

# CULTURAS INFANTIS E SUAS RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA COM A CULTURA ESCOLAR

*CHILDREN'S CULTURES AND THEIR RELATIONSHIPS OF INTERDEPENDENCE WITH THE SCHOOL CULTURE*

*CULTURAS INFANTILES Y SUS RELACIONES DE INTERDEPENDENCIA CON LA CULTURA ESCOLAR*

**Nélio Eduardo Spréa**

Mestre em Educação pela UFPR.

**Marynelma Camargo Garanhani**

Doutora em Educação pela PUC/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Curitiba – PR – Brasil

**Endereço:**

Rua Coração de Maria, 92 - BR116, Km 95  
Jardim Botânico

80215-370 - Curitiba, PR – Brasil

E-maisl:

nelio@parabole.com.br

marynelma@ufpr.br

**RESUMO:** Este texto é o recorte da revisão de estudos de uma pesquisa sobre a constituição das brincadeiras no recreio da escola. Nossa intenção ao publicá-lo é a de mobilizar reflexões sobre elementos das culturas infantis que se traduzem em brincadeiras nos espaços e tempos escolares. A universalidade das culturas infantis, assim como sua especificidade e seu dinamismo, foram tematizados com base em conceitos de autores do campo da sociologia da infância. Culturas da infância e cultura escolar foram compreendidas como instâncias interdependentes, revelando que o fluxo de influências sociodinâmicas entre elas não impede que as crianças sejam agentes de sua socialização.

**Palavras-chave:** Culturas infantis. Cultura escolar. Brincadeira.

**ABSTRACT:** This text is a portion of a study review on research on the constitution of play activities during school recess. Our intention in publishing it was to invite reflection on the elements of children's culture that are translated into play activities in the school spaces and times. The universality of childhood cultures is presented, and its specificity and dynamism, based on concepts of authors in the field of sociology of childhood. It focuses on the universality of children's culture, as well as its dynamic and regionalized aspects, without losing sight of the interchange of sociodynamic influences between the culture of childhood and the culture of the school which

–interdependent as they are - do not prevent children from being agents of their own socialization.

**Keywords:** Children's culture. School culture. Play activities.

**RESUMEN:** Este texto es el recorte de la revisión de estudios de una investigación sobre la constitución de los juegos en el recreo de la escuela. Nuestra intención al publicarlo es la de suscitar reflexiones sobre elementos de las culturas infantiles que se traducen en juegos en los espacios y tiempos escolares. La universalidad de las culturas infantiles, así como su especificidad y su dinamismo, fueron tematizados con base en conceptos de autores del campo de la sociología de la infancia. Culturas de la infancia y cultura escolar fueron comprendidas como instancias interdependientes, revelando que el flujo de influencias sociodinámicas entre ellas no impide que los niños sean agentes de su socialización.

**Palabras clave:** Culturas infantiles. Cultura escolar. Juego.

## CRIANÇAS COMO AGENTES DE SUA SOCIALIZAÇÃO

**P**ara iniciar, lembra-se de que a forma como as crianças elaboram o conhecimento sobre si, as construções originais que realizam diante do ato de brincar e o sentido que dão às suas brincadeiras demonstram que, por detrás de um ser em formação, reside outro em plena condição de criar e agir. Esse sujeito em formação, foco central e justificativa maior da ação escolar, é necessariamente um sujeito idealizado, aquele que um dia chegará a ser alguém, uma imagem formativa que a educação projeta no futuro. Muito antes de esse dia chegar, outro ser se impõe como um sujeito real, que brinca e descobre na brincadeira uma ferramenta de ação sobre o mundo. Esse sujeito não aguarda o dia em que será alguém, pois ele já o é.

Desse modo, a interpretação do adulto que pesquisa crianças brincando poderá ser guiada, com atenção, por outra imagem: a de criança detentora de uma identidade de sujeito que interfere no mundo e ajuda a construir a realidade à sua volta. Descobre-se, lentamente, um deslocamento da noção clássica de socialização, que sugere a inserção progressiva do indivíduo na sociedade, para uma concepção de criança como sujeito social, como alguém que participa de sua própria socialização, interfere nos destinos da sociedade e não é apenas objeto passivo da socialização promovida pelas instituições (SIROTA, 2001).

