

ROTINAS E CULTURAS INFANTIS NA PRÉ-ESCOLA: UM ESTUDO A PARTIR DA GRAMÁTICA DAS CULTURAS INFANTIS

ROUTINES AND CHILDREN'S CULTURE IN PRE-SCHOOL: A STUDY FROM THE GRAMMAR OF CHILDREN CULTURES

LAS RUTINAS Y CULTURA DE LOS NIÑOS EN PRE-ESCOLAR: UN ESTUDIO DE LA GRAMÁTICA DE LAS CULTURAS INFANTILES

*Elaine Suane Florêncio dos Santos

**Patrícia Maria Uchôa Simões

Resumo: Um novo campo de pesquisa vem se consolidando no estudo da infância com a pretensão de estudar a criança por si mesma como uma categoria geracional. O conceito de *culturas infantis* tem ajudado a contemplar o protagonismo das crianças na construção das suas interações com outras crianças, com os adultos e com o meio material e simbólico em que estão inseridas. O presente estudo apresenta uma análise de três situações de brincadeiras desenvolvidas por crianças entre 4 e 5 anos em uma instituição de Educação Infantil. Tomando como base as proposições de Sarmiento sobre a *gramática das culturas infantis*, pretende-se oferecer uma reflexão teórica e metodológica dos estudos da infância e propor formas de registro e análise das culturas infantis que possibilitem uma compreensão das particularidades do mundo infantil.

Palavras-chave: Infância. Brincadeira. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Até a década de 80, os estudos na área das ciências sociais sobre a infância e a criança tinham como conceito central a socialização para explicar como se dão os processos de inserção da criança na família e na escola. Essa abordagem era hegemônica na sociologia e mantinha a criança sob o olhar da subalternidade e marginalização, desconsiderando a infância como uma temática a ser discutida em si e tratando a criança como um ser incompleto e marcado pelas ausências. A socialização era abordada com o intuito moral e social de formar a criança através da família, da escola e dos aparatos da justiça.

Um novo campo de pesquisa vem se consolidando no estudo da infância com a pretensão de estudar a criança por si mesma como uma categoria geracional, distinta da sociologia da família e da educação, para tratar das dimensões estruturais e das interações infantis, considerando-se ainda as ambiguidades que envolvem a infância na sociedade hoje e que a expõe no paradoxo de cuidado e atenção, por um lado, e, por outro, abandono e exclusão (CORSARO, 2003; 2009; 2011; MONTANDON, 2001; PROUT, 2005; QUINTEIRO, 2003; QVORTRUP, 2010; 2011; SARMENTO, 2004; 2005; 2008; SIROTA, 2001).

*Mestrado em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE - FUNDAJ/PE). Professora no Centro de Educação (UFPE/PE). E-mail: elainesuane@hotmail.com. ORCID: 0000-001-9963-3999.

**Doutorado em Psicologia Cognitiva (UFPE/PE). Professora e pesquisadora (FUNDAJ/PE). E-mail: pusimoes@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1606-7894.

Neste sentido, estudar a sociologia da infância hoje não apenas envolve ocupar-se da criança em suas ações isoladamente, mas articular todo o contexto que abarca sua realidade e compreender as condições de vida que são destinadas a ela. Nessa perspectiva, a infância como problema social tem despertado diversos estudos na sociologia que têm reconhecido a criança como ser social, assim Sarmiento retrata que:

Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a sociologia da infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso, que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com a criança que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a sociologia da infância. (SARMENTO, 2008, p. 03).

Sirota (2001) destaca o reconhecimento do protagonismo da criança para a reconstrução do olhar sobre a infância, questionando o processo de socialização compreendido como uma adaptação passiva da criança aos meios sociais em que está inserida.

É principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos da sociologia da infância. (SIROTA, 2001, p.09).

Com essa releitura, a infância começa a ser problematizada no campo teórico e metodológico, contrapondo-se à abordagem tradicional de socialização. A socialização passa a ser compreendida como um processo contínuo, sem rupturas ao longo de toda vida, constituindo-se nas interações entre crianças e entre crianças e adultos. Como afirma Grigowitschs (2008), *as crianças não são socializadas, mas socializam-se* (p.81).

