

**TUANY INOUE PONTALTI RAMOS**

**O COTIDIANO DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE  
PANDEMIA: (DES) CONSTRUÇÕES**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE – MS  
FEVEREIRO - 2021**

**TUANY INOUE PONTALTI RAMOS**

**O COTIDIANO DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE  
PANDEMIA: (DES) CONSTRUÇÕES**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação  
**Orientador (a):** Profa. Dra. Marta Regina Brostolin

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE  
FEVEREIRO - 2021**

R175c Ramos, Tuany Inoue Pontalti  
O cotidiano das crianças em tempos de pandemia : (des)  
construções / Tuany Inoue Pontalti Ramos; orientadora  
Profª. Drª. Marta Regina Brostolin. -- 2021.  
125 f.: il.

Dissertação (mestrado em educação) - Universidade  
Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021  
Inclui bibliografia

1. Crianças - Infância - Cultura. 2. Covid-19; Epidemias  
I.Brostolin, Marta Regina. II. Título.

CDD: 370

**“O COTIDIANO DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: (DES) CONSTRUÇÕES”**

**TUANY INOUE PONTALTI RAMOS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª. Drª. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) orientadora e presidente da banca

Profª. Drª. Natália Fernandes (Universidade do Minho) examinadora externa

Profª. Drª. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) examinadora interna

Campo Grande - MS, 25 de fevereiro de 2021

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico este trabalho às crianças, em especial as que participaram desta pesquisa. Foi por elas que quis estudar este tema e assim acredito que damos mais um passo na luta pelos direitos das crianças. Dedico também ao meu esposo, que esteve comigo em todos os momentos me apoiando e incentivando. Esta dedicatória é um símbolo da minha gratidão pelo que recebi por meio da pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, a Deus, que é o centro de tudo em minha vida, foi por meio dele que encontrei forças para vencer todos os obstáculos e chegar até aqui. Agradeço ao meu amado esposo, que esteve ao meu lado, me ajudando de todas as formas possíveis, para que eu pudesse desenvolver a pesquisa. A minha querida mãe Suzana, que sempre me incentivou nos estudos e a cada desabafo tinha uma palavra de ânimo e consolo.

Aos amigos que fiz no Mestrado, aqueles mais distantes e os mais próximos, que me ajudaram direta e indiretamente em todo o processo e deixaram a caminhada mais leve. Tenho certeza de que levarei essas amizades para o resto da minha vida. Em especial, agradeço as minhas amigas Andrea e Adriana, que mesmo distantes, acompanharam todo o meu desenvolvimento e desde o início desse sonho me incentivaram e comemoraram comigo cada conquista.

Aos meus professores, desde a Educação Infantil até o Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB, por acreditarem em mim e me mostrarem um mundo de possibilidades, quando nos permitimos estar abertos ao novo, ao desconhecido. Agradeço de coração todo aprendizado que recebi.

A minha orientadora, Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, por toda confiança depositada em meu trabalho e por tornar o meu sonho uma realidade. Cada chamada de atenção e ensinamentos me permitiu compreender o tema da pesquisa e chegar até este momento tão aguardado.

Agradeço a minha querida Instituição, que chamo de casa, UCDB, que desde a graduação me possibilitou adquirir conhecimentos e produzi-los também, nas diversas oportunidades que tive.

À CAPES, pela bolsa, pois sem ela nada disso seria possível. Meus sinceros agradecimentos pelo incentivo.

Às crianças, que aceitaram participar da pesquisa e permitiram que eu conhecesse seus cotidianos.

RAMOS, Tuany Inoue Pontalti. **O cotidiano das crianças em tempos de pandemia: (des)construções.** Campo Grande, 2021. 125p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

## RESUMO

A presente dissertação, inserida na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, teve por objetivo geral analisar as culturas infantis produzidas pelas crianças nos tempos de pandemia. Como objetivos específicos buscou-se: a) compreender as concepções de criança e infância na perspectiva da Sociologia da Infância e as suas contribuições para a visibilidade social da criança; b) Investigar quais e como são produzidas as culturas infantis no contexto da quarentena diante das implicações do Covid-19; c) Analisar a escuta da criança, por meio da entrevista e expressão gráfica-desenho. Foram sujeitos da pesquisa cinco crianças de 4 a 6 anos, matriculadas na Rede privada de ensino, sendo: três crianças no 1º ano do Ensino Fundamental e duas crianças na Educação Infantil. Com uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, utilizamos como instrumentos metodológicos, entrevistas semiestruturadas, registros fotográficos, desenhos e anotações no diário de campo. A Sociologia da Infância subsidiou o aporte teórico e os resultados apontaram que as crianças estão se adaptando às novas condições de vida que a pandemia trouxe. Em seus cotidianos, as crianças continuam brincando com seus familiares, amigos, com seus animais de estimação, com as babás ou mesmo sozinhas. As atividades escolares estão sendo realizadas, seja com a pesquisadora no momento do acompanhamento escolar ou de forma remota, *on-line*. Destacamos que escutar as crianças nos permitiu entender a forma como elas compreendem esse período de isolamento social que estão vivendo, reconfigurando uma nova infância em seus cotidianos e olhando para as possibilidades diante desse momento.

**Palavras-chave:** Crianças. Culturas Infantis. Pandemia.

RAMOS, Tuany Inoue Pontalti. **The daily lives of children in times of pandemic: (de)constructions.** Campo Grande, 2021. 125p. Thesis (Master's degree) Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

## ABSTRACT

This thesis, inserted in the Pedagogical Practices Research Line and its Relations with the Teacher Training of the Master's Program in Education at the Universidade Católica Dom Bosco, aimed at analyzing the children's cultures produced by children in times of pandemic. As specific goals we sought to: a) understand the conceptions of child and childhood from the Sociology of Childhood perspective and their contributions to the social visibility of the child. b) Investigate what and how children's cultures are produced in the context of quarantine in face of the implications of Covid-19. c) Analyze the child's listening through interview and graphic expression - drawing. Research subjects were five children aged 4 and 6, enrolled in private schools, three of them from the 1st grade of Elementary School and the other two from Early Childhood Education. With a qualitative case study approach, we used, as methodological instruments, semi-structured interviews, photographic records, drawings and field journal notes. The Sociology of Childhood supported the theoretical contribution and the results showed that children are adapting to the new living conditions that the pandemic has brought. In their daily lives, children continue to play with their relatives, friends, with their pets, with babysitters or even by themselves. School activities are being done, either with the researcher during the tutoring lessons or remotely, *online*. We emphasize that listening to the children allowed us to understand how they understand this period of social isolation that they are living, reconfiguring a new childhood in their daily lives and looking at the possibilities in face of this moment.

