantil” tal como em Florestan Fernandes ao fazer uso da expressão “cultura de pares”, expondo o modo como as crianças, em seus grupos, agem em razão de rituais e rotinas que possibilitam a compreensão de variáveis relacionadas ao mundo adulto, tal como gênero, classe social e papéis sociais. O conjunto estável dessas atividades e rotinas, seria, para Corsaro (2011), e de acordo com Barbosa (2014), as “culturas infantis”.

Ao que tange os debates que carregam de forma mais explícita a derivação “culturas da infância”, destacam-se os trabalhos de Corsaro (1997, 2003, 2009), James, Prout e Jenks (1998), Mollo-Bouvier (1998), Delalande (2001), Brougère (2002, 2003, 2010), Sarmiento (2002, 2003, 2004, 2005) e Borba (2005).

Assim, “culturas da infância” é a expressão utilizada por Sarmiento (2004), na qual são embutidos alguns traços característicos: a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração. O brincar vai sendo compreendido como característica da ludicidade que é própria das “culturas da infância”, ou seja, a ludicidade é traço das culturas da infância e não especificamente o brincar.

No texto de Borba (2007), “culturas da infância” é atrelada ao conceito de agência, ou seja, a possibilidade das crianças de fugirem ao controle e ação dos adultos, tratando-se da criação de formas específicas delas atuarem sobre o mundo. “As culturas da infância podem ser vistas como construção coletiva que se faz através da ação social das crianças (*agency*) frente às estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas (BORBA,

2007, p. 39). A ação social das crianças se materializa na produção de sua própria cultura. “Reprodução interpretativa”, neste texto, substitui o termo “socialização”. O brincar neste texto, aparece como elemento fundamental das “culturas da infância”, permeando seus quatro eixos: interatividade, ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. As culturas da infância, neste íterim, apresentam-se não apenas como conceito, mas como perspectiva de estudo no interior da Sociologia da Infância. Por meio de suas culturas as crianças constroem uma ordem social.

Campos e Ramos (2019) apontam as brincadeiras como motivadoras das relações entre as crianças e da produção de suas culturas. As autoras fazem uso dos três conceitos trabalhados ao longo da dissertação de forma indiscriminada e ainda do conceito “cultura de pares” para significar o modo como as crianças, em suas interações e em suas formações grupais, constroem modos próprios de interpretar a cultura adulta e de apropriar-se dela de modo criativo. O brincar vai sendo compreendido como pilar das “culturas da infância”. Campos e Ramos (2019) mencionam que as crianças se apropriam significativamente dos artefatos e da cultura que a cerca, por isso visibilizam as “culturas da infância” como material e produto, tal como o fazem outros estudos até aqui.

Essas são algumas impressões e sinalizações sobre a revisão realizada. Mais uma vez, salientamos que outras medidas poderiam ser tomadas, assim como outros pontos de partida que evidenciassem outras categorias de análise e de compreensão. Na próxima seção, tecemos as considerações finais a respeito deste estudo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CULTURA INFANTIL EM MOVIMENTO**

Esta dissertação, além de problematizar o uso de um conceito no interior de um campo teórico, de forma paralela olhou para o movimento deste mesmo conceito como suporte para pensar, analisar e sustentar a (s) infância (s). Rompendo com a lógica das análises estigmatizantes, verticalizadas e oriundas de uma tradição relacionada à sociologia da educação e da família, compreender a “cultura infantil” é permitir-se não só olhar para a criança, mas também estar com ela, contar com ela e com a sua interpretação sobre o mundo.

Nosso objetivo, além daqueles elencados inicialmente, foi colaborar com as pesquisas, com produções teóricas e com a estruturação do campo teórico-metodológico-prático da Sociologia da Infância. O que fez e faz a Sociologia da Infância para as crianças e para as infâncias é difícil de ser deixado de lado. A possibilidade de contemplar a completude, o inteiro, a significação e a valorização das crianças tomou o lugar da falta, olhando para o presente sem o deixar ser esmagado pelo futuro.