Corsaro (2003; 2009; 2011) propõe o conceito *culturas infantis* ou *culturas de pares* para contemplar o protagonismo das crianças na construção das suas interações com outras crianças, com os adultos e com o meio material e simbólico em que estão inseridas. Esse autor define as culturas infantis como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores que as crianças produzem e compartilham com as demais” (CORSARO, 2011, p.128). Essas culturas se constituem nas atividades e brincadeiras que as crianças compartilham habitualmente em seus grupos, e geram amizades, conflitos, brigas, estratégias de acesso e participação das crianças nos grupos. Borba (2005) destaca a importância das relações sociais construídas entre as crianças nas culturas de pares quando afirma que:

Partilhando os mesmos espaços e tempos, e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças vão criando conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos que lhes são impostos e, dessa forma, criam e partilham com seus pares formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se assim um sentimento de pertencimento a um grupo - o das crianças - e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si. (BORBA, 2005, p. 52).

Nessa perspectiva, o foco do estudo das culturas infantis está nas interações que as crianças estabelecem entre si durante as rotinas culturais do seu cotidiano escolar, na família ou no grupo de amigos. Nos primeiros anos de vida, as rotinas são vivenciadas na família que tem um papel importante nas definições de tempo e espaço, além da forma que essas rotinas vão assumir, inserindo-as em elementos culturais, regras, normas, brinquedos, brincadeiras, etc., que farão parte das interações entre as crianças e das crianças com os adultos.

Ao entrar na pré-escola, a criança começa a compartilhar com outras crianças e outros adultos, outros espaços e tempos que vão, assim, constituir outras rotinas culturais. Esse conceito de rotinas culturais é proposto por Corsaro (2003; 2009; 2011). O autor pressupõe uma construção da compreensão de pertencer a determinado grupo social, ao interpretar e dar sentido à cultura em que elas estão inseridas, enquanto crianças.

Para explicar as rotinas, Corsaro (2011) analisa três aspectos: a sua *contextualização*, procurando articular expressões verbais e não verbais das interações na busca dos sentidos atribuídos pelas crianças; o *embelezamento*, que se constitui dos comportamentos exagerados de chamar atenção, repetições de palavras, de cantigas prolongadas que acontecem geralmente no grupo; e o *enquadre*, que é a identificação dos elementos que são relevantes para a interação, como, por exemplo, os brinquedos de casinha que ativam a motivação da criança para diferentes cenas relacionados à vida familiar de uma cultura específica.

Nessas rotinas, as crianças se apropriam do conhecimento sobre a cultura mais ampla construída nas suas interações com os pais, os irmãos, a escola e as diferentes comunidades das quais participam, bem como através dos meios de comunicação. Tais espaços constituem redes de significados para as crianças que, assim, desenvolvem suas culturas infantis em diferentes lugares. As rotinas culturais suscitam a necessidade de proteção do grupo e da continuidade das brincadeiras por parte das crianças, a resistência às normas impostas pelos adultos e a construção de regras na organização do próprio grupo para lidar com os conflitos que se constituem na construção das brincadeiras infantis (CORSARO, 2003, 2009, 2011).

É nessas rotinas que se desenvolvem as culturas infantis, no compartilhamento e na criação de vínculos entre as crianças quando acontecem as trocas de conhecimento e informação, os conflitos, as disputas, as resistências à cultura adulta e as brincadeiras. As culturas infantis permitem que as crianças, inseridas no meio cultural, aprendam, interpretem e ressignifiquem esse meio, numa relação dialética entre o local e o global, o micro e o macro. Dessa forma, as culturas infantis não se resumem às interações entre as crianças, mas envolvem elementos da cultura adulta, dos meios de comunicação, contos infantis, mitos, etc.

Nas rotinas culturais, a criança se reconhece enquanto participante do grupo e o seu lugar no grupo, ao compartilhar brinquedos e brincadeiras e vivenciar os conflitos, elas aprendem a resolver as situações como, por exemplo, lidar com as questões que envolvem a propriedade individual e coletiva dos brinquedos.