Vê-se em questão um novo enfoque. A infância contemporânea pode ser interpretada como uma construção social fruto da ação dos adultos e também da ação das crianças. As condições sociais que regulam a infância se alteram: o grupo social representado pelas crianças passa a ocupar um lugar reconhecido na sociedade, com situação jurídica separada: sua responsabilidade, cada vez mais, tende a ser compartilhada entre os pais e o Estado. Nesse contexto,

A infância é entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade – uma instituição social – importante em seu próprio direito como um estágio do curso de vida, nem mais nem menos importante do que os outros estágios. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 70).

Ainda que se possa destacar a condição da criança como sujeito que participa significativamente de sua própria socialização, há que se ter em vista que os modos de vida das crianças e as culturas infantis se delineiam atrelados à constituição de determinadas representações da infância. A identidade da infância é marcada por um tempo histórico e se define a partir de sua condição social, seu estatuto jurídico e sua presença como fator determinante do sistema econômico (SARMENTO, 2004). É fundamental levar em consideração como os crescentes processos de institucionalização da infância, em inúmeras partes do mundo, delimitam essa identidade, subordinando cada vez mais a ação das crianças à cultura das instituições.

## **CULTURAS INFANTIS E SUA FORMULAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA**

A escola é um espaço privilegiado para a observação de características culturais plurais, como é o caso daquilo que as crianças produzem em suas ações cotidianas, no âmbito de seu permeável universo simbólico (SARMENTO 2004), e que se pode chamar de culturas infantis. Essas culturas podem ser percebidas nas atividades rotineiras, nas representações e nas brincadeiras realizadas

pelas crianças. Elas não são construções isoladas. Pelo contrário, revelam-se na convergência de forças distintas advindas tanto das relações no interior das gerações que se alternam, quanto do contexto social no qual as crianças se inserem.

Florestan Fernandes (2004), ao enfatizar em sua análise os processos de integração do indivíduo ao grupo, postula que as culturas infantis nascem da aceitação de elementos da cultura dos adultos, mas destaca que sua constituição é fruto também da socialização que as crianças promovem no seio de sua ação entre si. Para além da simples imitação, o que ocorre é a aquisição dos papéis e das funções expressas na sociedade dos adultos por meio da educação da criança pela criança:

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 e de agir "aos quais nunca chegariam espontaneamente". 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 [grifo do autor]. (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 219).

As culturas infantis apresentam profunda conexão com a vida social dos adultos, mas na opinião desses autores sua existência se deve também à ação direta das crianças, seja em meio aos adultos, seja entre si. Por mais evidente que possa ser, a influência dos adultos na formulação das culturas da infância não as destitui de sua especificidade. Nenhum complexo cultural ou item cultural poderia se estabelecer sem que se tenham originado numa rede de influências sociodinâmicas. Antes de incidir no erro de isolar as culturas da infância de seu pertencimento social, é possível e necessário assinalar quais aspectos de suas formulações estão mais diretamente implicados na ação das crianças.

Sarmiento (2004) afirma que a principal questão que gira em torno das culturas da infância está na "interpretação de sua autonomia, relativamente aos adultos". Ele lembra que "há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos" (SARMENTO 2004, p. 11). Para melhor compreensão dos aspectos elementares que caracterizam as culturas da infância como construções relativamente autônomas, ele definiu quatro eixos estruturadores: a **interatividade**, a **ludicidade**, a **fantasia do real** e a **reiteração**.