**Keywords:** Children. Children's Cultures. Pandemic.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - A criança e a infância com base na Sociologia da Infância.....	49
Figura 2 - O <i>outdoor</i> .....	78
Figura 3 - Brincadeiras do Leãozão .....	92
Figura 4 - Brincadeiras do Berry.....	95
Figura 5 - Brincadeiras da Juditi .....	97
Figura 6 - Brincadeiras da Lele.....	104
Figura 7- Brincadeiras da Alice .....	105

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Categorização dos dados .....	29
Quadro 2 – Relação dos trabalhos apresentados na ANPEd 2013-2015 .....	31
Quadro 3 – Relação dos trabalhos apresentados na CAPES .....	33
Quadro 4 – Relação dos trabalhos apresentados no BD TD-IBICT .....	36
Quadro 5 – Identificando o contexto familiar das crianças .....	86
Quadro 6 – A escolha dos nomes .....	88

## **LISTA DE SIGLAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CEP** – Comitê de Ética e Pesquisa

**DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

**GEPDI** – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Docência na Infância

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**TIC's** – Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – PERCURSOS DA PESQUISA .....</b>	<b>18</b>
<b>    1.1 Abordagem metodológica da pesquisa qualitativa – a pesquisa com crianças .....</b>	<b>18</b>
1.1.1 Questões norteadoras – objetivos .....	23
1.1.2 Instrumentos .....	24
1.1.3 Sujeitos e contexto empírico .....	27
1.1.4 Procedimentos para a produção de dados .....	28
1.2 Explicando a análise dos dados .....	28
<b>    1.3 Revisão de literatura.....</b>	<b>30</b>
1.3.1 Evidenciando as singularidades e as regularidades dos trabalhos.....	37
<b>CAPÍTULO 2 - A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA CRIANÇA E INFÂNCIA .....</b>	<b>40</b>
<b>    2.1 Sociologia da Infância e a constituição do campo científico: percurso histórico.....</b>	<b>41</b>
2.2 Sociologia da Infância e seus pressupostos básicos.....	44
2.3 Sociologia da Infância: tendências e desafios atuais.....	49
2.4 Conhecendo a criança e seus mundos: as culturas infantis .....	53
2.5 Os pilares/eixos estruturantes das culturas infantis: interatividade, ludicidade, reiteração e jogo simbólico.....	57
2.6 Ser criança e viver a infância: as culturas infantis e o brincar .....	62
<b>CAPÍTULO 3 - O COTIDIANO E AS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA 71</b>	
3.1 Diálogos sobre o cotidiano e as crianças .....	71
3.2 Tempos incertos .....	76
<b>CAPÍTULO 4 - AS CRIANÇAS E SUAS CULTURAS INFANTIS NOS TEMPOS DE PANDEMIA: RECONFIGURAÇÕES E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>84</b>
4.1 Apresentando as crianças .....	85
4.2 Os dizeres das crianças sobre o seu cotidiano em tempos de pandemia .....	88
4.2.1 Dentro de casa – o entendimento das crianças sobre a pandemia .....	89
4.2.2 Sentimentos – o discurso sobre a saudade .....	92

4.2.3 Brincar ou estudar? as escolhas e os compromissos das crianças .....	95
4.2.4 Culturas infantis – as culturas produzidas pelas crianças .....	102
4.2.5 Desejos – as possibilidades diante da pandemia .....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA UM COMEÇO .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

Decidi<sup>1</sup> pesquisar este tema por fazer parte da minha vida profissional. Durante a graduação em Pedagogia, ingressei como estagiária em uma escola de Educação Infantil da rede privada, que me trouxe questionamentos e inquietações para entender o universo infantil.

Durante o tempo de atuação na Educação Infantil, trabalhei com crianças entre 3 a 5 anos com propostas da rotina pedagógica. Anteriormente, não havia a preocupação com o protagonismo infantil, nem buscávamos entender as culturas que as crianças produziam, tínhamos o pensamento voltado para a aprendizagem, para o sentido de escolarização apenas.

Na graduação, participei do PIBIC e do PIBID e pude desenvolver pesquisas sobre a formação de professores, a iniciação à docência e a educação infantil. Conheci de perto o contexto escolar de crianças da rede pública de ensino. Ainda na graduação, participei do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Docência na Infância – GEPDI, e os

---

<sup>1</sup> Optei por escrever a introdução na primeira pessoa do singular, por ser uma seção em que me apresento como autora e explicito a gênese desta pesquisa.

estudos me impulsionaram a conhecer mais sobre as crianças e suas infâncias. Essas participações me incentivaram a continuar no caminho da pesquisa científica.

Após ter iniciado os estudos no PPGE, percebi que havia escolhido o caminho certo para trilhar, pois conheci mais sobre a criança, assim como todo o processo histórico e movimentos pelo reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e atores sociais.

Inicialmente, havíamos planejado analisar as culturas infantis produzidas pelas crianças na Instituição Educativa Infantil, mas, devido a quarentena e o adiamento do retorno às aulas presenciais, não foi possível seguir por esse caminho. Então, alteramos a proposta original para analisarmos as culturas infantis produzidas no contexto da pandemia, com as crianças que faziam o acompanhamento escolar com a pesquisadora, algumas há um mês, outras há um mês e meio, assim, nos propusemos a entrevistá-las.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como questão norteadora:

- “Quais e como as culturas infantis são produzidas pelas crianças no cotidiano em tempos de pandemia?

Acredito que, por meio da escuta do que dizem as crianças sobre a problemática, posso conhecer seus cotidianos e entender as culturas que elas estão produzindo diante do cenário da pandemia.

Buscando responder à questão norteadora, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as culturas infantis produzidas pelas crianças nos tempos de pandemia, e como objetivos específicos apresenta: a) compreender as concepções de criança e infância na perspectiva da Sociologia da Infância e as suas contribuições para a visibilidade social da criança; b) Investigar quais e como são produzidas as culturas infantis no contexto da quarentena diante das implicações do Covid-19; c) Analisar a escuta da criança, por meio da entrevista e da expressão gráfica - desenho.

Este estudo tem como base teórica a Sociologia da Infância, sendo uma área do conhecimento que reconhece as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, e identifica a necessidade da escuta de suas vozes.

Os principais autores que utilizei na pesquisa foram: Abramowicz (2010, 2011); Barbosa (2013); Brougère (2012); Corsaro (2011); Marchi (2005, 2010, 2017); Sarmento (1997, 2002, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011, 2015, 2020); dentre outros. Também contribuíram os trabalhos de revisão de literatura que levantei em três bancos de dados: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação,

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT). Esses trabalhos possibilitaram conhecer as metodologias utilizadas nas pesquisas com crianças, além de apresentar diferentes formas de organizar o trabalho relacionado a criança e a infância.

A pesquisa empírica foi desenvolvida com cinco crianças de 4 a 6 anos, matriculadas na Rede Privada de Ensino de Campo Grande-MS, sendo três do 1º ano do Ensino Fundamental I e duas da Educação Infantil. As crianças, sujeitos da pesquisa, fazem parte do grupo de crianças que fazem acompanhamento escolar em casa durante a pandemia. A pesquisa de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos metodológicos a entrevista semiestruturada, o registro fotográfico, o desenho, o gravador, e anotações no diário de campo.

O presente relatório foi organizado em quatro capítulos a partir da introdução. No primeiro capítulo, apresento o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, os desafios encontrados, bem como a revisão de literatura que possibilitou a compreensão do tema. Além disso, abordo as questões éticas e metodológicas sobre a pesquisa com crianças e apresento as categorias de análise dos dados produzidos pela investigação.

O segundo capítulo foi dividido em seis seções. Inicialmente apresento a trajetória histórica para o reconhecimento da Sociologia da Infância enquanto área do conhecimento, abordando aspectos teóricos sobre a criança e a infância. Apresento, também, o entendimento sobre as culturas infantis, como forma de interpretação e representação que as crianças fazem sobre o mundo que as cercam e os momentos de ser criança e poder vivenciar o mundo na produção das culturas infantis.