Corsaro (2011) destaca que há três fontes que constituem a cultura simbólica: *a literatura e histórias infantis, as figuras de míticos e lendas e a mídia*. Através das histórias infantis como contos de fadas, lendas e mitos, as crianças se apropriam e carregam elementos para as suas vivências nas culturas infantis. Elas reproduzem histórias de perigos e medos com personagens como bicho papão, bruxa ou fada, e essas histórias vão sendo tecidas de acordo com o que elas escutam dos adultos e incorporam em suas brincadeiras, constituindo uma heterogeneidade de modos de viver. Essas culturas tomam formas plurais e singulares de acordo com as diferentes realidades sociais e culturais das crianças. Sarmento e Pinto (1997) também consideram os diferentes elementos presentes nas culturas infantis e destacam a necessidade de se considerar a pluralidade para o estudo das interações entre crianças:

As culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade, a formulação da hipótese da existência de uma epistemologia infantil não pode pôr de lado, no mínimo, as diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores de crenças e de representações sociais das crianças (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 21-22).

Corsaro (2011) destaca que a sensação de perigo, de susto e de medo tão presentes nas brincadeiras infantis faz parte de um movimento de *aproximação-avoidância*, em que as crianças se aproximam daquilo que lhe ameaça, lhe faz medo e, logo em seguida, fogem, evitando que a ameaça se aproxime. Esse tipo de movimento está muito presente entre as crianças através das brincadeiras do tipo pega-pega, polícia-ladrão, esconde-esconde, que fazem parte das rotinas infantis e são transmitidas pelos pais, irmãos mais velhos e crianças mais velhas. Os adultos utilizam desses elementos da brincadeira para sinalizar perigos como, por exemplo, conversar com estranhos ou se afastar dos adultos. Nas diferentes culturas, encontram-se personagens como o velho do saco, a bruxa, o boi da cara preta, dentre outras lendas que têm essa função.

A mídia como a televisão, os vídeos-games e vídeos são representações que influenciam as brincadeiras nas culturas infantis. Através da mídia, as crianças têm acesso às culturas mais amplas, o que lhes possibilitam adquirir informações e conhecimentos que são incorporados nos grupos, nas conversas, atividades conjuntas, nas resoluções de conflitos e nas estratégias de resistências de regras e autoridade dos adultos (BROUGÈRE, 2010; CORSARO, 2011).

Sarmiento e Pinto (1997) afirmam que as culturas infantis são fortalecidas no mundo social de representações, histórias e valores compartilhados entre as crianças que se diferenciam em seus modos de perceber o mundo, de interpretar as informações e utilizar delas para incorporar as suas experiências, dando sentido as representações expressas pelos adultos e pelas próprias crianças. Para esses autores, as culturas infantis são fortalecidas pela capacidade que as crianças têm de construir formas de significação do mundo, diferentemente das formas de significação e ação dos adultos.

Dessa forma, as culturas da infância se diversificam diante da realidade social e cultural que os grupos infantis fazem parte e estão atreladas ao mundo dos adultos através das regras, do controle do tempo, do espaço institucionalizado da escola, das tarefas que são introduzidas ao cotidiano da criança. Nesse sentido, a infância não é um tempo fechado e as rotinas não se prendem apenas aos grupos de crianças, mas estão em constantes movimentações e transformações sociais e culturais. Sarmiento e Pinto (1997, p.22) enfatizam que “[...] a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social e necessita se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem”.

Sarmiento (2002; 2004) explica que através das culturas infantis as crianças constituem as relações de diferenciações de gênero, etnias e status que tomam formas diferentes nos diversos contextos sociais, como veremos mais adiante.