Para Sarmiento (2004), a **interatividade** é a base sobre a qual as culturas da infância se assentam para existir. Por meio da observação, da ação e da

partilha de sentimentos e saberes, as crianças delineiam, de modo particular, uma intensa relação de ensino-aprendizagem, diante da qual promovem ajustes das convenções sociais, reelaboram ou perpetuam tradições e transformam a realidade. Por meio da interação, inúmeros saberes, costumes, rituais e brincadeiras são transmitidos das crianças mais velhas às mais novas, numa perpetuação de elementos culturais. Sarmiento (2004, p. 15) assinala que “estes comportamentos nascem das culturas infantis, já que não são comunicados directamente pelos adultos”. Mas lembra que é preciso compreender as culturas da infância sem destituí-las de sua articulação com os adultos, uma vez que seus elementos são também utilizados pelos adultos e dirigidos às crianças, como é o caso dos brinquedos, jogos, desenhos animados, etc.

A **ludicidade** é uma característica essencial das culturas infantis. Brincar é uma atividade social universalmente compartilhada pelos povos em seus mais diversos contextos e formações. O brincar encontra nas crianças um modo quase contínuo de existência e demarca o formato das relações sociais das crianças entre si. Brincando a criança recria o mundo e se socializa, porque “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2004, p. 16).

A **fantasia do real** está ligada ao modo como a criança produz significados e interpreta o mundo de modo não literal, transpondo costumeiramente o real. A associação entre o real e a fantasia, que as crianças realizam de modo tão habilidoso, constitui-se como um elemento fundamental dos modos de representação da realidade, sendo a ferramenta diária de confronto com a vida um suporte para a resolução de inúmeros problemas existenciais. Sarmiento (2004, p. 16) sugere que essa transposição do real não é um simples faz de conta e questiona se ela “não ocorre também no mundo dos adultos, isto é, se toda a interpretação não é sempre projeção do imaginário e se o ‘real’ não é, afinal, o efeito da segmentação, transposição e re-criação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações”.

A **reiteração** pode ser percebida no modo como as crianças lidam com o tempo. Não é necessário linearidade temporal para que a ação encontre razão de ser. É o tempo recursivo que dá margem a inúmeras repetições de situações experimentadas que, por alguma razão sabida, valem a pena ser vividas novamente. Assim, intensificam-se as relações e a interação se aprofunda. Uma mesma brincadeira pode ser reiniciada infinitas vezes, afinando competências e cristalizando costumes, regras e entendimentos. É na reiteração que se torna possível perpetuar os elementos das culturas infantis. Pela repetição cotidiana das brincadeiras, um arsenal lúdico se disponibiliza de uma geração a outra. Se

hoje é possível encontrar, no âmbito das relações de grupo, um repertório sem fim de brincadeiras tradicionais, anúncio de um patrimônio imaterial da humanidade, isso se deve essencialmente à capacidade das crianças de reiterar.

## UNIVERSALIDADE E ESPECIFICIDADES DAS CULTURAS INFANTIS

Levando em conta suas brincadeiras, no modo como são repetidamente vividas, recriadas e transmitidas, pode-se dizer que as crianças detêm o domínio de um extrato importante daquilo que é produzido e conservado dentro da escola, em termos de circulação de saberes, em termos de expressões culturais. Como exemplo, podem-se citar as brincadeiras tradicionais, que são bens culturais que circulam nas interações entre adulto e criança há séculos e por isso adentram no cotidiano da escola. Essas brincadeiras são levadas pelas crianças e pelos próprios profissionais. Nesse espaço de convivência, inúmeros aspectos da universalidade das culturas infantis poderão ser percebidos. Brincadeiras se repetem de modo muito parecido em regiões distintas do planeta. Além de construírem expressões culturais muito atreladas ao seu contexto restrito, regional, as crianças são portadoras de tradições que ultrapassam os limites de seu pertencimento local. Segundo Sarmiento (2004, p. 21):

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo, que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (...). Nesse sentido há uma "universalidade" das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do facto de as crianças construírem nas suas interações "ordens sociais instituintes" (FERREIRA, 2002), que regem as relações de conflito e de cooperação, e que atualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra.

