

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: OUTRO OLHAR PARA AS CRIANÇAS E SUAS CULTURAS

*THE SOCIOLOGY OF CHILDHOOD AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
ANOTHER LOOK AT CHILDREN AND THEIR CULTURES*

*LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN INFANTIL: OTRA
MIRADA HACIA LOS NIÑOS Y SUS CULTURAS*

José Milton de Lima

Doutor em Ensino na Educação Brasileira pela UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP.

Tony Aparecido Moreira.

Mestrando em Educação pela UNESP.

Márcia Regina Canhoto de Lima

Doutor em Educação pela UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP.

Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
Presidente Prudente – SP – Brasil

Endereço:

Rua Roberto Simonsen, 305,
Centro Educacional
Presidente Prudente - SP
CEP: 19060-900

E-mails:

miltonlima@fct.unesp.br
toni.educ@gmail.com.
marcialima@fct.unesp.br

RESUMO: A Sociologia da infância apresenta novos discursos e conceitos acerca da criança, considerada nesta perspectiva teórica como ator social e histórico, pertencente a uma categoria geracional permanente de estatuto próprio: a infância. As crianças, também, são produtoras de culturas, concebidas como formas específicas de construção de inteligibilidade, comunicação e expressão. Os eixos das culturas da infância tornam-se linguagens particulares por meio das quais a criança compreende e se manifesta no mundo social e cultural. A abordagem sociológica da infância traz relevantes contribuições para o desvelamento dessa categoria social em tempos contemporâneos de profundas transformações e representa um importante marco para a defesa dos direitos das crianças em diferentes espaços sociais, em especial, no contexto da educação formal. As experiências relatadas, apoiadas nesta abordagem teórica, foram resultantes de uma investigação em uma instituição de Educação Infantil, pautadas na metodologia da pesquisa-ação e que contou com o comprometimento dos sujeitos envolvidos. Os resultados revelaram que os pressupostos dessa vertente teórica têm se mostrado promissores para a construção de práticas educativas

que atendam às crianças e às suas necessidades de interlocução, expressão, participação, aprendizagem e formação humana.

Palavras Chaves: Educação. Infância. Culturas.

ABSTRACT: The sociology of childhood introduces new discourses and concepts about the child, considered in this theoretical perspective as a social and historical actor belonging to a permanent generational category with its own statute: childhood. Children are also producers of cultures, conceived as specific forms of construction of intelligibility, communication, and expression. The axes of the cultures of childhood become private languages whereby the child understands and is manifested in the social and cultural world. The sociological approach of childhood brings relevant contributions for the unveiling of this social category in contemporary times of profound transformation, and represents an important milestone for the defense of children's rights in different social spaces, in particular, in the context of formal education. The experiences reported, supported in this theoretical approach, were the result of an investigation into a children's educational institution, based on the methodology of action-research and with the commitment of the subjects involved. The results revealed that the premises of this theoretical field are promising for the construction of educational practices that serve children and their needs for communication, expression, participation, learning and human training.

Keywords: Education. Childhood. Cultures.

RESUMEN: La Sociología de la infancia presenta nuevos discursos y conceptos acerca del niño, considerado en esta perspectiva teórica como actor social e histórico, perteneciente a una categoría generacional permanente de estatuto propio: la infancia. Por otro lado, los niños son productores de culturas, concebidas como formas específicas de construcción de inteligibilidad, comunicación y expresión. Los ejes de las culturas de la infancia se vuelven lenguajes particulares por medio

de los cuales el niño comprende y se manifiesta en el mundo social y cultural. El abordaje sociológico de la infancia trae relevantes contribuciones para la develación de esa categoría social en tiempos contemporáneos de profundas transformaciones y representa un importante marco para la defensa de los derechos de los niños en distintos espacios sociales, en especial en el contexto de la educación formal. Las experiencias relatadas, apoyadas en este abordaje teórico, fueron el resultado de una investigación en una institución de Educación Infantil, pautadas en la metodología de la investigación acción y que contó con el compromiso de los sujetos involucrados. Los resultados revelaron que los presupuestos de esa vertiente teórica se han mostrado promisorios para la construcción de prácticas educativas que atiendan a los niños y a sus necesidades de interlocución, expresión, participación, aprendizaje y formación humana.