Portanto, as culturas infantis são construídas nos acontecimentos diários, na troca de informações e experiências entre as crianças, revestidas com emoções, hábitos, sentimentos, representações e conflitos. Especialmente as culturas infantis que envolvem situações de brincadeira, caracterizam-se como atividades que contribuem para a interpretação do mundo pela criança.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO SOBRE A CRIANÇA E SUAS CULTURAS INFANTIS

O estudo desenvolvido foi realizado a partir da perspectiva etnográfica, buscando aproximar-se das ações e interações sociais e culturais das crianças no interior da instituição educativa de maneira mais natural possível, a fim de acompanhar o compartilhamento de valores e significados nas rotinas infantis. A escolha por essa perspectiva ocorreu em função de possibilitar a introdução dos sujeitos como participantes ativos na dinâmica social, refletindo sobre os significados de suas ações sobre o contexto sociocultural, como sobre a reflexividade das ações do pesquisador e do pesquisado. O estudo etnográfico permitiu

acompanhar, compreender e inserir-se no contexto de vida da criança no espaço da Educação Infantil, enxergando a criança a partir do seu mundo, de sua realidade no lócus sociocultural e educativo no qual ela está inserida.

Essa perspectiva metodológica implica na adoção do papel do pesquisador como *observador periférico*, buscando afastar-se do olhar de controle, de poder e do adultocentrismo em relação às crianças, na tentativa de possibilitar uma relação em que elas não se sentissem invadidas, mas que tivessem a participação da pesquisadora como uma pessoa amiga, um “adulto atípico” como denomina Corsaro (2003; 2011).

A forma de registro utilizada incluiu filmagens, o que possibilitou o acompanhamento das brincadeiras entre as crianças e das rotinas infantis através dos recortes detalhados constituindo as unidades de análise ou episódios (CORSARO, 2011; MEIRA, 1994; BORBA, 2005, PEDROSA & CARVALHO, 2005).

Combinado com as videograções, o uso do caderno de campo contribuiu para o registro das situações que a pesquisadora não tinha como capturar na filmagem e precisavam ser delineadas, como a percepção da pesquisadora sobre os sentimentos apresentados pelas crianças, as reações, as expressões, conversas no decorrer das rotinas acompanhadas, situações de brincadeiras não filmadas, etc.

Na tentativa de fazer uma análise das construções entre as crianças em suas culturas infantis, buscamos a partir da abordagem metodológica construída por Sarmiento e denominada metaforicamente por “*gramática das culturas infantis*” (SARMENTO, 2002, 2004), estudar as regras da estruturação simbólica nas culturas infantis a partir das construções próprias das crianças, ou seja, estudar a infância pela infância.

Não querendo reduzir as culturas infantis a elementos gramaticais como nos referencia o autor, mas no intuito de utilizar este termo diante do reconhecimento da particularidade das culturas infantis, procuramos identificar as relações sociais, as regras de estruturação simbólicas que referenciam os artefatos que configuram as culturas pelas crianças, seja através dos comportamentos, valores e objetos materiais que estão presentes nas interações.

Nessa proposta de compreender as culturas infantis a partir de uma gramática, Sarmiento (2002; 2004) chama de *semântica* a dimensão das culturas infantis que envolve a construção de significados autônomos e a elaboração própria, particular das crianças. Elas convocam para o presente, situações de experiências passadas, construções vividas no presente, bem como futuros imaginados a partir de referências sociais e culturais numa temporalidade recursiva.

Por *sintaxe* das culturas infantis, Sarmiento (2002; 2004) evidência a articulação de elementos que constitui uma representação que não se encontra subordinada a formalidade da

lógica adulta, mas que para a criança está cheia de possibilidades que envolvem o real e o imaginário, o ser e o não ser, o é e o não é.

A última dimensão, a *morfologia*, constitui-se na forma estética criada pela criança na condução da brincadeira, o uso dos elementos, sejam brinquedos, gestos, palavras que vão dando um contorno à atividade.

Assim, ao longo do acompanhamento de cada rotina, deparamos com o desafio teórico e epistemológico de enxergar a infância com um olhar não adultocentrizado, e foi possível identificar as dimensões da gramática das culturas infantis apontadas pelo referido autor nas particularidades das brincadeiras construídas entre as crianças em suas rotinas.

Esse estudo busca analisar três situações de brincadeiras desenvolvidas por crianças entre 4 e 5 anos em uma instituição de Educação Infantil. Tomando como base as proposições de Sarmiento sobre a *gramática das culturas infantis*, podendo oferecer uma reflexão teórica e metodológica dos estudos da infância e propor formas de registro e análise das culturas infantis.