Essas constatações ajudam a visualizar melhor e justificar a relevância do conceito de culturas da infância. O termo **culturas**, utilizado no plural, define melhor as condições nas quais as culturas infantis são produzidas. Para Sarmiento (2002, p. 04), "a pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidos numa relação de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil". No espaço escolar, diante das relações que as crianças estabelecem entre si, é possível assinalar certos tipos de construção cultural que, embora não ocorram isolados da influência dos adultos, são específicos das crianças. Estudos recentes, que consideram as crianças como atores sociais individuais competentes, apontam inúmeras evidências dessa especificidade da produção cultural infantil (JAMES;

PROUT, 1990; CORSARO, 2005; DELALANDE, 2001; SIROTA, 2001; BORBA, 2005). Eles discutem a ideia de que as culturas da infância adquirem certa autonomia com base nas formas próprias que as crianças têm de interpretar, representar e agir sobre o mundo.

A essência desta discussão reside na relação entre estrutura e agência (JAMES; PROUT, 1990). Os contrapontos entre as teorias da agência e as teorias da estrutura constituem a centralidade dessa relação e o debate atual defronta-se com as possibilidades de conciliação entre elas. As crianças são entendidas como agentes, e as pesquisas revelam como se dá essa agência e em que medida ela determina e é determinada pela estrutura.

A discussão entre estrutura e agência é o ponto de partida para a questão da caracterização da infância como um período de intensa produtividade cultural. O que se põe em questão é o modo como as culturas da infância adquirem certa autonomia, e como a agência das crianças pode impactar a realidade social e consolidar tradições, mesmo marcada por sua estrutura, no contexto em que se insere, entre os adultos que as orientam.

Sarmiento (2004) chama atenção para a questão da autonomia das culturas infantis, mas lembra que a questão não está em reconhecer que as crianças produzem significações autônomas, “mas sim em saber se estas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas” (SARMENTO, 2004, p. 21) .

Um ponto fundamental a se considerar, no que se refere aos modos como as culturas da infância se constituem, é o fato de que, ao mesmo tempo em que são impactadas pela realidade social, causam também impactos nessa mesma realidade. James e Prout (1990), em seu esforço de ressignificação do problema da estrutura e agência, afirmam que:

Prestamos particular atenção à possibilidade das crianças se posicionarem flexível e estrategicamente dentro de determinados contextos sociais e de, através da concentração nas crianças como actores sociais individuais capacitados, podermos aprender mais sobre as maneiras como a “sociedade” e a “estrutura social” moldam a experiência social e são, elas próprias, produzidas e remodeladas através da acção social dos membros [grifos do autor].<sup>1</sup> (JAMES; PROUT, 1990, p. 01).

Conforme esses autores, a produção cultural infantil não é apenas uma realidade demarcada, modelada e constituída pelo tecido social, pela estrutura. É, também, uma prática que constitui esse tecido e que, por meio da agência e do esforço criativo das crianças, ajuda a modelar a estrutura, impactando o meio social no qual elas se inserem. Assim, concordando com Lopes (1999, p. 66), é possível dizer que cultura é “todo e qualquer processo de produção



de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, **prática constituinte e constituída** pelo/do tecido social [grifo nosso]”.

Ao mesmo tempo em que se torna possível evidenciar a questão da agência, salientando a capacidade de assimilação criativa das crianças (CORSARO, 2009) e a sua participação como co-construtora de seu desenvolvimento, torna-se necessário não perder de vista o modo como as crianças se socializam a partir da aceitação dos elementos assimilados na sociedade (FLORESTAN FERNANDES, 2004). A tensão entre essas duas abordagens é fundamental na composição de um quadro mais heterogêneo de análise, que revele as capacidades das crianças sem destituí-las de sua origem sociocultural.