No terceiro capítulo, apresento as discussões sobre o cotidiano, vinculado aos tempos de pandemia que as crianças estão vivenciando. Abordo, de modo objetivo, as questões da educação nos tempos de pandemia e como tudo isso afeta a aprendizagem na vida das crianças, pensando na necessária reconfiguração das infâncias que precisaram se adaptar estando em casa.

No quarto e último capítulo, retomo os sujeitos da pesquisa – as crianças, e apresento um quadro informando o contexto familiar delas, com vistas à contextualização do campo. Dialogo com seus dizeres, por meio da construção dos resultados produzidos,

abordando as reconfigurações e as possibilidades que foram evidenciados por elas no cenário pandêmico.

Apresento como um final, para um recomeço, as considerações sobre este estudo e os olhares que a pesquisa me proporcionou. Finalizando esta introdução, buscando, por meio da pesquisa, ampliar a visibilidade dos estudos sobre as crianças, bem como de suas infâncias, destacando o protagonismo que elas têm como sujeitos, a partir da participação em suas ações e escuta de suas vozes, ou seja, de suas culturas infantis.

## **CAPÍTULO 1**

### **PERCURSO METODOLÓGICO**

Este capítulo tem por finalidade apresentar o caminho metodológico utilizado na pesquisa, evidenciando a abordagem utilizada para desenvolvê-la, bem como os aspectos teóricos que envolvem a investigação com a criança, os instrumentos, os sujeitos, os procedimentos para a produção dos dados e a revisão de literatura, apontando as singularidades e regularidades encontradas nos trabalhos que foram levantados.

Os principais autores utilizados foram: Minayo (2008); Soares (2006); Sarmento e Pinto (1997); Fraser e Gondim (2004); Flakembach (1987); Gobbi (2005) entre outros que foram importantes para a construção deste capítulo.

Objetivamos especificar os aspectos metodológicos que envolvem a pesquisa científica, bem como os desafios e as possibilidades que podemos encontrar utilizando as crianças como sujeitos deste estudo.

#### **1.1 Abordagem metodológica da pesquisa qualitativa – a pesquisa com crianças**

Inicialmente, destaca-se que não foi um trabalho fácil, pois fazer uma pesquisa com crianças exige ética e compromisso, e acima de tudo, muito estudo para entender o universo infantil.

As discussões acerca do papel das crianças no momento atual, evidenciam a importância de resgatar essas vozes, por considerarmos que por muito tempo foram

silenciadas e negligenciadas. Há uma necessidade de trazermos nesta pesquisa, as opiniões das crianças, que são os sujeitos entrevistados, bem como os pensamentos críticos derivados desse tema.

As crianças se manifestam de diferentes formas, com suas múltiplas linguagens relacionadas à linguagem gráfica, oral, motora, simbólica e o pesquisador que escolhe trabalhar com elas, precisa estar atento aos sinais e expressões que utilizam, e isso demanda estar aberto a aplicar diferentes instrumentos para gerar dados. Para Fernandes e Souza (2020, p. 973), “Há muito que compreendemos que o conceito de voz na infância tem que ser olhado com outras lentes. Com lentes multifocais, progressivas, que permitam considerar múltiplas formas de comunicar”.

Falar nas vozes das crianças reflete nos contextos que elas estão inseridas, por isso, precisamos considerar a heterogeneidade presente nas variadas formas de comunicação que elas utilizam. Todo processo deve ser baseado nos princípios éticos e metodológicos. Para Fernandes e Souza (2020, p. 975):

[...] a reflexão crítica acerca do conceito de voz das crianças na pesquisa exige um maior detalhamento metodológico e ético, sustentando-nos no facto de que as crianças são competentes na escuta, no questionamento, em assumir um lugar principal nos processos de pesquisa, desde que sejam asseguradas condições para que tal possa acontecer.

O pesquisador precisa estar comprometido e atento no momento da coleta dos dados. Há uma gama de instrumentos metodológicos disponíveis, mas, talvez o maior seja a sensibilidade do pesquisador, pois como aconteceu nesta pesquisa, no momento da entrevista, uma das crianças estava cansada e não queria mais responder, e demonstrou com o corpo deitado na cadeira onde estava e disse: “não quero nada, quero um pirulito!”. Isso fez com que a pesquisadora interrompesse a entrevista, a fim de dar sequência no outro dia.

Esse cenário evidencia o quanto importante é a sensibilidade para fazer pesquisa com crianças. Estar preparado com a escolha dos instrumentos é mais que necessário, porém, para que seja possível desenvolver a pesquisa com crianças, o pesquisador precisa em alguns momentos “olhar de fora”, pois elas nos direcionam para o melhor caminho, basta estarmos sensíveis às suas vozes.

O respeito e o cuidado com os direitos das crianças no momento da pesquisa são fundamentais. Durante o processo de geração dos dados é importante que o

pesquisador se atente para que suas perguntas ou atitudes não direcionem as respostas das crianças, se configurando assim, em objetos dos adultos. Fernandes e Souza (2020, p. 979) defendem que:

É necessária uma vigilância epistemológica para evitar que as técnicas utilizadas para coleta de dados não se transformem num elemento que polariza a relação adulto-criança e que subordina a voz da criança à voz do adulto. Esses instrumentos precisam ser pontes que atravessam a relação de pesquisa e potencializam processos de subjetivação e não obstáculos desarticuladores dos sentidos da investigação.

Essa forma de ver a pesquisa nos direciona para esperarmos a imprevisibilidade e a novidade ao escutarmos as crianças, é reconhecer o que elas falam e o que não falam, apenas demonstram. De acordo com Fernandes e Marchi (2020, p. 3):

[...] o investigador deverá mobilizar a sua imaginação objetivando conceber aproximações metodológicas que respeitem a alteridade das crianças: seus tempos, suas agendas, suas linguagens; significa, ainda, que esse investigador deverá mobilizar um comprometimento ético apurado para convocar de forma respeitosa as vozes das crianças, sem as deixar subsumidas na voz do adulto que as interpreta.

O pesquisador deve estar em constante vigilância para não deixar as vozes das crianças escondidas nas suas interpretações, sempre com comprometimento, ética e sensibilidade para conduzir o momento da construção dos dados. Destacamos que elas são os “sujeitos legítimos” de participação na pesquisa, e no momento da descrição de suas vozes, o investigador precisa ter cuidado na transcrição das falas para não deixar que as opiniões das crianças fiquem submissas.

Colocamos em discussão outra vertente que é importante abordar quando trabalhamos com a pesquisa com crianças: a diversidade e o cuidado para que suas vozes não sejam apenas um eco dos adultos que fazem parte de sua vida. Para Fernandes e Marchi (2020, p. 5):

O risco é quando não se acautela o contexto de produção dessa voz, ou seja, quando não se acautelam as condições adequadas para que a criança, em sua diversidade existencial, possa falar, salvaguardando que sua voz não seja apenas eco de algumas, porventura aquelas mais expressivas, que detêm mais poder ou maior protagonismo nas relações de pares e com os adultos.

Relatamos, como exemplo, que a autora tomou o cuidado de realizar as entrevistas sozinha com as crianças, sem que os adultos estivessem por perto para interferir ou direcionar suas falas. Dessa forma, percebemos que elas ficaram à vontade para responder às perguntas. Portanto, para Alderson (2005, p. 423):

[...] envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas.