Entender a Sociologia da Infância é primeiramente entender que um campo científico ganhou espaço e forma diante do assunto criança e infância (ABRAMOWICZ; TEBET, 2021) num determinado tempo e lugar. Este campo científico denominado Sociologia da Infância se constitui de modo diferente em cada país e no Brasil, se constitui e cresce de maneira flexível, integrando temas, pesquisadores, pesquisadoras e referenciais teóricos diversos para pensar a criança, especialmente a criança que se faz presente nas instituições de Educação Infantil. Esta inauguração difere-se, por exemplo, da França, em que a Sociologia da Infância nasce vinculada à Sociologia da Educação e à Psicologia do Desenvolvimento e posteriormente rompe com ambas.

Pudemos perceber que a Sociologia da Infância no Brasil é um campo de estudos e pesquisas interdisciplinares, desde as primeiras pesquisas realizadas com crianças nas décadas de 1940 e 1950, evidenciada a partir dos trabalhos de Florestan Fernandes e Virgínia Bicudo. Estas pesquisas impulsionam a constituição do campo da Sociologia da Infância, já que nunca antes haviam sido realizadas investigações com crianças em seus grupos, tampouco a partir delas, com entrevistas e outros procedimentos metodológicos que evidenciassem seus próprios pontos de vista sobre os problemas de ordem social. A própria formação destes pesquisadores demonstra a interdisciplinaridade deste campo.



Anos mais tarde, por volta de 1990, com a configuração do campo em si, essa interdisciplinaridade torna-se evidente quando percebemos que profissionais e pesquisadoras da Educação Infantil, portanto educadoras e não sociólogas, se interessam pela infância e por seus temas e assim constituem a Sociologia da Infância neste país. Esta interdisciplinaridade destaca a possibilidade de olhares ampliados para a infância e plurais, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático.

Sinalizamos, contudo, a seguinte constatação: ao utilizarem o conceito “cultura infantil”, os pesquisadores e pesquisadoras brasileiras analisadas na Seção 4 desta dissertação fazem referência à Florestan Fernandes e o utilizam como categoria de análise tal como ele. A partir desta característica, poderíamos visualizar e visibilizar uma frente ou perspectiva teórica – dentro da Sociologia da Infância brasileira que pode vir a ser chamada categorial e de análise social.

Ao fazerem uso do conceito “culturas infantis” e respaldando-se nos estudos de Willian Corsaro, estes mesmos pesquisadores explicitam o plural do termo e, portanto, investem num olhar sobre as infâncias do ponto de vista relacional, considerando que as crianças, a partir das relações que constroem, produzem diferentes culturas.

Ao utilizarem o conceito “culturas da infância” e seus eixos estruturantes, os pesquisadores e pesquisadoras em geral se referenciam nos estudos de Manuel Jacinto Sarmiento e neste caso, poderiam se inserir numa perspectiva desconstrucionista e relacional da infância, pois investigam as crianças no interior de seus grupos, ou seja, na “geração infância” - relações intrageracionais, que diferente da “geração adulto” - relações intergeracionais, possui interesses, demandas, artefatos, formas de organização e culturas que lhes são próprias. Estas culturas, por sua vez, são tanto produzidas pelas crianças como também produzidas para elas.

Os temas que se destacam nas produções revisadas são: as relações entre grupos de crianças, as brincadeiras, a contemporaneidade da infância e as práticas pedagógicas com crianças. Estes temas são de interesse tanto em seu caráter sociológico, quanto em sua dimensão educacional. De modos distintos, cada um desses temas aponta para a necessidade de um outro olhar sobre a infância, de modo que as crianças sejam mais escutadas, mais respeitadas e mais envolvidas nas relações com os adultos, nos processos de tomada de decisão e na construção de seus contextos de aprendizagem.