## AS CULTURAS INFANTIS IMPACTAM E SÃO IMPACTADAS PELA CULTURA ESCOLAR

Os processos sociais que demarcam o cotidiano das instituições escolares podem variar significativamente de acordo com os profissionais que nela atuam e com o contexto sociocultural ao qual pertence cada instituição. Mas, mesmo diante das diferenciações culturais próprias da diversidade de estabelecimentos de ensino, alguns aspectos da vida escolar são expressão de uma cultura escolar abrangente que determina os formatos das práticas sociais cotidianas com base em influências políticas, econômicas e filosóficas expressas em diretrizes pedagógicas, orientações e opções curriculares, normatizações padronizadas e de uma tradição docente a qual se vinculam os profissionais (FORQUIN, 1993).

Em primeiro lugar, as instituições escolares não podem ser entendidas “fora do tempo e do lugar onde atuam, pois expressam um lento processo de construção social e cultural” (MAFRA, 2003, p. 124); em segundo, não podem ser analisadas em sua totalidade sem se levar em conta o impacto gerado pelos interesses e pelas experiências individuais daqueles que convivem dentro da escola.

Essa via de mão dupla, sobre a qual trafegam forças que se cruzam ininterruptamente, moldando o cotidiano escolar, é também o lugar em que as culturas da infância se dinamizam. Ao se apresentarem no cotidiano escolar, elas obedecem à ambígua circunstância de serem, ao mesmo tempo, condicionadas por dois aspectos que se somam. O primeiro se sujeita às construções das próprias crianças nas relações que estabelecem entre si. Essas construções não são completamente autônomas e dependem das relações das crianças com o mundo que os cerca. Tampouco podem ser entendidas tendo em vista apenas a influência da instituição escolar, pois as culturas infantis não podem sujeitar-se à centralidade de uma única fonte de influências. O segundo incide

sobre as determinações institucionais, as regras e os currículos explícitos e ocultos que consolidam o ambiente moral instituído nos espaços de convívio da escola. Essas determinações institucionais revelam-se também nas ações dos adultos que organizam os limites comportamentais das crianças, os conteúdos que serão transmitidos e aquilo que devem ou não devem fazer na escola. Os modos de organização da vida das crianças, especialmente no âmbito do processo de escolarização, impactam, modelam e orientam também a constituição das culturas infantis.

Desse modo, alguns aspectos da ação cotidiana das crianças no interior dos agrupamentos infantis escolares podem ser observados na correspondência direta ou indireta que o comportamento infantil mantém com as formas de controle social demarcado pela escola. Por meio da percepção e do entendimento dessa correspondência é possível assinalar níveis de autonomia das crianças na elaboração e na transmissão das culturas infantis. É possível, no entanto, percorrer o caminho contrário, enfatizando como a ação da criança na escola não só é impactada pelas formas de controle escolar, como também impacta o modelo de controle. Esse impacto pode se dar num sentido de resistência cultural, “por oposição e numa atitude de contraponto crítico ao projeto educacional (...)” (SARMENTO, 2002, p. 5), revelando que a **aceitação dos elementos da cultura dos adultos** (FLORESTAN FERNANDES, 2004) pode ser entendida também como uma **apreensão criativa** (CORSARO, 2009) que enriquece e dinamiza os traços culturais assimilados.

Nesse cenário, o recreio escolar aparece como um espaço no qual se torna possível observar esses dois impulsos que orientam a produção das culturas da infância. Pesquisadores como Delalande (2001) e Plaisance (2004) buscam compreender como se dá a socialização das crianças durante as atividades de recreio, constatando que durante esse intervalo elas instauram regras de convivência específicas. No interior dos grupos, diante da intimidade que as relações de amizade promovem, “quer se trate dos jogos, das brigas ou dos amores nascentes, as crianças adotam normas de funcionamento grupais adequadas a valores aos quais aderem e, em particular, àqueles da solidariedade” (PLAISANCE, 2004, p. 235).