Esse cuidado deve ser constante, pois as crianças podem querer interromper a construção dos dados a qualquer momento e o pesquisador precisa se manter fiel a fala delas no momento da transcrição desses dados.

Após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP e a autorização da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, fizemos contato com a escola onde seria desenvolvida a pesquisa, mas, um mês antes de iniciarmos a pesquisa de campo, foi decretado o isolamento social devido ao COVID-19, o vírus que afetou o mundo todo.

Posteriormente, buscamos a autorização dos pais que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo assim, que as crianças participassem da pesquisa. Para Alderson (2005, p. 424) “outro obstáculo para as crianças é o pressuposto, comum aos adultos, de que o consentimento dos pais ou professores basta, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa em participar de pesquisas”.

Para conseguir desenvolver a pesquisa, o pesquisador precisa obter o consentimento da escola, dos pais e principalmente das crianças que serão os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, como o estudo aqui apresentado, as considera como atores sociais, buscamos o assentimento das mesmas como sujeitos da pesquisa e especificamos as respostas no quarto capítulo.

Trabalhar em pesquisas com crianças, exige do pesquisador um olhar interdisciplinar, pois consideramos que elas são produtoras de culturas e se expressam em suas múltiplas linguagens. Portanto, esta pesquisa teve uma **abordagem qualitativa** por compreender e interpretar as experiências do grupo em questão. Segundo Minayo (2008, p. 57):

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam.

A escolha pela abordagem qualitativa parte da ideia de trabalhar com a investigação social, ou seja, um olhar sobre a realidade. Logo, se configura indispensável, pelo fato de a pesquisa abordar a Sociologia da Infância nos estudos.

Para Soares (2006, p. 26), “a consideração de novas formas de desenvolver investigação, pretende essencialmente resgatar a voz e acção das crianças, as quais tinham ficado invisíveis nas investigações que sobre elas tinham vindo a ser desenvolvidas ao longo de todo o século XX”.

A pesquisa científica com a participação das crianças envolve um trabalho complexo, pois traz uma preocupação com relação ao uso das metodologias, aos aspectos éticos, além dos estudos teóricos específicos sobre a criança e a infância. Para Sarmento e Pinto (1997):

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (SARMENTO e PINTO, s/p, 1997).

Desse modo, o pesquisador precisa estar atento às interpretações que as crianças fazem da realidade social, isso exige uma escuta sensível. A pesquisa com esse público se configura como um espaço em que a participação das crianças é o ponto crucial para a produção dos dados.

Nossa intenção não é enquadrar esta dissertação, e sim, mostrar as possibilidades de pesquisa com as crianças, descrevendo a imersão no campo de investigação. Portanto, baseada nos estudos e referências, o presente trabalho se configura como **estudo de caso**, pois estuda um fenômeno social isolado, considerando o contexto das crianças nos tempos de pandemia. A partir das análises teóricas, podemos mencionar que:

[...] nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de

focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto e suas múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade**. (Grifo da autora). (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Nos permitimos olhar para as crianças com múltiplos olhares, por considerar suas múltiplas linguagens. Conforme André (2013), no estudo de caso é necessário focar em um fenômeno particular e considerar todas as vertentes que implicam os contextos dos nossos sujeitos ou no estudo específico, e isso requer o uso de diferentes instrumentos para a construção dos dados.

Finalizamos esta parte, parafraseando Fernandes e Marchi (2020), as quais afirmam que, com os estudos recentes sobre o conceito de voz e participação das crianças em pesquisas, surgiram novas possibilidades metodológicas, para ir além da interpretação das vozes das crianças. Assim, elas podem se posicionar e expressar suas opiniões, provocando mudanças nas pesquisas. Outro ponto importante abordado pelas autoras, é que os pesquisadores devem considerar e respeitar essas vozes no momento da análise dos dados.

### 1.1.1 Questões norteadoras e objetivos

Como questão norteadora desta pesquisa, temos a seguinte provocação: “quais e como as culturas infantis são produzidas pelas crianças no cotidiano em tempos de pandemia”?

Buscando responder a questão norteadora, este estudo teve como objetivo geral: analisar as culturas infantis produzidas pelas crianças nos tempos de pandemia; e como objetivos específicos a pesquisa apresenta: a) compreender as concepções de criança e infância na perspectiva da Sociologia da Infância e as suas contribuições para a visibilidade social da criança; b) investigar quais e como são produzidas as culturas infantis no contexto da quarentena diante das implicações do Covid-19; c) analisar a escuta da criança, por meio da entrevista e expressão gráfica- desenho.

### 1.1.2 Instrumentos

Os instrumentos metodológicos para a coleta de dados foram: entrevista semiestruturada, uso do diário de campo, registros fotográficos e desenhos. A escolha dos instrumentos foi baseada em dados fornecidos pela literatura que se aproxima do tema da pesquisa. Acreditamos ser fundamental para a pesquisa com crianças o uso de diversos instrumentos, a fim de acessar sua voz e ação em suas múltiplas linguagens.

Para uma melhor compreensão, justificamos o uso de tais instrumentos em destaque na pesquisa com crianças, seguindo a ordem citada no parágrafo acima. Destacamos que o momento da construção dos dados não foi fácil, houve algumas curvas no caminho. Neste item, buscamos especificar metodologicamente o uso dos instrumentos na pesquisa, com vistas a possibilitar a participação das crianças e abordar o momento da construção dos dados.

Analisamos o cotidiano das crianças nos tempos de pandemia, por isso, mergulhamos nos contextos que elas estavam inseridas e analisamos suas perspectivas sobre o atual momento que estamos vivendo. Elaboramos previamente as questões que seriam abordadas com as crianças, mas foram elas que nos mostraram como deveríamos interpretar as falas, pois obtivemos diferentes respostas, ou melhor, lidamos com a imprevisibilidade no decorrer da entrevista.

Nos inserimos no cotidiano das crianças que estudavam em suas casas e não podiam ir à escola, em decorrência da pandemia, e observamos, entrevistamos, anotamos, fotografamos e gravamos os momentos da construção dos dados (detalhamos os instrumentos metodológicos no item 1.1.2). Foram dias intensos, nos quais registramos suas falas e ações, possibilitando momentos de participação ativa na pesquisa.

Nos preocupamos em deixar as crianças à vontade, sem a presença do adulto responsável por elas. Estavam, também, próximos aos materiais que foram utilizados na entrevista: folha sulfite, lápis de cor, canetinha, celular para gravar e o caderno de diário de campo. Nesse momento, as crianças pediram para deixar seus brinquedos favoritos perto delas, algumas perguntaram sobre o celular e mencionamos que era para gravar as suas falas. Em contrapartida, tivemos outras que não se importaram com o aparelho.

Em meio ao diálogo, as crianças ficaram dispersas, questionamos se elas queriam interromper a entrevista, responderam que queriam continuar, então retomamos. Uma criança em específico, depois de algumas perguntas, pediu para realizar o desenho que havíamos planejado para o final da entrevista. Aceitamos o pedido e após isso continuamos com as demais perguntas.

A parte que as crianças mais gostaram foi o momento do desenho e do uso do celular, que utilizamos para fotografar os seus brinquedos e as brincadeiras que estavam realizando durante a quarentena. Nos chamou atenção a forma como as crianças realizaram o desenho, muito rapidamente, tanto na hora de desenhar, como de pintar. Questionamos sobre os detalhes dos desenhos e elas mencionaram que era assim mesmo e que estava bom. Apenas uma criança antes de iniciar o desenho pediu para buscar as réplicas dos seus aviões das companhias aéreas que ele mais utilizava para poder registrar.