Demo-nos conta de que a Sociologia da Infância vem se tornando um campo que auxilia e dá suporte para o debate educacional e não o contrário. De todos os textos estudados e revisados, poucos fazem referência à psicologia, campo este tradicionalmente

responsável pela educação e pelas teorias educacionais. Trata-se de uma virada epistemológica e paradigmática na forma como se enxerga e se estrutura a educação, em especial a Educação Infantil. O texto de Prado (2013), por exemplo, indica a dedicação a um campo de estudos denominado “Educação da Infância”, demonstrando a possibilidade de inflexão do próprio campo educacional. Este campo foi anunciado anos antes por Eloísa Acires Candal Rocha, ao considerar dentro da própria pedagogia uma “Pedagogia da Infância” (ROCHA, 2001, p. 31).

Todos os artigos revisados foram publicados em revistas da área educacional, ainda que a sociologia e a antropologia também fosse nosso objeto de estudo. Os contextos de Educação Infantil são destaque nos estudos da infância, em investigações que privilegiam o contato com as crianças de 4 a 6 anos de idade. Dentre os objetivos destas investigações, destaca-se a possibilidade de estudar e analisar grupos de crianças, considerando os contextos escolares proeminentes a esta tarefa. Ainda que tenham sido revisadas algumas produções que inseriram suas investigações no interior da escola de Ensino Fundamental, as produções sobre a Educação Infantil se destacam.

Tecemos a consideração de que as crianças, ao se inserirem no contexto de Ensino Fundamental, perdem suas infâncias ao receberem o estereótipo de alunos/alunas. Ao se tornarem alunos/alunas na escola, os tempos e espaços são investidos para a obtenção de um determinado tipo de conhecimento, de ação, de resultado e de uma avaliação. Nesta medida, o potencial de criação e de construção cultural das crianças perde espaço para uma cultura legitimamente reconhecida, sendo ela a cultura escolar. Neste movimento, a Sociologia da Infância investe seus esforços para que a criança da Educação Infantil seja respeitada, mas se esquece das crianças que continuam existindo nesses outros espaços educativos.

Acerca das polissemias, a revisão e análise realizada demonstra que, para além dos conceitos e variações utilizados, é preciso pensar que há uma “cultura das crianças” sendo colocada em discussão por pesquisadores, pesquisadoras e profissionais de distintas áreas. Independentemente de como são chamadas, “cultura infantil”, “culturas infantis” e “culturas da infância”, os trabalhos revisados sinalizam uma “cultura das crianças” que na família, na escola e em outros espaços é agenciada por esses sujeitos. Esta impressão destaca, mais uma vez, a discussão que diferentes pesquisadores e pesquisadoras têm realizado sobre os “Estudos da infância”. Observamos que nem todos estudos analisados evidenciaram a aderência a um campo ou referencial teórico específico, mas que apesar disso, destacaram a compreensão sobre o sujeito criança e a

concepção de infância em que se embasaram. De diferentes modos, têm-se admitido que as crianças são nutridas pelas diferentes culturas de que fazem parte e que também nutrem essas culturas na socialização com seus pares, na interação e na constituição delas como sujeitos, fazendo isso por meio da brincadeira e do brincar, já que esses são elementos específicos e próprios de seu lugar, a(s) infância (s).

Consideramos a oportunidade que esses estudos proporcionam à própria formação e planejamento de professores que consideram as infâncias e que olham, consideram, atribuem valor e significado às crianças, dentro ou fora dos espaços educativos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para além dos educadores, educadoras, professores, professoras, pesquisadores, pesquisadoras e profissionais da infância, visualizamos a possibilidade de construir uma cultura de valorização e de luta pela infância por todos os sujeitos sociais, nas famílias, nos espaços públicos e de convivência coletiva.