O recreio escolar pode ser entendido como um momento de aprendizagem intensa, pois há nele certa liberdade de ação, partindo-se de um distanciamento do olhar dos adultos. Isso faz com que as crianças agenciem de modo mais autônomo, ainda que por breves momentos, sua socialização. Na visão de Delalande (2001), quem educa as crianças são os adultos, mas são elas mesmas que se socializam. A visão da autora coincide com a noção desenvolvida

por Florestan Fernandes (2004) sobre o fenômeno da educação da criança pela criança. Ambos chamam atenção para o fato de que a aprendizagem das culturas infantis, suas regras e seus saberes intensificam-se na medida em que se tornam condição de pertencimento do indivíduo ao grupo. Para ser aceito no grupo, é preciso compartilhar de seu conhecimento e de suas regras.

O recreio escolar é um espaço privilegiado para se notar os traços culturais que são transmitidos e reformulados na intimidade dos grupos infantis, enquanto as crianças brincam. Mas é no cotidiano, frente a frente com as crianças, que se pode assinalar melhor que traços são esses.

Neste cenário, os estudos de Heller (2008), Azanha (1992), Ezpeleta e Rockwell (1989) apontam as atividades cotidianas como uma frente significativa para os estudos históricos e sociológicos. O estudo da cotidianidade permite ao pesquisador estabelecer categorias menos abstratas de análise, indo de encontro à concretude das relações sociais, porque “a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (HELLER, 2008, p. 34).

O inventário da cotidianidade pode revelar inúmeras realidades desconhecidas, que até mesmo a própria escola não reconhece como sua. Uma escola pode não se reconhecer nas manifestações das culturas infantis e pode inclusive desconhecê-las. É comum o argumento, por parte de alguns profissionais da escola, de que as crianças de hoje em dia não brincam mais como outrora e que são mais agressivas que as crianças de antigamente. Ora, à parte o que de fato integra uma ou outra situação específica, esse argumento indica o quanto é comum aos adultos, de modo geral, vincular-se a uma imagem de infância que remete a sua própria infância, vivida há algumas décadas. Em certa medida, pode escapar-lhes detalhes da compreensão de sua cotidianidade e das particularidades da infância de hoje, porque “não há realidade humana desvinculada da realidade concreta de uma cotidianidade” (AZANHA, 1992, p. 62). É nesse sentido que se pode dizer que a agência das crianças acerca de suas produções pode dar origem a um domínio de saberes cujo acesso, muitas vezes, escapa aos olhares dos adultos.

Os adultos podem não se reconhecer naquilo que observam nas crianças e, nesse caso, pode não fazer sentido aquilo que é produzido pelas crianças de hoje, as reais, concretas, cotidianas. Mudam as brincadeiras, mudam as formas do brincar, mas, a cada geração, a infância não é sempre outra? Deveria ser a mesma? O que se vê são infâncias, sempre no plural, e as diferenças não se dão apenas pelo período histórico em que estão circunscritas, mas também pelas circunstâncias sociais às quais estão submetidas. Dentro de uma mesma

cidade, de um mesmo bairro e até de uma mesma escola, poderão ser encontradas evidências dessa pluralidade.

Transformam-se os modos de compreender as crianças porque as realidades sociais se alteram e, com elas, as práticas sociais infantis. Sarmiento (2005) recusa a concepção ontogênica das culturas infantis, que universaliza os modos de inteligibilidade, percepção e expressão das crianças com base em certas noções de desenvolvimento ou entendidas sem a sua correspondente inserção social, porque

(...) as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus extratos e na sua complexidade. (SARMENTO, 2002, p. 4).

No interior de uma mesma escola convivem inúmeras tendências culturais, as quais podem ser expressas e interpretadas de modo diferente pelos indivíduos que convivem na instituição. Essa diversidade de expressões e percepções indica que, ao se aproximar da escola buscando interpretá-la, o pesquisador se aproxima também das diversas formas de entendimento expressas pelos sujeitos. Ele os ouve, os observa e se depara com os contrastes entre tantas versões possíveis da realidade concreta que os membros da comunidade escolar "*podem identificar e viver como 'escola' [grifo do autor]*" (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 22). O pesquisador poderá verificar em que medida cada versão da realidade "*é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada*" (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 22).