Esse fato nos levou a pensar, que talvez as crianças quisessem terminar logo a entrevista ou que estivessem acostumadas a desenhar assim, pois o momento do desenho nas instituições de educação infantil, nem sempre determinam um espaço maior de tempo para que as crianças possam se atentar aos detalhes do que querem expressar e “são preenchidos com atividades fragmentadas e desconexas que não dialogam com os contextos das crianças” (CARVALHO, 2015, p. 129). Durante todo o tempo estávamos atentos para que as crianças estivessem à vontade e apenas uma quis interromper a entrevista, neste caso, conversamos com ela e combinamos de continuar no dia seguinte, se assim desejasse, e ela aceitou.

A seguir, abordaremos as escolhas dos instrumentos de produção de dados, como forma de ilustrar um caminho metodológico possível para a pesquisa com crianças, mas, como mencionado no item 1.1, elas podem nos mostrar as possibilidades de realização da pesquisa, abrindo assim, espaços para mais participação das crianças e não só no momento da construção dos dados.

Por meio da **entrevista semiestruturada**, podemos escutá-las e conhecer mais sobre elas, sobre as interpretações que fazem do mundo, possibilitando o diálogo, entendendo as crianças como sujeitos de direitos e atores sociais. Para Fraser e Gondim (2004, p. 140):

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna

acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante.

O **diário de campo** na pesquisa, de acordo com Falkembach (1987, p. 16) é:

[...] mais do que um instrumento de anotações, pode funcionar como um ‘sistema de informação’, onde é possível avaliar as ações realizadas no dia a dia, permitindo que o investigador seja capaz de melhorá-las e ao mesmo tempo desenvolver sua capacidade crítica, através da elaboração de um planejamento, onde ele possa traçar objetivos e propor atividades, preparando assim as ações profissionais futuras.

O uso do **registro fotográfico** permite um novo olhar na pesquisa. Filho e Barbosa (2010) apontam que:

O registro fotográfico – a fotografia nas pesquisas com crianças, mais do que um clic, é um importante recurso metodológico. O uso da fotografia ajuda a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos da memória. Sendo assim, há uma possibilidade de se olhar para a imagem congelada, retratada pela foto, inúmeras vezes, um exercício pleno de ver e rever a cena, os personagens e o contexto. Tal possibilidade aguça a memória, a imaginação, a criação e a reconstituição da própria história vivida, pelas imagens e nas imagens. A fotografia mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada. Diante disto, a leitura das imagens se apresenta como um instrumento de aproximação da realidade sócio-histórica e cultural do grupo fotografado. Portanto, mais do que ilustrar as seções do texto ou dar-lhe um “colorido”, a fotografia reconstrói o próprio olhar do pesquisador, apresentando-se como outras possibilidades de escritas – outros textos – da realidade estudada (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 22).

O **desenho** infantil pode nos mostrar elementos que vão além dos olhares e observações, mostram o sentimento mais profundo das crianças, são expressões das experiências vividas. Gobbi (2005) coloca que:

O desenho da criança é apontado como possibilitador de um maior aprofundamento sobre como crianças pequenas percebem o mundo no qual estão inseridas. Parte do princípio de que nós adultos falamos sobre elas, sem, contudo, ouvi-las ou mesmo enxergá-las em suas produções, e de que nosso conhecimento, de um modo geral, ainda é muito pequeno. Neste sentido, o desenho seria um instrumento oferecido para que, sem tornar a escola de educação infantil um espaço terapêutico em busca de fases do desenvolvimento psíquico ou mesmo de enquadramento de crianças em padrões de normalidade, pudéssemos conhecer mais sobre os olhares e as concepções que as crianças pequenas têm de seu universo, que é também por

elas construído, vivenciado, imaginado, desejado, desenhado (GOBBI, 2005, p. 86-87).

Na pesquisa com crianças é necessário o uso de diferentes instrumentos, pela possibilidade de apresentar as múltiplas experiências, além de suas vozes, com as mais variadas formas de expressão que possuem. Desse modo, podemos registrar todo percurso ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa. Garanhani; Martins e Alessi (2015, p. 314) afirmam que:

Assim, em pesquisas com crianças os instrumentos e procedimentos precisam considerar as especificidades infantis, respeitando as vontades e o tempo de cada criança, numa conduta ética que permite captar os ditos e não ditos, perceber as opiniões infantis, mesmo quando essas não são expressas de forma clara para o adulto-pesquisador e que, proporcione a criança sentimentos de acolhimento, segurança, respeito e valorização.

Portanto, as diferentes técnicas visuais:

[...] deverão ser passíveis de serem utilizadas em qualquer contexto de investigação e que deverão ser utilizadas de uma forma associada, de forma a rentabilizar as diferentes competências das crianças, para que a construção de conhecimento acerca da infância seja um conhecimento válido e sustentado cientificamente (SOARES, 2006, p. 36).

Ademais, acreditamos que os instrumentos utilizados possibilitaram às crianças a confiança para se expressarem e se sentirem à vontade, contribuindo, assim com a pesquisa. Entendemos que elas possuem variadas formas de expressão.

### 1.1.3 Sujeitos e contexto empírico

A pesquisa foi desenvolvida com cinco crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, matriculadas na rede privada de ensino, sendo três do 1º ano do Ensino Fundamental I e duas da Educação Infantil. As crianças entrevistadas pertencem a classe social alta, quatro delas vivem em condomínios de alto padrão na cidade e uma em residência própria. São crianças que a pesquisadora acompanha em seus estudos em casa e, além desse atendimento, faziam aulas de natação, inglês, *crosskids*, tênis e balé. Destacamos que das quatro crianças, apenas uma não tem uma cuidadora (babá). No quarto capítulo apresentamos um quadro trazendo mais informações sobre suas famílias. Informamos,

ainda, que uma criança fazia o acompanhamento com a pesquisadora há um mês e, quatro há um mês e meio, assim, foi possível criar um vínculo com elas antes de realizar a pesquisa.

#### 1.1.4 Procedimentos para a produção dos dados

Realizamos a entrevista semiestruturada com as crianças, utilizando o celular como gravador de voz. Explicamos sobre o uso do aparelho e elas aceitaram, apenas uma pediu para ouvir a entrevista e no dia posterior escutamos o áudio.

Três crianças fizeram desenhos e duas optaram por fotografarem as brincadeiras que estavam fazendo durante a quarentena em casa. Foram as próprias crianças que fotografaram utilizando o celular da pesquisadora.

Os dados coletados juntamente com a análise, compõem o quarto capítulo deste estudo, no qual apresentamos as crianças que foram os sujeitos da pesquisa, especificando o contexto em que estão inseridas. Descrevemos as falas das crianças e analisamos, buscando dialogar teoricamente. Optamos por registrar as falas de todas elas, por acreditar que assim estaríamos direcionando o texto para o que realmente as crianças disseram, e não algo que queríamos, tornando uma questão de poder. Evidenciamos isso para não correr o risco “de elas poderem ser escolhidas pelo pesquisador e poderem ser colocadas no texto para ilustrar um argumento ou sublinhar um ponto de vista, sendo dessa forma expresso o ponto de vista do pesquisador e não o da criança. Sendo os adultos que escrevem os textos, são eles que detêm o poder sobre as vozes das crianças” (FERNANDES, 2016, p. 774).