Por fim, percebemos que a “cultura infantil” pode ser tanto uma categoria de análise - e que neste caso permite compreender tantas outras categorias e conceitos, tais como raça, gênero, idade, classe, agência, produção, protagonismo -, e por isso singular, como também pode ser apenas um conceito utilizado a partir de escolhas teóricas específicas. Quando utilizado no plural, tende a fugir da singularidade, da homogeneidade e das perspectivas hegemônicas, ou seja, das possíveis compreensões que tomam a infância a partir de um único ponto de vista. Assim, quando utilizada no plural “culturas infantis”, acaba por justificar toda a indefinição do campo e amplitude em relação aos conceitos, debates, temas, impressões e investiações.

A Sociologia da Infância luta constantemente contra concepções enraizadas, desde àquelas referentes à linguagem, quanto àquelas visíveis nas práticas. Se por muito tempo foi individualizada, a partir dos ajustes, viradas e reconstruções deste campo teórico em diferentes países, a criança pode, neste momento, ter sua vida visível no grupo, no coletivo, como todo. A partir daqui os debates tendem a se ampliar, sem voltar atrás, mas reconhecendo que as infâncias, as crianças e suas culturas estão sempre em movimento.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 135-154.
- ABRAMOWICZ, Anete. MORUZZI, Andrea Braga. **O Plural da Infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**, v. 8, n. 2, 2018, p. 371-383.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, v. 35, n. 1, p. 39-52, 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. O que é Sociologia da Infância. 2021. (30m18s). Vídeo publicado no Canal "Gabriela Tebet". Disponível em: <https://youtu.be/jQdOQE7Bki0>. Acesso em fev. 2021.
- ALANEN, Leena. Estudos Feministas/Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e Jovens na Construção da Cultura**. Rio de Janeiro: NAU, 2001a. p. 69-92.
- ALANEN, Leena. Explorations in generational analysis. In: ALANEN, Leena; MAYALL, Berry. **Conceptualizing Child-Adult Relations**. London, New York: Routledge/Falmer, 2001 b. p. 11-23.
- ALANEN, Leena. Rethinking childhood with Bourdieu. In: Markström, A. M. et al. (eds.). *Barn, barndom och föräldraskap*. Stockholm: Carlssons Bokförlag, 2009b, p. 307-324.
- ARIÈS, Philippe. **A história Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 17-32.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 1059-1083.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014.
- BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo**. 4.ed. Revista. – São Paulo: Global, 2008.
- BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 20, p. 19-32, set. 2008.
- BRITO, Maria Tereza Alencar de. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- Benjamin, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

- BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento**, v. 18, p. 35-50, 2007.
- BORBA, Angela Meyer. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar**. 296f. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.
- BROUGÈRE, Gilles. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. 6.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, A. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BURNARD, Pamela. How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. **Music Education Research**, v. 2, n. 1, p. 7-23, 2000.
- BURNARD, Pamela. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. **British Journal of Music Education**, v. 2, n.19, p. 157-172, 2002.
- BURNARD, Pamela. Creative learning and the nature of progression in music composition: do children cross a watershed? In: International Society for music education world conference, 27., Kuala Lumpur. Proceedings... Kuala Lumpur: Isme, 2006a. 1 CD-ROM.
- BURNARD, Pamela. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: McPHERSON, G. (Ed.). **The child as musician: a handbook of musical development**. Oxford: Oxford University Press, 2006b. p. 353-374.
- CAMPBELL, Patricia Shehan. **Songs in their heads**. New York: Oxford University Press, 1998.
- CAMPBELL, Patricia Shehan. **Teaching music globally: experiencing music, expressing culture**. New York: Oxford University Press, 2004.
- CAMPBELL, Patricia Shehan. The musical cultures of children. In: BRESLER, L.;
- CAMPBELL, Patricia Shehan; McCULLONGH, E.; TUCKER, J. **Roots and branches: a legacy of multicultural music for children**. Danbury: World Music Press, 1994.
- CAMPBELL, Patricia Shehan; WILLIAMSON, S.; PERRON, P. **Traditional songs of sings cultures: a world sampler**. Miami: Warner Bros., 1996.
- CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Participação social de crianças em brincadeiras: aproximações às culturas da infância na educação infantil. **Zero a seis**, v. 21, n. 38, p. 51-66, 2019.
- CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; CALDEIRON, Ana Cláudia. Relações entre as crianças pequenas e a produção das culturas infantis: vistas, ouvidas e citadas. In: SILVA,