ANÁLISE DOS REGISTROS DOS EPISÓDIOS DE BRINCADEIRAS

Com o intuito de construir um novo olhar que nos permita compreender a cultura infantil particular das crianças reconhecendo os traços distintos que elas intercruzam, a partir da organização do brincar no cotidiano da instituição de Educação Infantil, presente trabalho nos permite identificar as relações de poder, os conflitos e disputas pelo controle da brincadeira, que envolvem uma articulação entre o real e o imaginário.

As crianças constroem os episódios que são diversos e envolvem várias situações que configuram uma variedade de rotinas, e acontecem de acordo com as limitações do espaço-tempo e das rotinas estabelecidas pela instituição. Para tanto, compreende-se que tratar sobre as culturas infantis, como afirma Redin (2009, p. 118) requer “[...] um olhar de revelação que precisa estar aberto à novidade, para os acontecimentos inusitados, que só se torna possível sem as amarras determinadas por saberes e verdades previsíveis”.

Dentre tantas rotinas registradas ao longo da pesquisa, pudemos compreender e identificar a construção de significados e da elaboração própria das crianças, os grupos de meninas e meninos, geralmente se separam nas brincadeiras. No entanto, meninos e meninas interagem e dividem a rotina segundo suas possibilidades e interesses.

Nas brincadeiras registradas foi possível identificar que o espaço mais procurado entre as meninas é o birô da professora. Possivelmente, elas utilizam esse lugar por ser mais reservado, apesar de ser limitado, para montar a casinha. Notamos que elas procuram ter um

pouco de privacidade e protegem sua brincadeira para que outras crianças não quebrem ou atrapalhem o desenrolar do enredo. Embora os meninos também utilizem o espaço do birô ao interagir com as meninas, ocupam com maior frequência o espaço das mesas, correndo, sentados, brincando com carros ou de brincadeiras criadas por eles.

Essa diferença de preferências parece indicar um padrão que diferencia gêneros: as meninas buscando um espaço de maior intimidade para suas brincadeiras, enquanto os meninos se expressam mais expansivamente e com menor privacidade.

O primeiro episódio analisado é uma brincadeira vivenciada por duas meninas, Júlia e Beatriz¹, que compartilhavam de revistas com imagens de produtos de maquiagem, perfumes, entre outros artigos de beleza para venda, como na descrição que segue:

Com a revista de produtos de maquiagem entregue pela professora, Júlia passa o dedo nas maquiagens expostas em imagens na revista e passa no rosto de Bia como se a estivesse maquiando. Júlia passa batom, sombra e perfume. Mostra a Bia todo o movimento que se deve fazer ao passar o batom, esfregando os lábios e olhando para ver se Bia está fazendo certo. Passa a sombra nos olhos de Bia e blush em suas faces. A brincadeira termina quando elas passam todas as páginas da revista.

A revista foi utilizada como elemento articulador da brincadeira. Nesse faz de conta, as crianças não se importam se da revista não sai à cor do batom para pintar os lábios ou do blush para as faces, mas transitam entre o imaginário e o real, numa sintaxe que cria uma nova lógica para o uso da revista. Essa lógica é compartilhada e, assim, compreendida pelas participantes envolvidas na brincadeira. A revista articula sentidos, lógicas e usos numa construção própria daquelas crianças, naquela situação.

Os sentidos presentes na dimensão semântica da brincadeira são referenciados pelo que as crianças já viram e aprenderam com os adultos no cotidiano, mas são reinterpretados. As crianças repetem todo o movimento aprendido através das interações possíveis com mães e com outras mulheres adultas, desdobrando as representações femininas no âmbito social.

A morfologia da brincadeira se apresenta pelos movimentos de passar o batom, limpar o imaginado “borrado” da boca da colega e pela ação de ensinar a se maquiar. A criação desse formato próprio revela a criatividade, a autonomia na construção da brincadeira e o protagonismo das crianças. Outro episódio vivenciado por um grupo de meninos envolve a brincadeira de papéis num jogo de perseguição entre as crianças.