Palabras clave: Educación. Infancia. Culturas.

INTRODUÇÃO

As crianças sempre estiveram presentes na sociedade, mas nem sempre foram consideradas como sujeitos particulares e com características próprias. A infância, como a representada hoje, ficou velada ou invisível por muitos séculos de nossa história. As crianças estavam presentes fisicamente, mas ausentes no que diz respeito à ideia de uma categoria social particular, com especificidades e direitos próprios. Para Ariès (2011), até o Renascimento não existia um sentimento de infância, as crianças eram consideradas como apêndices do universo feminino. Adultos e crianças compartilhavam dos mesmos espaços e atividades. Não havia uma concepção específica além das diferenças biológicas.

A institucionalização da infância ocorre com o início da modernidade e é realizada, como afirma Sarmiento (2004), na conjugação de vários fatores. Um fator a ser destacado refere-se à criação de instâncias públicas de socialização, seguido pela transformação do modelo de família para um formato nuclear, também a formação de um conjunto de saberes normativos e, completando, a administração simbólica da infância por meio de regras e instituições.

Todos esses fatores se desenvolveram e passaram por grandes transformações. A escola, que não nascera inicialmente para as crianças, tornou-se um espaço privilegiado de sociabilidade infantil e de preparação para o novo mundo que surgia. A família foi perpassada por mudanças profundas que alteraram o lugar da criança, retirando-a da periferia e levando-a para o centro das suas preocupações. O crescimento exponencial da indústria cultural e de serviços, voltado para o público infantil, provocou a invasão do cotidiano das crianças e os procedimentos de controle foram sendo refinados por meio da produção científica, da fundação de órgãos, instituições e legislações nacionais e internacionais que tomaram a criança como foco.

Essas realidades complexas auxiliaram na construção de uma ideia de infância padrão, de uma visão geral que entende a existência de diferenças em relação ao adulto, mas que não garante o reconhecimento social das crianças em suas diversidades de vida, já que normatizações produzidas por várias áreas científicas baseiam-se na criança biopsicológica, vista, em grande medida, de forma funcional por múltiplos profissionais. Portanto, acaba fragmentada e não devidamente compreendida.

Disciplinas periciais se interessaram em entender o que acontece no “interior” da criança, nos seus processos maturacionais e no seu desenvolvimento humano orientado por uma trajetória normativa. O que ocorre “entre” as crianças, além do biológico e o psicológico, representa uma função de outras áreas do saber como a Sociologia e a Antropologia. Contudo, ambas as ciências, mesmo não tendo ausentado as crianças em seus estudos, tardaram em contemplá-las de forma particular, o que permitiu que vertentes da psicologia e das disciplinas médicas assumissem a dianteira na produção de saberes sobre a criança e promovessem prescrições que prevaleceram tanto na educação familiar como escolar.

Mesmo dentro da sociologia, a criança era entendida apenas a partir das instituições: família e escola. O lar como o ambiente de socialização primária e a escola como espaço para inculcação de saberes, ordenamento social, ação dos adultos sobre os mais jovens (DURKHEIM, 1973). Essa visão durkheimiana concebeu a educação com uma força de coerção e de imposição dos saberes necessários para a vida social.

Nesse contexto, a ideia pré-moderna de adulto em miniatura expressa por Ariès (2011) não parece estar ainda totalmente superada, já que, mesmo a infância sendo reconhecida como um grupo específico, sobrevive a visão de “um vir a ser”, isto é, crianças governadas em nome de seu futuro (LEE, 2010). A criança é um ser humano também do hoje que não pode ser limitado ao

amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. Representa um sujeito social, que não está passivo em seu processo de socialização, faz história e produz cultura. Esse reconhecimento de ator social ativo é um dos pressupostos básicos propostos pela Sociologia da Infância.

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras tentativas de implantação de uma nova abordagem sociológica da infância ocorreram na década de 30, do século XX. Sarmiento (2009), no entanto, afirma que o estatuto de criança como objeto sociológico e a consideração da infância como categoria social se desenvolveram apenas no último quarto do século XX.