### 1.2 Explicando a análise dos dados

Entendemos que “um dado sobre o conteúdo de uma mensagem, deve, necessariamente, estar relacionado no mínimo a outro dado” (FRANCO, 2008, p. 16). Portanto, procuramos relacionar as falas das crianças com os objetivos da pesquisa, confrontando os dados coletados com as discussões teóricas que os autores da Sociologia

da Infância e outros autores que recentemente publicaram sobre a educação em tempos de pandemia, fazendo uma análise sobre as culturas infantis produzidas nesse momento.

Estudamos os dados trabalhando com a análise de conteúdo, que segundo Franco (2008, p. 12-13): “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”. Logo, as mensagens obtidas fazem parte das representações sociais, as falas dos sujeitos não são isoladas dos seus contextos e precisam ser relacionadas aos aspectos teóricos da pesquisa.

Nessa perspectiva, trabalhamos com as categorias de análise. Para Franco (2008, p. 59), “a categorização é uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Buscamos na análise dos dados, dialogar com o nosso objeto de pesquisa: as culturas infantis, consideramos que fazem parte da rotina das crianças, e são produzidas nos momentos de interações das crianças com seus pares ou com os adultos. Para Sarmento (2002), as culturas infantis são as ressignificações que as crianças fazem do mundo e de suas ações intencionais.

A partir dos objetivos da pesquisa, dos estudos realizados sobre a temática e principalmente sobre as concepções que o campo nos mostrou, definimos as categorias de análise que foram pertinentes à discussão e elaboramos o Quadro 1 que segue a ordem exposta no quarto capítulo.

Quadro 1 – Categorização dos dados

CATEGORIA e SUBCATEGORIAS				
Os dizeres das crianças sobre o seu cotidiano em tempos de pandemia				
Dentro de casa – O entendimento das crianças sobre a pandemia	Sentimentos – O discurso sobre a saudade	Brincar ou estudar? As escolhas e os compromissos das crianças	Culturas infantis – Linguagem corporal, gráfica, fotográfica, interação e responsabilidades	Desejos – As possibilidades diante da pandemia

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos no campo empírico.

A categoria foi dividida em subcategorias, intituladas de acordo com o Quadro 1. Nas subcategorias, discutimos os aspectos relacionados ao cotidiano das crianças nos tempos de pandemia, direcionadas pelas perguntas realizadas durante a entrevista com elas.

Evidenciamos na primeira subcategoria, o entendimento das crianças sobre a pandemia, bem como o conhecimento que elas têm sobre esse momento que estão vivendo dentro de suas casas. Na segunda subcategoria, trabalhamos com os sentimentos das crianças estando em isolamento social. Na terceira, destacamos suas escolhas entre o brincar e estudar, ressaltando os compromissos que elas possuíam. Na quarta subcategoria, abordamos as culturas infantis que estão sendo produzidas por elas nesse tempo de pandemia, evidenciando as linguagens que encontramos. Na quinta e última, expusemos as formas de expressões que as crianças escolheram para representar suas brincadeiras: as fotografias e os desenhos.

### **1.3 Revisão de literatura**

Com o intuito de contribuir para o avanço do conhecimento e mapear conceitos atribuídos ao tema da pesquisa pela produção científica, analisamos três bancos de dados: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e BD TD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT). Para a busca nos sites utilizamos as palavras-chave: culturas infantis e pesquisa com criança.

No período de maio a julho/2019 levantamos os trabalhos e analisamos os resumos de cada pesquisa e, a partir dos achados, analisamos o trabalho completo daqueles que mais se aproximavam da temática da pesquisa aqui pretendida.

Acessamos o site: [www.anped.org.br/](http://www.anped.org.br/) da ANPEd, posteriormente selecionamos o grupo de trabalho – GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), então levantamos todos os trabalhos apresentados nas três últimas Reuniões Nacionais. Encontramos doze trabalhos na 36<sup>a</sup> Reunião, vinte e cinco trabalhos na 37<sup>a</sup> Reunião e vinte e nove trabalhos na 38<sup>a</sup> Reunião, totalizando sessenta e seis trabalhos. Após a leitura dos resumos, apenas seis trabalhos foram selecionados para a leitura completa, por se aproximarem da temática da pesquisa.

O quadro a seguir, apresenta os trabalhos próximos ao tema selecionados nas Reuniões Nacionais da ANPEd. Os anos apresentados no quadro 1 se referem a publicação no evento em discussão. Os trabalhos da 38<sup>a</sup> Reunião Nacional não apresentaram fundamentos necessários para a temática da pesquisa, portanto não aparecem no quadro.

Quadro 2 - Relação dos trabalhos apresentados na ANPEd 2013-2015.

TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	NATUREZA DO TRABALHO	AUTOR (ES)
<b>Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social</b>	2013	UFF	Artigo/Tese	Deise Arenhart
<b>Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências</b>	2013	UNICAMP	Artigo/Tese	Marta Regina Paulo da Silva
<b>Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças</b>	2015	UFSC	Artigo/Dissertação	Eduarda Souza Gaudio
<b>A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos</b>	2015	UNIFAL – MG	Artigo	Fabiana de Oliveira
<b>Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha - o que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito?</b>	2015	UNIRIO	Artigo	Leandro Henrique de Jesus Tavares
<b>Sobre a delicada arte de traduzir a Cultura da infância em Cultura da escola</b>	2015	UFJF	Artigo	Gisela Marques Pelizzoni

Fonte: Elaboração própria com base nas publicações da ANPEd.

Arenhart (2013), discute em sua tese, como as posições estruturais de geração e classe social se expressam nas culturas infantis de dois grupos diferenciados socialmente com crianças de 4 a 6 anos em instituições escolares do Rio de Janeiro. Os instrumentos utilizados foram: observação e registro em diário de campo; entrevista e/ou questionário com algum familiar da criança; “entrevistas” com as crianças; fotografia e troca de

fotografias. A brincadeira se destacou como principal forma de expressão das culturas infantis nas escolas de classe média/alta e o corpo apareceu como recurso de expressão das crianças nas escolas de classe baixa.

O trabalho de Silva (2013), resultado de tese já defendida, buscou investigar a produção das culturas infantis a partir das experiências com a linguagem das histórias em quadrinhos (HQs) com crianças de 3 a 5 anos. A pesquisa é resultado de uma etnografia com estudo de caso e contou com as produções gráficas das crianças, observação e registro de campo; relatos orais das crianças; análise de documentos; análise das HQs e desenhos das crianças. Destacamos, nesse artigo, o trabalho pedagógico marcado pela visão adultocêntrica, visando a aceleração dos processos de alfabetização.

O trabalho de Gaudio (2015), investigou as relações sociais entre crianças e as diferenças étnico-raciais, numa perspectiva etnográfica com crianças de 4 a 5 anos de um Centro de Educação Infantil público. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: diário de campo, registro fotográfico, audiovisuais e observação. Os resultados destacados envolvem a dimensão étnico-racial como estrutura das relações que são estabelecidas nos contextos que as crianças vivem.