*Everton pega o cesto de guardar os brinquedos, entra nele e convida os amigos para carregá-lo dentro do cesto. Com a intervenção da auxiliar de sala para que o cesto não quebre, a brincadeira é interrompida e o cesto é deixado no canto. No entanto, os meninos não desistem, Emerson diz para Everton:
- Eu vou te pegar, tu vai virar monstro.*

¹ Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Everton entra no cesto, Emerson tenta tampar o cesto e Everton diz:
 - Não, Emerson sem a tampa viu!
Emerson responde:
 - A tampa tem esses negocinhos (aponta para as aberturas na tampa do cesto).
Everton retruca:
 - Não, é assim que tu botava.
Everton mostra a ele como colocar, mas Emerson não aceita e Everton sai do cesto e não aceita ficar dentro do cesto tampado.
Emerson chama Arthur, entra no cesto e diz:
 - Eu me deitei aqui, aí, eu estava dormindo, ai, alguém derrubou minha tampa.
Francisco, Everton e Arthur se aproximam, Francisco e Arthur colocam a tampa, Emerson faz som do monstro (uh, uh, uh) representando o monstro referido e eles correm.
Emerson chama:
 - Oh Arthur eu sou a múmia!
E corre atrás deles que sobem em cima de mesa e correm pela sala. Emerson puxa Arthur que entrou no cesto.
Em meio à brincadeira Arthur joga um brinquedo em Francisco que corre na sala, ele deita no chão, Arthur diz:
 - Desculpa.
Francisco chama Emerson e diz:
 - Emerson vem cá, não deixa mais Arthur brincar não, porque ele jogou o carrinho aqui (mostra a testa).
Arthur sai e vai para o canto da sala e chora, a brincadeira continua por alguns minutos quando a professora intervém e termina com a brincadeira.

A *sintaxe* dessa brincadeira é construída no decorrer dela própria. Seu elemento articulador é o cesto que ora atrai e ora amedronta. A brincadeira se inicia como uma resistência à ordem de impedimento dada por uma adulta de que não poderiam brincar. Mesmo assim, a brincadeira continua e as regras vão se constituindo. Há consensos e divergências que são discutidas pelos participantes. Uma ação de um dos participantes não é aceita como possível na brincadeira e essa ação exclui o participante. Esse impedimento surge durante a construção da brincadeira e como proposta de um dos participantes, o que revela a composição pelas crianças da lógica que a brincadeira assume.

A semântica desse episódio de manifestação das culturas infantis também se modifica com o desenvolvimento da brincadeira. Essa ausência de linearidade mostra as construções lúdicas entre as crianças revestidas da imaginação em sua relação com o real que constituem outros sentidos que não estão articulados entre si, mas que são compartilhados entre os participantes da brincadeira. Dessa forma, a criança, de um modo particular, se aproxima de diferentes identidades que se alternam sem perder a consciência de seu “eu”. Sarmiento (2004, p.13) afirma que a criança “[...] articula na ordem do discurso o real e o imaginário, o ser e o não ser, o estar e o devir, homologizados na sua dupla face”.

A dimensão morfológica da brincadeira se delinea no discurso entre os dois participantes que conduzem a brincadeira pelo movimento e pela linguagem. A atração e rejeição do cesto, numa atitude e sentimento ambivalentes em relação ao mesmo, também

desenham a forma própria que a brincadeira assume e o caráter protagonista da participação das crianças propondo um modo novo e inusitado de articulação dos elementos da cena e mostrando uma forma de contestar o instituído pelo adulto.

No episódio descrito abaixo, analisamos uma brincadeira, conhecida como brincadeira da cadeira, mas que se reconfigura a partir da atuação dos participantes.