A Sociologia da Infância se desenvolveu de forma expressiva nas últimas décadas, impulsionada pela realidade contemporânea que demonstra uma “atenção especial” a essa categoria geracional, jamais vista em outros períodos históricos. Na tentativa de compreender a criança e seu lugar na sociedade, percebe-se o constante deslocamento próprio da construção social, complexa e diversa, que revela o quanto ainda se precisa avançar na tarefa de assumir a criança e a infância na perspectiva apontada.

Para Sarmiento (2007), a infância é ao mesmo tempo uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos. Esses sujeitos agem e interpretam o mundo, produzem padrões culturais e suas culturas constituem o mais importante aspecto de diferenciação da infância.

Para melhor compreender o modo como as crianças produzem suas culturas, Sarmiento (2004) denomina quatro eixos estruturadores que contribuem com o esforço científico de identificar os princípios geradores e as regras das culturas da infância. A interatividade é o primeiro eixo que representa as múltiplas interações que as crianças estabelecem, em especial, entre os pares; em segundo, a ludicidade, traço fundamental das culturas infantis, marcado pelo modo peculiar de relação social e cultura, o brincar é, portanto, condição de aprendizagem e de sociabilidade; como terceiro eixo, a fantasia do real, forma particular a partir da qual a criança compreende, expressa e atribui significado ao mundo; por último, a reiteração, que consiste no tempo recursivo da criança, continuamente revestido de novas possibilidades e diferente do tempo adulto.

Esses eixos são elementos fundamentais a serem considerados no estudo das culturas infantis, tornando-se, dessa forma, contributos indispensáveis para

a educação da infância, já que as crianças passam boa parte do tempo dentro de instituições escolares. Entretanto, Sarmiento (2009, p. 22) considera que:

As instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultocentradas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais, etc.), exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas colectivas conformadas pela e na cultura adulta.

A imagem dominante de infância é representada como destinatário do trabalho dos adultos e remete as crianças para um estatuto pré-social, sendo invisíveis porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito (SARMENTO, 2000). Nesse sentido, as ações das crianças são interpretadas simplesmente como reprodução do mundo adulto. No entanto, na perspectiva da Sociologia da Infância, as crianças não simplesmente reproduzem as culturas e as ações dos adultos. O termo “reprodução interpretativa” de Corsaro (2011) contrapõe-se à visão de reprodução passiva, afirmando que as crianças expressam interpretações e atitudes que auxiliam no processo de configuração e de transformação das formas sociais. Desse modo,

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. (SARMENTO, 2000, p.152).

Tendo em vista tantos séculos em que as crianças foram consideradas como adultos em miniatura, como “ser-em-devir” a transformação das concepções não acontecerá de forma tranquila. A escola resguarda esses cidadãos do futuro e corresponde tanto a um dispositivo de proteção quanto de subordinação a um regime de autoridade paternalista (FERREIRA; SARMENTO, 2008). Torna-se urgente enfrentar a lógica da socialização vertical, da inculcação de valores na criança, vista como um receptáculo passivo (DELGADO; MULLER, 2005).

Nesta perspectiva, Prout (2004, p. 03) expressa que “[...] as velhas ideias de infância não parecem mais adequadas”. Uma velha ideia de infância é representada pela “idade do não”, que se refere às impossibilidades do ser criança em relação ao adulto. A criança não fala, não trabalha, não vota, não se casa, não dirige e tantos outros pontos negativos. Contudo, para Sarmiento (2000, p. 156):

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real.

Essa visão de negatividade interpreta as culturas produzidas pelas crianças como um *deficit* e não como competências infantis. Sarmiento (2003, p. 03) entende que: “[...] é da ordem da diferença e não do déficit que se trata”. Se as culturas da infância fossem consideradas como eixos particulares das crianças, a realidade da Educação Infantil certamente seria outra. Todavia, de algum modo, perante a instituição:

[...] a criança morre, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural. (SARMENTO, 2011, p. 588).

Pelo nascimento do aluno e a invisibilidade da criança, o brincar, o imaginar e a expressão livre perdem espaço para a gama de conteúdos tratados como fundamentais na construção do adulto ideal para o mundo atual (MOLLO-BOUVIER, 2005). As culturas da infância, como linguagens, formas de inteligibilidade e pontes de acesso ao conhecimento de mundo, são representadas como imaturidade, incompletude. Essa postura distancia o adulto da criança, que mesmo estando juntos, não se comunicam plenamente. Na verdade, trilham caminhos distintos, conflituosos e redutores de uma formação humana mais plena. Pode-se entender que:

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas da infância na referência das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo. (SARMENTO, 2003).