Além disso, em nenhum outro espaço da vida social concentram-se diariamente tantas crianças ao mesmo tempo, realizando as mesmas atividades e obedecendo às mesmas regras de convívio como na escola. Nesse espaço de convivência social, a infância adquire um sentido diferente daquele dado, por exemplo, no interior do convívio familiar. Na escola, as crianças realizam uma **experiência societária**, que advém da interação social no interior dos agrupamentos infantis (FLORESTAN FERNANDES, 2004) e que é impulsionada pelo conjunto de influências sociodinâmicas às quais as crianças estão expostas. Essa experiência de sociedade é marcada por uma existência coletiva, mas, ao mesmo tempo, permite a vivência da intimidade que o distanciamento da família provoca.

Durante seu período de escolarização, elas se acostumam a restringir seu convívio e estabelecer vínculos de amizade e afeto com aqueles que possuem a mesma idade. O processo de seriação, que divide os grupos de acordo com a faixa etária, impõe o costume de estudar de forma seriada e provoca um

fenômeno comum de se perceber durante os recreios: as crianças tendem a se organizar de forma seriada nas brincadeiras. Isso não impede que ocorram interações entre crianças maiores e menores, nem esvazia a ideia de que elas aprendem entre si, mas modela o formato das brincadeiras.

Portanto, para entender a constituição das brincadeiras na escola é preciso considerar a cultura escolar, em sua perspectiva estrutural, política e normativa, e também, em específico, as variantes da cultura da escola que se está a pesquisar. As crianças brincam durante o recreio escolar, assim como também brincam na sala de aula, sentadas nas carteiras, fazendo lições, cantando o hino nacional, etc. Mas não se pode negar que no recreio escolar as brincadeiras são impulsionadas pela convenção de que **“agora podemos brincar”**. Essa convenção escolar, por si só, já indica o quanto o brincar na escola está sujeito à forma escolar de organizar a vida.

## A PALAVRA É... INTERDEPENDÊNCIA

Em síntese, a infância será sempre uma produção social, fruto de inúmeras sínteses culturais que se expressam a partir de diferentes contextos históricos, pois ser criança varia “com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17). O modo como as crianças brincam é, portanto, uma experiência social construída na interdependência entre crianças e adultos. Ambos são atores sociais nesse processo e, por isso, as culturas infantis são resultado dessa interdependência.

No ambiente escolar, as crianças realizam um intenso intercâmbio de saberes, num trânsito criativo e lúdico que remodela ininterruptamente a estrutura das brincadeiras. Inventam-se brincadeiras, mas, sobretudo, refazem-se os modos de brincar, que variam individualmente e também de acordo com os grupos infantis, com a escola, com o bairro, com a região do país. No entanto, mesmo marcadas por tantas variantes, as culturas da infância tendem a adquirir nos contextos escolares certas dinâmicas que se universalizam e aproximam entre si as mais diversas experiências infantis.

## REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

\_\_\_\_\_. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). **Teoria e prática da pesquisa com crianças**. Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

DAHBELRG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELALANDE, Julie. **La cour de récréation**: pour une anthropologie de l'enfance. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2. ed. trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9-30.

FERNANDES. Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JAMES, A., PROUT, A. (éds.) **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: The Falmer Press, 1990.

LOPES, Alice R. C. **Conhecimento Escolar**: Ciência e Cotidiano. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, N; CARVAHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

PLAISANCE, Eric. **Para uma sociologia da pequena infância**. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

PROUT, A. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância**: para um estudo interdisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em Sociologia da Infância 2003/2004 UM – IEC Área de Sociologia da Infância. Tradução: Helena Antunes. Revisão: Manuel J. Sarmiento e Natália F. Soares. (mimeo).

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças**: contextos, identidades. Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e Culturas da Infância**. Texto produzido para o projeto POCTI/CED/49186/2002. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

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

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, pp. 25-40, jan./jun. 2006.

SPRÉA, Nélio. **A invenção das brincadeiras**. Um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. 2010. 234 p. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

## NOTA

<sup>1</sup> Tradução de Humberto Lopes com revisão científica de Manuela Ferreira.