*Vitória, Evely e Júlia brincam com tiras que amarram duas cadeiras.
Vitória não permite que Evely continue amarrando e termina com essa brincadeira inicial de amarrar as cadeiras.
Dando início a outra brincadeira, Vitória arruma três cadeiras uma em frente da outra e chama Júlia:
- Bora? Bora? (supostamente chamando para a brincadeira na qual os participantes andam em torno das cadeiras, sentando em determinado momento e, como há mais participantes que cadeiras, perde o jogo quem não consegue sentar).
Júlia e Vitória cantam:
- Atirei o pau no gato, to, mas o gato, to não morreu réu, réu...
E circulam ao redor das cadeiras.
Quando Everton entra na brincadeira, Vitória o empurra e grita:
- Não!
Everton não desiste e tenta explicar como a brincadeira acontece:
- É assim, oh, é assim. (Ele canta a cantiga e simultaneamente retira a cadeira mostrando como se brinca e a necessidade do número de cadeiras ser menor que o de participantes) E tira uma cadeira e ficam duas, né Rian?
Rian concorda e se aproxima e também mostra para Vitória, retirando uma cadeira. Ela aceita que eles brinquem, todos cantam juntos e rodam ao redor das três cadeiras.
Vitória senta na cadeira, logo, Everton e Rian sentam e Júlia, por não ter conseguido sentar, fica fora do jogo e reclama:
- Ahhhh! (cruza os braços reprovando).
Everton tira uma cadeira e todos voltam a cantar e girar ao redor das duas cadeiras, (Júlia volta a brincar).
Júlia senta na hora errada e Everton grita:
- Ainda não!
E eles continuam a rodar e cantar, todos sentam de uma vez, Everton tira a cadeira e fica apenas uma.
Vitória, Everton e Rian giram e sentam todos e caem da cadeira e a rotina termina com a intervenção da auxiliar de sala que verifica se Everton se machucou.*

Nesse episódio, Everton mostra ter o conhecimento prévio da brincadeira, ter vivenciado em outro espaço e interfere na configuração inicial da brincadeira. Antes dessa interferência, a lógica do jogo parecia ser compreendida e compartilhada pelas participantes. O elemento articulador, a cadeira, num primeiro momento do episódio, foi apresentado com uma determinada sintaxe que muda com a entrada de novos participantes e a aceitação pelos antigos participantes da regra proposta.

Outro elemento articulador nessa brincadeira é a música que compõe a morfologia e revela a harmonia ou não entre os participantes. A música também determina regras, na dimensão sintática, como a hora de sentar ou não. Observa-se que as crianças não se sentem subordinadas definitivamente pelas regras da brincadeira, resistem, quebram e modificam as regras frequentemente. Os sentidos atribuídos na brincadeira ao ganhar e perder (a dimensão

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.23-36, Set./Dez., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i3.4587.

semântica da brincadeira) se faz presente nas relações de conflitos e amizades que permeiam as interações o que pode permitir a complacência para um perdedor ou não.

Nesse sentido, nas culturas de pares as amizades são criadas e quebradas, em pouco tempo, e logo se reconstitui. Os conflitos acontecem e logo são esquecidos, dando lugar às brincadeiras. O tempo é reinventado constantemente entre eles no fluxo de interação que vão permeando todos os momentos, sejam nas brincadeiras e/ou nas trocas sociais na rotina da pré-escola. Além disso, foi possível compreender que as crianças trazem consigo conhecimentos que aprendem em sua relação com as diferentes realidades, da família, da mídia, da comunidade trocam os conhecimentos com seus colegas aprendendo umas com as outras e compondo suas rotinas lúdicas que vão sendo reconfigurados nessa interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos episódios evidenciou a composição das rotinas lúdicas das crianças com elementos que vão sendo reconfigurados pela e na interação entre elas, revelando o protagonismo da atuação da criança na construção e condução de suas interações. Muitas pesquisas têm apontado para a forma com que as crianças contestam a ordem adulta de ser e de estar no mundo (OLIVEIRA, 2011; BORBA, 2005; CORSARO, 2011; TEIXEIRA, 2009; PEDROSA e CARVALHO, 1995; CARVALHO e PEDROSA, 2002).

A estrutura simbólica construída pelas crianças nas brincadeiras de papéis envolvem elementos sociais aprendidos que, articulados ao imaginário infantil, constituem vivências e experiências que permitem a construção das culturas infantis como uma ação particular onde cada criança partilha de seu modo as interpretações que lhes são únicas.