Na sequência, apresentam-se o processo e os resultados de uma investigação que visou essencialmente desafiar uma realidade educacional, apoiada em pressupostos da Sociologia da Infância.

DIALOGANDO COM A REALIDADE E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A pesquisa relatada foi desenvolvida durante quatro anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil, na cidade de Presidente Prudente/SP e contou com a participação de 12 professoras e 150 crianças. Foram componentes, também, 02 docentes universitários como coordenadores gerais e 06 discentes

bolsistas dos Cursos de Educação Física e Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP - Campus de Presidente Prudente, membros do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude (CE-PELIJ). A equipe universitária buscou suporte e planejou as ações pautadas nos pressupostos da Sociologia da Infância e assumiu a prática educativa com as crianças como foco central.

A desconsideração das vozes e das culturas da infância no âmbito educacional foi o problema central que motivou a direção da escola a procurar a equipe universitária para o estabelecimento da parceria. No interior da unidade escolar, mesmo tendo o Projeto Político Pedagógico apoiado nos documentos oficiais, destaque para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), constatava-se a ausência de atividades que contemplassem as crianças nos seus interesses e necessidades. A escola era muito rígida, propedêutica e um nível de disciplinamento muito próximo aos anseios dos adultos.

Neste contexto, e, para atender a demanda da escola, ficou definida uma proposta de pesquisa-ação pautada na perspectiva apontada por Sarmento (2000, p. 162): “[...] não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância”. Percebeu-se, então, a necessidade de avanço na compreensão das concepções de criança, infância e educação, tendo os autores da Sociologia da Infância como principais referências. Semanalmente, os bolsistas da equipe universitária atuaram em parceria com as professoras, realizando ações com as crianças, a partir dos eixos das culturas da infância: interactividade, ludicidade, imaginação e reiteração.

A orientação metodológica assumida para a investigação foi a pesquisa-ação, pois entende-se que, por sua atitude crítica, esta vertente se distancia de posturas negativistas, reducionistas, baseadas em julgamentos e em discursos instituídos e predefinidos. Também amplia as possibilidades de um trabalho compartilhado, que tem como preocupação central a indissociabilidade entre produção de conhecimento, cooperação e transformação da realidade investigada. Para tanto, foram assumidas as indicações de Thiollent (1988) e Barbier (2004) e adotadas as seguintes fases na investigação: contratualização; diagnóstica com definição dos problemas; planos de ação; seminários de formação e de avaliação; coleta de dados, sistematização, reflexão; e divulgação dos resultados.

Na contratualização, foram estabelecidos acordos e demonstrados que os interesses eram comuns: busca de formação profissional e construção de práticas educativas mais próximas aos anseios e às expectativas das crianças. As ações com as crianças aconteceram semanalmente nas escolas, em parceria

com todas as professoras e suas respectivas turmas. Estas oportunidades de trabalho, envolvendo a equipe universitária e as professoras, transformaram-se em situações desafiadoras, pois foram geradoras de choques de perspectivas, concepções, valores e finalidades. Todavia, ficou acordado, também, que todos teriam paciência, estariam abertos às problematizações, às mudanças e se pautariam na tolerância e no diálogo. Em casos extremos, nos momentos de estudo e intervenção, a equipe de gestão e os docentes universitários atuavam como mediadores. Os planos de trabalho propostos, os problemas surgidos, as soluções aventadas e os resultados alcançados transformaram-se em temas de estudo e reflexão no decorrer de todo o processo.

Na elaboração do diagnóstico, foi constatada uma realidade resistente e vista por muitas professoras como determinada pelo “sistema educacional” ou exigida pelos pais. Ao acompanhar as rotinas das professoras nas práticas educativas com as crianças, verificou-se uma ênfase dada ao disciplinamento e à antecipação do Ensino Fundamental. O ambiente carecia de liberdade, espaço e suporte teórico para que as culturas infantis ressoassem. As práticas, de modo geral, revelaram falta de sentidos, encontros não significativos e discursos que não valorizavam a produção infantil.