- Adriana et al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 153-170.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. (Ciências Sociais passo-a-passo). Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n.17, p.113 – 134, 2002.
- CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009a.
- CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, William. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks, Cal.: Pine Forge Press, 1997
- CORSARO, William. **We’re friends, right? Inside kids culture**. Washington: Joseph Henry Press, 2003.
- CORSARO, William; EDER, Donna. Children’s peer cultures. **Annual Review of Sociology**, n. 16, p. 197-220, 1990
- CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. **Compagni: understanding children’s transition from preschool to elementary school**. New York: teachers College Press, 2005.
- CORSARO, Willian, EDER, Donna. Children’s peer cultures. **Annual Review of Sociology**, n.16, p.19-220, 1990.
- CORSARO, Willian, MILLER, Peggy J. (eds.) **Interpretive approaches to children’s socialization**. San Francisco: Jossey Bass, 1992.
- CORSARO, Willian. Discourse processes within peer culture: from a constructivist to an interpretive approach to childhood socialization. **Sociological Studies of Child Development**, v.1, p.81-104, 1986
- CORSARO, Willian. Interpretative reproduction in children’s peer cultures. **Social Psychology Quarterly**, v. 55, p. 160-177, 1992.
- CORSARO, Willian. Interpretative reproduction in children’s peer cultures. **Social Psychology Quarterly**, v. 55, p. 160-177, 1992.
- CORSARO, Willian. Interpretative reproduction in children’s role play. **Childhood**, v. 1, p. 64-74, 1993.
- CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Os encontros: Ethel Volfzon Kosminsky. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 135-154.
- CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 321-345, 2015

- CRUZ, Tânia Mara. Gênero e culturas infantis: os *clubinhos* da escola e as *trocinhas* do Bom Retiro. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 63-78, 2012.
- da infância. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378,
- DE CERTEAU, Michel. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano** – Artes de fazer (8ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELALANDE, Julie. **La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance**. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes, 2001
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Moñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007.
- DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GATTARI, Felix. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: editora 34, 2000.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998
- DELGADO, Ana Cristina Coll. Culturas infantis, tensões e negociações entre adultos e crianças numa creche domiciliar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 82-102, 2006.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.
- DIP, Flávia Franzini; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Zero-a-seis**, v. 21, n. 39, p. 31-50, jan-jun, 2019.
- ESPERANÇA, Joice Araújo; DIAS, Cleuza Maria Sobral. Mídia televisiva e culturas das infâncias: entretenimento e propaganda transformando as concepções e os modos de ser criança. **UNirevista**, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006.
- FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. 120 p.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 3. Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, ano XX, no 68, 1999, p. 60-91

FERNANDES, F. As 'Trocinhas' do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961.

FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pró-Posições**, v.15, n. 1, 2004.

FERNANDES, Florestan. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. **Estudos Avançados**, v. 8 n.22, 1994, p. 123-138.

FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. São Paulo: Hucitec, 1978.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos**: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. 2002. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

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

FOUCAULT, Michel. **Genealogía del racismo**. Buenos Aires: Altamira, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2004

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v.12, 1996.

FURLAN, Susana Angelin; LIMA, José Milton de; LIMA, Márcia Canhoto de. Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. **Revista Zero-a-seis**, v. 21, n. 39, p. 81-98, 2019.

GOMES, Janaína Damasceno. **Os segredos de Virgínia: estudo das atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)**. 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

IANNI, Otávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. **Estudos Avançados**, v. 10 n. 26, 1996, p. 25-33.

JAMES, Allison, PROUT, Alan, (eds.) *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press, 1990.