A análise das culturas infantis, a partir da gramática proposta por Sarmiento, nos permitiu a compreensão de normas e regras numa lógica não formal e não linear, de sentidos e significados construídos com elementos do mundo real e do mundo imaginário, de formas e estéticas particulares das culturas construídas pelas crianças.

Estudar a infância requer do pesquisador (a) /educador (a) um olhar atencioso para os traços que singularizam cada criança e cada grupo infantil e implica buscar o entendimento das possibilidades e necessidades que as crianças apresentam na construção de sua identidade e de suas interações.

Nessa perspectiva, concordamos com Oliveira (2011, p. 145) quando afirma que garantir “[...] um espaço de brincar na instituição de Educação Infantil deve assegurar a educação em uma perspectiva criadora, em que a brincadeira possibilite o estabelecimento de formas novas de relação com o outro, de apropriação de cultura, do exercício da decisão e da

criação”. Assim, é necessário compreender a capacidade social e cognitiva das crianças de aprender e interpretar os conhecimentos e as informações que lhe são apresentadas para pensar em possibilidades pedagógicas que contribuam para o seu desenvolvimento integral e crescimento como ser autônomo.

ROUTINES AND CHILDREN'S CULTURE IN PRE-SCHOOL: A STUDY FROM THE GRAMMAR OF CHILDREN CULTURES

Abstract: A new field of research has been consolidated in childhood study with the intention of studying the child itself, as a generational category. The concept of children's culture has helped contemplate the role of children in building their interactions with other children, with adults and with the material and symbolic environment in which they operate. This study presents an analysis of two situations of games developed for children between 4 and 5 years old, in a childhood education institution. The analysis was based on the Sarmento propositions on the grammar of children's cultures, we intend to offer a theoretical and methodological reflection of childhood studies and propose ways of recording and analysis of children's cultures to enable an understanding of the particularities of the children's world.

Keywords: Childhood. Early Education. Play.

LAS RUTINAS Y CULTURA DE LOS NIÑOS EN PRE-ESCOLAR: UN ESTUDIO DE LA GRAMÁTICA DE LAS CULTURAS INFANTILES

Resumen: Un nuevo campo de investigación se ha consolidado en el estudio de la infancia con la intención de estudiar el propio niño como una categoría generacional. El concepto de cultura infantil ha ayudado a contemplar el papel de los niños en la construcción de sus interacciones con otros niños, con los adultos y con los medios materiales y simbólicas en las que operan. Este estudio presenta un análisis de dos situaciones de juegos desarrollados para niños entre 4 y 5 años en una institución de educación infantil. Sobre la base de las proposiciones Sarmento en la gramática de las culturas de los niños, tenemos la intención de ofrecer una reflexión teórica y metodológica de los estudios sobre la infancia y proponer formas de registro y análisis de las culturas de los niños para permitir una comprensión de las particularidades del mundo de los niños.

Palabras clave: Infancia. Educación Infantil. Juego.

REFERÊNCIAS

BORBA, A. M. **Culturas da Infância nos espaços-tempo do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de Educação Infantil.** 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). 2005.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 2010a.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura Lúdica In: KISHIMOTO, M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2010b, p.19-32.

CORSARO, W. A. **We're friends right? Inside kid's culture.** Washington, United States. Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** MULLER, Fernanda.

CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. MULLER, F. CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2ª ed. Porto-Alegre: Artmed, 2011.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia**, v. 2, nº3, 1994.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Jogos de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo, Cortez, 2011.

PEDROSA, M. I. SANTOS, M. de F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogos com Corsaro. In: **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2009, p.51-58.

PEDROSA, M. I. CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, p. 431-442.

SARMENTO, M. J. Uma agenda Crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p.31-49, 2015.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J. GOUVÊA, M. C. S. de (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.26, nº 91, p.361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectiva sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da infância**. 2002. Disponível em: <http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 24 de jul. de 2016.

SARMENTO, M. J. PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In SARMENTO, M. J. PINTO, M. **As crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997, p. 09-28.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (Org.) **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 19-40.

Recebido em julho de 2016.
Aprovado em dezembro de 2017.