Na proposição do plano de ação, ficou definido que o foco do trabalho seria a prática educativa junto às crianças. Os docentes, discentes universitários e professores atuaram em parceria, tendo como meta aprender como enxergar a criança como ator social e valorizar as culturas da infância no interior da escola. Para atender os acordos, foram instituídos, em consenso, dois seminários: um primeiro, voltado apenas para a equipe universitária. Semanalmente, os componentes desta equipe participaram de reuniões buscando o aprofundamento teórico-metodológico, planejamento das intervenções, avaliação, discussão, sistematização dos dados e resultados. O segundo seminário envolveu todos os participantes e aconteceu a cada final de semestre na escola. Nesses encontros, foram realizadas avaliações da pesquisa: retomando os objetivos, as ações e os resultados.

Quanto ao trabalho junto às crianças, uma vez por semana, a equipe universitária deslocou-se para a escola e executou, em parceria com as professoras, atividades lúdicas e imaginativas previamente planejadas que contemplaram os eixos culturas da infância de forma integrada. Para tanto, foram planejadas atividades, produzidos diversos objetos e suportes para a sua realização e busca incessante de melhoria dos espaços físicos, criando assim condições mais adequadas para as experiências propostas. As produções de brinquedos, fantasias e outros suportes ficaram sob a responsabilidade da equipe universitária e a melhoria dos espaços contou com o apoio e o trabalho integrado de ambas as equipes.

A convivência semanal tornou-se fundamental para perceber a carência de um olhar sociológico em seu sentido renovado. Para tanto, procurou-se escutar as professoras como forma de melhor compreendê-las e solidificar a parceria. Foi identificado que elas também percebiam o problema destacado de discrepância entre o que era proposto pela escola e os interesses das crianças. Revelaram que gostariam de "coisas novas", de atividades mais significativas e prazerosas, de um novo olhar, mesmo sabendo que a opção por um trabalho diferenciado exigiria um duro enfrentamento com o que já estava enraizado e cristalizado, pela "rotina de sempre".

Uma professora chegou a dizer: *"Eu tenho dó de quem virá pra sala de aula mais tarde! Cada dia que passa está pior ser professor de criança!"* (DIÁRIO DE CAMPO, 2010). Essa fala revela o discurso de uma profissional exausta, que diz não reconhecer mais os alunos que chegam à instituição na qual atua. Tal desabafo vai ao encontro da afirmação de Prout (2004, p. 3) de que "[...] as velhas ideias de infância não parecem mais adequadas".

Os professores também se sentem desafiados pela categoria infância, na sua complexidade, todavia, isolados. Veem-se impotentes e desprovidos de suportes para o enfrentamento deste desafio. A incomunicabilidade gerada redundando no insucesso das práticas e rende embates a partir dos quais as crianças são vistas como rebeldes, bagunceiras, desestruturadas, mas dificilmente são tomadas como sujeitos não compreendidos a partir de si mesmos e que estão a reivindicar a escuta de suas vozes e a sua valorização como atores sociais.

Nos dois primeiros anos, foi preciso muito investimento e paciência para o estabelecimento de um trabalho de parceria e confiança. As professoras afirmaram inicialmente, em reuniões de avaliação, que se irritavam com os discentes universitários, pois achavam que eles eram muito flexíveis, tolerantes e permissivos com as crianças. Portanto, cobravam deles maior rigor e preocupação com a disciplina. Os discentes universitários, por sua vez, viam as atitudes das crianças nas suas aulas como "normais" e as cobranças das professoras muito rigorosas e até mesmo autoritárias. Aos poucos, as professoras foram entendendo que certo grau de liberdade, movimentação e euforia sempre comparecem nas atividades em que as crianças realizam e que os seus comportamentos não são de natureza ofensiva ou desafiadora, mas são formas de expressão quando se envolvem em atividades que lhes fazem sentido.