JAMES, Allison. *Life times: children's perspectives on age, agency and memory across the life course*. In: QVORTRUP, J. **Studies in modern childhood**. London. Palgrave Macmillan, 2005.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2004.

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

JAMES, Allison; PROUT, Alan. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.



JENKS, Chris. (org.). *The Sociology of childhood. Essential readings*. Brookfield, VT: regg Revivals, 1982.

JENKS, Chris. *Childhood and Transgression*. In: QVORTRUP, Jens. **Studies in modern childhood**, Palgrave, MacMillan, 2005.

JENKS, Chris. *Constituindo a criança*. In: **Revista Educação**, Sociedade e Culturas, n. 17, 2002.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ Lúcia. *Devir-criança: experimentar e explorar outra educação*. **Revista Educação & Realidade: Dossiê Gilles Deleuze**. Porto Alegre. V.27. n.2, 2002, p.31-46.

KRAMER, Sônia (org.) **Infância e produção cultural**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999. p.7-10

KRAMER, Sônia. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2002.

LINO, Dulcimara Lemos. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar: a música das culturas infantis*. **Revista ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 81-88, 2010.

MANNHEIM, Karl. **O problema sociológico das gerações**. São Paulo: Editora Ática, 1982 (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 25). p. 67-96.

MARCHI, Rita de Cássia. *A Teoria Social Contemporânea e a Emergência da “Sociologia da Infância” na 2ª Modernidade: alguns aspectos teórico-políticos*. **Zero-a-seis**, v. 7, n. 11, 2005, p.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância, normatividade, e direitos das crianças: transições contemporâneas*. **Educ. Soc.; Campinas**, v. 38, n. 141, p. 961-964, 2017.

MARTINS FILHO, Altino José. *Olhares investigativos sobre as crianças, o brincar e a produção das culturas infantis*. **Momento**, Rio Grande, v. 1, n. 19, p. 89-104, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José. *Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche*. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1, 2008, p. 97-114.

MARTINS FILHO, Altino José; SCHARF, Rosetenair Feijó. *Viajando nas esteiras das culturas infantis*. **Revista Poiésis**, v. 1, n. 1, p. 5-19, 2003.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SANTOS, Wagner dos; MELLO, André da Silva; VOTRE, Sebastião Josué. *Protagonismo infantil na educação física: Uma experiência pedagógica com a capoeira*. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 2, p. 69-79, 2016.

MAUSS, Marcel. *Três observações sobre a sociologia da infância*. **Pro-Posições**, Campinas: UNICAMP, v. 21, n. 3, 2010.

MAYALL, Berry. **Towards a Sociology for Childhood: thinking from children’s lives**. Buckingham: Open University Press, 2002

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. *Introduction à Enfances et sciences sociales*. **Revue de l’Institut de Sociologie**. Université Libre de Bruxelles, 1994.

- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Les rites, les temps et la socialisation des enfants. *Éducation et Sociétés. Sociologie de l'enfance 1*. Paris; Bruxelles: **De Boeck & Larcier**, Département De Boeck Université, 1998. p. 73-89.
- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, 2001.
- MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires; DELGADO, Ana Cristina Coll. "Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância". **Revista Saber e Educar**, 2014, p. 106-116.
- MORUZZI, Andrea Braga. **A Sociologia da Infância**: esboço de um mapa. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n.36, jan/jun-2011.
- MORUZZI, Andrea Braga. Os encontros: Fúlvia Rosemberg. In: ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da Infância no Brasil**: encontros e memórias. São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 55-76.
- MORUZZI, Andrea Braga. **A pedagogização do sexo das crianças**: do corpo ao dispositivo da infância. 2012. 198f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, UFSCar, 2012.
- MORUZZI, Andrea Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Pressupostos teórico-metodológicos da genealogia: composições para um debate na educação. *Filosofia e Educação*, v.2, n.2, p.168-181, 2010.
- MORUZZI, Andrea Braga; TEIXEIRA, Elisabeth Christiane. **A "cultura infantil" em Florestan Fernandes**. 67ª Reunião Anual da SBPC, Universidade Federal de São Carlos, 2015
- MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 553-573, 2006.
- NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. A creche na Educação Infantil: entre o ofício e o direito. **Estud. Sociol.**, Araraquara, v. 15, n. 29, p. 555-566, 2010.
- NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. **Infância e sociologia da infância**: entre a invisibilidade e a voz: relatório de pesquisa. São Paulo: FEUSP, 2013.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral** (tradução de Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- OLIVEIRA, Fabiana de. TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, Anete (et al.). **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 39 – 55.
- OLIVEIRA, Fabiana de.; SILVEIRA, Débora de Barros. Os encontros: Sonia Kramer. In: ABRAMOWICZ, Anete (org). **Estudos da Infância no Brasil**: encontros e memórias. São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 77-96.
- PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa/Portugal: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993
- PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A influência da sociologia da infância e da educação social nos estudos sobre brinquedotecas em diferentes contextos: perspectivas contemporâneas na formação do educador. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. **Filosofia, Política, Educação e Sociedade**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, p. 207-214.

- PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- PORTO, Patrícia de Cassia Pereira. Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 126, p. 129-141, 2014.
- PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1, 1999, p. 110-118.
- PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas, SP. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- PRADO, Patrícia Dias. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. **Cadernos Cedex**, v. 32, n. 86, p. 81-96, 2012.
- PRADO, Patrícia Dias. Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou *porque é bem mais melhor a gente ser grande*. **Pro-Posições**, v. 24, n. 1, p. 139-157, 2013.
- PROUT, Alan. Researching children as social actors: an introduction to the children 5-16 programme. In: **Children and Society**, v. 16, 2002, p. 67-76.
- QUINTEIRO, Jucirema. Sobre e emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, 2002.
- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.
- QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1121-1136, out-nov. 2010.
- QVORTRUP, Jens. A voice for children in statistical and social accounting: a plea for children's right to be heard. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London and New York: RoutledgeFalmer, 1997a (1. ed. 1990).
- QVORTRUP, Jens. et al. **Childhood matters**: social theory, practice and politics, Avebury: Aldershot, 1994.
- QVORTRUP, Jens. Nine theses about "childhood as a social phenomenon. In: QVORTRUP, Jens. (ed.). **Childhood as a social phenomenon**: lessons from an international project. Eurosocial Report 47. Vienna: European Centre, 1993.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, 2001, p. 27-34
- RODRIGUES, Tatiane Cosentino. C. Os encontros: Maria Machado Malta Campos. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da Infância no Brasil**: encontros e memórias. São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 23-54.
- ROSEMBERG, Fúlvvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, 2010, p.693-728.

SANTOS, Elisângela da Silva Santos. O legado de Virgínia Leone Bicurdo para a Sociologia da Infância no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 170, p. 1194-1217, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto Sarmento. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto Sarmento. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado)

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança (mimeo), 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto.; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**, 2003. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos> de trabalho. Acessado em 30 de maio de 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália.; TOMÁS, Catarina. Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. **Sociedad e Infancias**, 2017, p. 39-60.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto.; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal: Editora de Abel António Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Minho: universidade do Minho, 1997. p. 9-29.

SILVA, Adriana (vários autores). **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011,

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

SOUZA, Carolina Rodrigues; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Os encontros: Ana Lúcia Goulart de Faria. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 115-134.

SPRÉA, Nélcio Eduardo; GARANHANI, Marynelma Camargo. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo *brincadeira*. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 14, n. 43, p. 717-735, 2014.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joel. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: S. STEINBERG e J. KINCHELOE (orgs.), **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001, p. 11- 25.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C.; SANTOS, E. (Org.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED; PMPA, 1997.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Os encontros: Tizuko Morchida Kishimoto. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 98-114.