Uma das professoras relatou: *"As crianças amam essas aulas das quartas-feiras e eu fico impressionada com o que acontece! O João, por exemplo, me pediu pra ensiná-lo a contar os dias da semana para saber quando vocês virão de novo!"* (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Numa intervenção pautada na dramatização historiada, o tema era “um mergulho no oceano”. Um discente universitário foi surpreendido por uma criança que encontrou um meio muito mais prático para navegar do que aquele que ele tinha proposto: “*Vamos pro oceano? A água está gelada hein! Tem peixes de todos os tamanhos... um tubarão e uma baleia gigantes! Vamos para o grande barco!*” Retrucou a criança: “*Barco? Jet ski é muito mais rápido professor!*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2011). A criança fez a observação no meio da história, sua fala até poderia ter sido desconsiderada, mas o suporte teórico que apoiava a investigação defende a auscultação da voz da criança e a valorização da sua produção. Desse modo, todos foram de *jet ski* e aquela criança ficou radiante, pois percebeu que foi ouvida e contemplada.

Também, os bolsistas universitários foram percebendo gradativamente a importância de escutar as crianças, investir e valorizar a sua participação nas atividades. Quando perguntavam às crianças como estavam, o que haviam vivido nos últimos dias e do que tinham brincado, elas se levantavam e pareciam ter guardado essas falas durante dias para relatar nestes momentos, selecionando os fatos mais significativos e acrescentando seus próprios enredos. Ao serem escutadas, voltavam eufóricas para o meio do grupo e partilhavam com os pares quais foram as considerações e o que tinha sido respondido para elas. Um procedimento novo foi instituído nas intervenções: no final de cada aula, as crianças ganharam um tempo para expressar suas opiniões sobre as atividades e comentar sobre os acontecimentos nas aulas. Os resultados foram surpreendentes e demonstraram o quanto as crianças precisam desses momentos, que trazem repercussões positivas para a qualificação constante da prática educativa. A busca pela escuta atenta das falas das crianças, então, tornou-se um fator fundamental para melhor compreendê-las e também sistematizar e estruturar as intervenções na escola. Os lugares, os personagens indicados foram utilizados como partes dos roteiros das histórias, assumidos como temas, enriquecendo os elementos apresentados pelos bolsistas universitários como forma de ampliar as possibilidades da ludicidade, da fantasia da real e outras interações no interior das culturas de pares.

Houve também uma preocupação em envolver os pais, pois as crianças sempre os requisitavam para suas atividades lúdicas em seus lares. Alguns pais informaram que as crianças estavam “dando trabalho”, falavam de tudo que tinham vivido nas intervenções, encenavam e pediam que eles participassem das brincadeiras aprendidas. Uma mãe, admirada com as falas do filho, relatou: “*Eu quero contribuir para a infância do meu filho. Eu o vejo brincando, está fantasiando tanto! Está tão sabido que eu não dou conta! Vocês podem dar umas dicas de história, de brincadeira para eu e meu marido fazermos com ele?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

As mudanças, mesmo lentas, foram visíveis no dia a dia. As crianças tornaram-se protagonistas, as atividades aprendidas nas intervenções na escola repercutiram e foram vivenciadas em outros espaços sociais. Por meio de relatórios, elaborados semanalmente pelas professoras sobre a investigação, ficaram constatadas alterações nas suas práticas pedagógicas, pois passaram a conceder maior tempo para as brincadeiras, a imaginação e uma maior clareza quanto à importância de contemplarem as culturas da infância nas suas práticas educativas. Uma das professoras destacou: *"Eu dou aula em duas escolas, e percebi a diferença que faz! A gente precisa desses momentos, dessas aprendizagens, as crianças, então, muito mais! Eu queria que isso se expandisse, tem tantas escolas que precisam dessas fundamentações e práticas!"* (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