TEIXEIRA, Elisabeth Christiane. **A “cultura infantil” na perspectiva de Florestan Fernandes** – contribuições para a composição da Sociologia da Infância brasileira. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP. São Carlos, 2014.

THOMPSON, Michael Clay. **The arts in children’s lives: context, culture and curriculum**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 57-70.

TRENT, James. A Decade of declining involvement: American sociology in the field of child development, the 1920s. **Sociological Studies of Child Development**, v.1, p.11-38, 1987.

VEYNE, Paul. **Foucault: o pensamento, a pessoa**. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. O primeiro ano. In: **Obras Escogidas**. vol. IV. Madrid: Centro de publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. vol. III. Madrid: Centro de publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1985.

**ANEXO 1. Tabela de produções selecionadas**

<b>Organização das produções por ordem cronológica e de utilização dos descritores de busca</b>				
<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>ÁREA</b>	<b>REVISTA</b>
<b>CULTURA INFANTIL</b>				
1999	A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil	Ana Lúcia Goulart de Faria	Educação	Educação e Sociedade
1999	As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche.	Patrícia Dias Prado	Educação	Pro-Posições
2012	Gênero e culturas infantis: os clubinhos da escola e as trocinhas do Bom Retiro	Tânia Mara Cruz	Educação	Educação e Pesquisa
2014	Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes	Patrícia de Cassia Pereira Porto	Educação	Educação e Sociedade
2016	Protagonismo infantil na educação física: Uma experiência pedagógica com a capoeira	Rodrigo Lema Del Rio Martins, Wagner dos Santos, André da Silva Mello e Sebastião Josué Votre.	Educação	Revista Portuguesa de Educação
<b>CULTURAS INFANTIS</b>				
2003	Viajando nas esteiras das culturas infantis	Altino José Martins Filho; Rosetenair Feijó Scharf	Educação	Revista Poiésis
2005	Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas	Ana Cristina Coll Delgado; Fernanda Müller	Educação	Cadernos de pesquisa
2006	Culturas infantis, tensões e negociações entre adultos e crianças numa creche domiciliar	Ana Cristina Coll Delgado	Educação	Currículo sem fronteiras
2006	Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência	Fernanda Müller	Educação	Educação e Sociedade
2006	Mídia televisiva e culturas das infâncias: entretenimento e propaganda transformando as concepções e os modos de ser criança	Esperança, Joice Araújo; Dias, Cleuza Maria Sobral	Educação	UniRevista

2007	Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos	Angela Meyer Borba	Educação	Momento
2007	Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas	Maria Carmem Silveira Barbosa	Educação	Educação e Sociedade
2010	Barulhar: a música das culturas infantis	Dulcimarta Lemos Lino	Educação	Abem
2010	Olhares investigativos sobre as crianças: o brincar e a produção das culturas infantis	ALTINO JOSÉ MARTINS FILHO	Educação	Momento
2012	Os três porquinhos e as temporalidades da infância	Patrícia Dias Prado	Educação	Cadernos Cedes
2014	A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira	Nélio Eduardo Spréa; Marynelma Camargo Garanhani.	Educação	Diálogo Educacional
2014	Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância	Clara Medeiros Veiga Ramires Monteiro; Ana Cristina Coll Delgado	Educação	Saber e Educar
2014	Culturas infantis: contribuições e reflexões	Maria Carmem Silveira Barbosa	Educação	Diálogo Educacional
2019	Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil	Susana Angelin Furlan; José Milton de Lima; Márcia Canhoto de Lima.	Educação	Zero-a-seis
<b>CULTURAS DA INFÂNCIA</b>				
2008	Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche	Altino José Martins Filho	Educação	Pro-Posições
2013	Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande	Patrícia Dias Prado	Educação	Pro-Posições
2019	Participação social de crianças em brincadeiras: aproximações às culturas da infância na educação infantil	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos; Tacyana Karla Gomes Ramos.	Educação	Zero-a-seis