A mesma professora que havia afirmado não saber mais trabalhar com as crianças de hoje expressou um importante depoimento após dois anos de investigação: *"Essas atividades, esse olhar para crianças, não faz bem só para elas, mas pra gente também que ensina! É uma aula mais prazerosa e significativa pra todos, precisamos mais disso na Educação Infantil!"* (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Em relação aos resultados com as crianças, a partir das intervenções pautadas nos eixos das culturas da infância, destaca-se que a *interactividade*, em especial a cultura de pares, possibilitou o compartilhamento de experiências, gerando o desenvolvimento da socialização, da capacidade de resolução de conflitos, cooperação e respeito mútuo. A ludicidade e a fantasia do real, caracterizadas nas brincadeiras, favoreceram a reprodução interpretativa, a criatividade, a comunicação e a expressão por meio de diversas linguagens. Foi bastante visível o desenvolvimento da capacidade simbólica, da oralidade e da socialização das crianças entre si e com os adultos. No que se refere à reiteração, foi possível perceber que o tempo para criança é sempre revestido de novas possibilidades e que pode ser repetido e reinventado sempre. À medida que o tempo ficou mais flexível, as aulas também se tornaram menos rígidas, mais fluidas e significativas, respeitando as particularidades das crianças, deixando-as mais interessadas pela Educação Infantil; modalidade esta cada vez mais indispensável para o desenvolvimento humano das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelaram que, para os alunos universitários, é fundamental, desde o início do seu processo de formação, a vivência dos desafios da realidade e o compartilhamento de situações desafiadoras e conhecimentos com

professoras mais experientes. Todavia, no interior da universidade, também é indispensável o acompanhamento, as orientações e os suportes complementares, que os façam rever e superar concepções de infância e educação que não dialogam com a produção científica atual. Deve-se considerar, ainda, que as licenciaturas não conseguem tomar a realidade como elemento central do processo de formação de professores para a infância.

Na escola parceira, a liderança e o compromisso político da equipe de direção fizeram toda a diferença nos resultados alcançados. A postura democrática e obstinada com a qualificação do trabalho pedagógico com as crianças foi o sustentáculo para o início e a continuidade da investigação. Mesmo contando com a rotatividade e a resistência natural de uma parcela do corpo docente, todas as condições foram garantidas para que a investigação tivesse sequência e alcançasse os objetivos, tendo em vista os momentos de estudo, intervenção, avaliação e reflexão pautados nos pressupostos da Sociologia da Infância.

As professoras que avançaram em suas concepções perceberem a importância de contemplar as culturas infantis no contexto escolar. No entanto, isto não significou uma “pedagogização” das culturas da infância, mas sim uma busca incessante e desafiadora de valorização e de oferecimento de condições espaciais, temporais e materiais para que as crianças fossem consideradas nas suas especificidades e culturas.

Apesar do recorte aqui apresentado, muito ainda precisa ser feito e alcançado no contexto investigado, porém prevalece a convicção de que é possível construir um Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil mais significativo para as crianças, problematizando e reconstruindo concepções de infância, criança, culturas e educação infantil, a partir da interlocução com a Sociologia da Infância.

As crianças, que motivaram as mudanças, tornaram-se parceiras indispensáveis nesta trajetória, pois foram as principais defensoras e divulgadoras das mudanças. Reconheceram os seus ganhos junto à escola e socializaram suas experiências para as devidas famílias. Quando constatavam que suas culturas não estavam sendo consideradas, reivindicavam às suas professoras espaços e tempos para vivenciá-las. Uma pergunta, todavia, não pode calar: até que ponto se manter disposto em ouvir as crianças e vigilantes na superação de representações de infância pautadas na negatividade, na culpabilidade infantil, na voz do mercado ou mesmo em retrocessos que, de tempos em tempos, permeiam essa modalidade educacional?

- ARIÈS, P. **História social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BASTIDE, R. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social no Estado de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DURKHEIM, É. **Sociologia, educação e moral**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- DELGADO, A. C.; MULLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.91, p. 351-360, maio/ago. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300001>.
- FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008.
- HARRIS, P. L. Penser à ce qui aurait pu arriver si. **Enfance**. Paris, 2002, v. 54, p. 223-239.
- LEE, N. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MULLER, F. **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCHI, R. C.; SARMENTO, Manuel Jacinto. Radicalização da Infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica, **Configurações**, Porto, n. 4, 2008. p. 91-113.
- MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-40, maio/ago. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300001>.
- PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; 2004.

ROBERTS, H. Ouvindo as crianças: e Escutando-as. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, 285 p.

RUSHDIE, S. **Haroun e mar de histórias**. São Paulo: Paulicéia, 1991.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, vol. 13. 2000. p. 145-164. DOI: Link: <http://dx.doi.org/10.1016/j.envres.2010.05.007>.

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

SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **O Social em questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

_____. A Reinvenção do Ofício de Criança e Aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar/ 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100001>.

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