O texto de Oliveira (2015), objetivou discutir as mudanças ocorridas em relação à criança e a infância, utilizando como recorte a consideração da participação infantil de crianças de 0 a 6 anos no projeto “Criança em Foco”, do CECIP no estado do Rio de Janeiro. A escuta das crianças realizou-se por meio da produção de cartazes com desenhos e textos feitos por elas, nas oficinas que participavam com seus pais e responsáveis. O autor destaca que a ampliação dos direitos da criança à participação não pode ignorar a diversidade do contexto em que as elas vivem.

O trabalho de Tavares (2015), teve por objetivo compreender e refletir a respeito da perspectiva delas sobre o que constitui o direito à Educação Infantil. A pesquisa se desenvolveu em uma instituição de Educação Infantil com crianças de 5 anos, apresentando uma perspectiva etnográfica, com vídeos, registros fotográficos, desenhos, diário de campo e observação-participante. Como resultados, o autor destaca o prazer que as crianças têm em serem escutadas e a necessidade de que respeitemos o que pensam e dizem.

O trabalho de Pelizzoni (2015), busca discutir, a partir do dispositivo de um estudo sobre caramujos e moluscos, realizado em uma escola pública com crianças de

cinco anos, o universo da infância no contexto escolar. Esse trabalho contou histórias da prática pedagógica de uma professora com as crianças, utilizando como instrumentos a roda de conversa, o registro das falas e a observação. A pesquisadora destaca as várias formas como as crianças se expressam, além dos novos olhares que elas possuem para traduzir pontos das culturas infantis.

No banco de tese e dissertações da CAPES, foram encontrados um total de trezentos e noventa trabalhos, por meio da busca com a palavra-chave: culturas infantis nos anos de 2016 a 2018 e 281 trabalhos com o descritor: pesquisa com crianças, dentre os anos 2017 e 2018. Mediante a leitura dos resumos, selecionamos seis dissertações que mais se aproximaram da temática da pesquisa. Para a busca, acessamos o site: catalogodeteses.capes.gov.br. O quadro a seguir apresenta os achados bibliográficos no banco em questão.

Quadro 3 - Relação dos trabalhos apresentados na CAPES.

TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	NATUREZA DO TRABALHO	AUTOR (ES)
<b>O brincar nos espaços-tempos das crianças na Educação Infantil no/do Campo: um encontro com as culturas infantis no território campesino</b>	2016	UFPE	Dissertação	Elaine Suane Florêncio dos Santos
<b>“Professora eu tenho uma coisa pra falar”: as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil</b>	2016	UFSM	Dissertação	Keila de Oliveira Urrutia
<b>Narrativas infantis e processo formativo: estudo sobre as significações de crianças sobre suas experiências na educação infantil</b>	2016	UFMT	Dissertação	Ellen Cristine Campos de Souza Coelho
<b>Entre tramas e interações: o protagonismo das crianças pequenas numa creche de Campo Grande/MS</b>	2017	UCDB	Dissertação	Laura Simone Marim Puerta
<b>“Eu vou andar de trem/você vai</b>	2017	UFMG	Dissertação	Lilian

<b>também”: uma viagem pela dinâmica de constituição cultural das crianças de uma turma de 3 anos na Educação Infantil</b>				Aparecida de Souza Montalvão
<b>A Educação Infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa</b>	2017	UCDB	Dissertação	Ana Paula Zaikievicz

Fonte: Elaboração própria com base nas publicações da CAPES (2019).

No texto de Santos (2016), o objetivo do estudo foi compreender como as crianças organizam o brincar em suas culturas infantis no tempo-espacô da Educação Infantil no campo e como lidam com as relações de poder, gênero, conflitos e amizades. O contexto foi um Centro Municipal de Educação Infantil, situado em Caruaru, a etnografia foi utilizada como método e as crianças de 4 a 5 anos como sujeitos. Os instrumentos aplicados foram o diário de campo e vídeos. Quanto aos resultados, destaca-se as especificidades das culturas infantis e a necessidade de estudos que deem visibilidade ao protagonismo infantil.

O trabalho de Urrutia (2016), investigou as culturas infantis a partir do conceito de cultura de pares, defendido por Willian Corsaro. A abordagem foi qualitativa de cunho etnográfico. Os sujeitos foram as crianças de 5 a 6 anos de uma instituição de Educação Infantil, para a coleta de dados utilizou-se a observação participante e registros em Diário de Campo, fotografias e vídeos. Obteve como resultado a necessidade de os professores escutarem as crianças e considerarem a participação delas na construção da aprendizagem.

O trabalho de Coelho (2016), abordou as narrativas sobre as experiências infantis, sendo crianças de 4 a 5 anos como sujeitos em uma unidade pública de Educação Infantil. A abordagem foi qualitativa com pesquisa narrativa, utilizando filmagens, fotografias e registros no caderno de campo e observação para a coleta dos dados. Destaca-se a produção das culturas infantis e as interações sociais presentes na unidade de Educação Infantil.

O texto de Puerta (2017), teve como objetivos: identificar o modo de expressividade e manifestação dos processos sociocomunicativos das crianças no ambiente

da creche; compreender os processos interativos entre criança-criança e crianças-adultos profissionais e analisar as experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente educativo da creche em um Centro de Educação Infantil de Campo Grande-MS. A abordagem foi qualitativa de cunho etnográfico e a coleta de dados foi por meio de fotografias e filmagens, além do diário de campo. Neste estudo se destacam as culturas de pares, por meio de ações interativas estabelecidas e do compartilhar de significações.

Montalvão (2017), em sua pesquisa teve como objetivo: compreender os limites e as possibilidades das interações sociais para a participação de crianças de 3 anos de idade em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, em Belo Horizonte. Os dados foram coletados a partir de observações, diário de campo, filmagens, entrevistas semiestruturadas com as crianças, as famílias e a gestão da Instituição. Os resultados apontam a dinâmica cultural das crianças, as interações que ocorrem nos momentos de brincadeiras, na cultura de pares e o entendimento delas como atores sociais.

O texto de Zaikievicz (2017), coloca como objetivo: analisar o que as crianças da pré-escola dizem sobre a instituição de educação infantil que frequentam. Os sujeitos foram crianças de 4 a 5 anos de um Centro de Educação Infantil. A pesquisa teve um caráter qualitativo e utilizou os seguintes instrumentos: a análise documental, a observação participante, entrevistas semiestruturadas e coletivas, registros fotográficos, registros por desenhos e anotações por meio do diário de campo. Neste estudo, destaca-se que a instituição que as crianças frequentam é um lugar que elas gostam de estar, com pontos positivos e negativos, colocando em discussão as particularidades da infância.

No banco BD TD - IBICT foram encontrados um total de sete trabalhos, utilizando-se da palavra-chave: culturas infantis, e sete com o descritor: pesquisa com criança, totalizando catorze trabalhos, entre os anos de 2016 a 2018, pelo site: <http://bdtd.ibict.br>. Por meio da leitura dos resumos, selecionamos quatro trabalhos, sendo três dissertações e uma tese que mais se aproximaram da temática da pesquisa. O quadro a seguir apresenta os achados bibliográficos no banco em questão.

Quadro 4 - Relação dos trabalhos apresentados no BDTD - IBICT.

TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	NATUREZA DO TRABALHO	AUTOR (ES)
<b>Culturas Lúdicas Infantis na Escola: Entre a proibição e a criação</b>	2016	UEP	Tese	Nair Correia Salgado De Azevedo
<b>A Interactividade como fomentadora da Ludicidade: tudo fica “Típico” Quando as Crianças brincam na Educação Infantil</b>	2017	UNESP	Dissertação	Denise Watanabe
<b>“Tem 900 lobos escondidos na floresta!” Ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte</b>	2018	USP	Dissertação	Bruna Cadena Cardoso
<b>Inspiração Em cenas e atos: Pesquisa Com crianças para a Formação de Coordenadores</b>	2018	PUC-SP	Dissertação	Priscila Barbosa Arantes

Fonte: Elaboração própria com base nas publicações do BDTD - IBICT.

O texto de Azevedo (2016), é uma tese cujo objetivo foi: observar, descrever e interpretar as experiências lúdicas em diversos ambientes dentro de uma escola pública, na cidade de Presidente Prudente-SP. A pesquisa é qualitativa, de caráter etnográfico e teve as crianças como sujeitos de pesquisa. Os instrumentos utilizados foram: observação, diário de campo, entrevistas coletivas, registros fotográficos, vídeos e textos ilustrados. As crianças indicaram que a escola tem muitas proibições e que precisam ser ouvidas para incluí-las nos processos educacionais.

O trabalho de Watanabe (2017), buscou compreender e aprofundar os conhecimentos de como as relações sociais entre adulto/criança, criança/adulto e criança/pares infantis se estabeleciam e se efetivavam, tendo em vista fomentar a ludicidade. A pesquisa de natureza qualitativa e investigação-ação, teve como sujeitos as crianças de uma escola de Educação Infantil do Município do Oeste Paulista. Os instrumentos utilizados foram: observação participante, o diário de campo, as fotos e o diálogo com as crianças e com as professoras. Os resultados indicam a ampliação das

culturas lúdicas, as significações das crianças nas brincadeiras na forma como se expressam e nos afetos com os pares.

O trabalho de Arantes (2018), de caráter etnográfico, visa novas formas de escuta e olhar em relação às crianças. Trouxe o coordenador pedagógico como pesquisador nas interações das crianças como sujeitos e os instrumentos utilizados foram: diário de campo e gravação de áudio. A escuta com enfoque na infância e nas culturas infantis é entendida como metodologia inovadora e desafiadora, implicando na mudança do olhar dos adultos.

No texto de Cardoso (2018), o objetivo foi dar visibilidade às lógicas infantis e a sua produção de cultura. Sua inspiração foi etnográfica, abordando a produção de culturas, com a participação ativa de crianças de uma escola de Educação Infantil em São Paulo, a idade das crianças não foi identificada. A pesquisa se baseou na Sociologia da Infância e teve como instrumentos as narrativas infantis e a observação. A autora destaca as manifestações verbais das crianças nas brincadeiras, interações e reinvenções de suas culturas, mostrando o mundo com um jeito diferente de vivê-lo.

### 1.3.1 Evidenciando as singularidades e regularidades dos trabalhos

Os trabalhos que apresentamos na revisão de literatura, com base nos bancos de dados da ANPEd, CAPES e IBICT, obedeceram aos seguintes critérios: aproximação da temática desta pesquisa por meio dos sujeitos, instrumentos metodológicos que foram adotados e os autores que discutem as culturas infantis, a cultura de pares, a Sociologia da Infância e o trabalho com crianças pequenas.

Fazendo um comparativo entre os trabalhos analisados, destacamos algumas regularidades e singularidades presentes nas discussões que os autores trouxeram. Percebemos que os estudos sobre a criança e a infância foram mais abordados, tendo a Sociologia da Infância como base.

Com relação aos instrumentos e metodologias mais utilizados, destacamos: observação, fotografia, desenho e diário de campo. Os estudos sobre brincadeiras, interações sociais e as situações imaginárias que as crianças utilizam como representação foram pouco discutidos.

Levando em consideração a Sociologia da Infância e os seus pressupostos básicos, alguns trabalhos apresentaram a participação das crianças como sujeitos de pesquisa, além da escuta e suas perspectivas, assim como as culturas infantis nas interações tiveram a mesma proporção de discussão.

Os autores mais abordados foram: Corsaro; Finco, Sarmento; Brougère; Prout; James e Dornelles, e em poucos trabalhos: Ariés; Vigotsky; Qvortrup; Fernandes; Mollo-Bouvier e Müller.

Com relação às singularidades, os pontos que foram mais discutidos nos trabalhos analisados foram: a relação entre adultos e crianças; narrativas infantis; protagonismo infantil; cultura de pares; e a reprodução interpretativa, que apareceu em apenas um trabalho. O termo reprodução interpretativa foi utilizado no entendimento sobre os estudos de Corsaro (2011), abordando a produção das culturas infantis das crianças e a participação ativa delas na sociedade.

A análise dos trabalhos possibilitou um olhar mais detalhado sobre a pesquisa com crianças, quando pensamos nos aspectos teóricos-metodológicos e éticos. A leitura trouxe uma ampliação de conhecimento sobre a temática da pesquisa, colaborando com os estudos sobre as culturas infantis para compreender os contextos de vida das crianças nos diferentes espaços sociais.

Buscamos, por meio da análise dos dados que foram construídos, dialogar com as culturas infantis relacionadas à linguagem corporal, gráfica, fotográfica, interação e responsabilidades/compromissos das crianças, produzidas no contexto da pandemia, afetando o cotidiano em diferentes aspectos. Nos comprometemos a analisar os dados que foram construídos, nos apoioando nas categorias que delimitamos, bem como a questão do entendimento das crianças quanto a este momento pandêmico, o motivo ou alguém que sentissem mais saudade. O momento dos estudos de forma remota ou por meio do acompanhamento escolar, as brincadeiras produzidas, e outras inquietações que surgiram na ocasião da entrevista serão abordados no quarto capítulo desta pesquisa.

Acreditamos que as culturas infantis merecem um estudo aprofundado, de modo que possam contribuir com os avanços nas pesquisas com crianças, além de compreendê-las como atores sociais e protagonistas de suas histórias. É diante desta perspectiva, que construímos o capítulo dois, o qual apresentamos a seguir, trazendo as

contribuições da Sociologia da Infância, dialogando com os autores sobre a criança, a infância, bem como sobre as culturas infantis.

## CAPÍTULO 2

### A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA CRIANÇA E INFÂNCIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar as discussões presentes no âmbito da Sociologia da Infância, abordando o seu percurso histórico e seu reconhecimento como área científica, para poder compreender as crianças e as infâncias que temos hoje.

Neste percurso, apresentamos os pressupostos básicos, os desafios e as possibilidades da Sociologia da Infância, com base na visão dos autores de referência no tema. Abordamos a criança e a infância à luz da Sociologia da Infância, trazendo os pilares/eixos das culturas infantis e as especificidades do campo. Assim, apresentamos os trabalhos da revisão de literatura que julgamos mais recentes sobre a temática e que nortearam os nossos estudos.

A construção do capítulo se deu por meio de autores como: Corsaro (2011); Sarmento (2002, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011, 2015); Pinto e Sarmento (1997); Marchi (2005, 2010); Marchi e Sarmento (2017); Soares (2006); Trevisan (2015); Sirota (2001); Nascimento (2011); Abramowicz (2011); Brougère (1997) e outros que foram relevantes para a discussão teórica.

Pretendemos, assim, destacar o reconhecimento do campo da Sociologia da Infância e sua ressignificação sobre a criança e a infância, bem como a produção das culturas infantis em seu cotidiano, abordando os momentos de ser criança.

## 2.1 Sociologia da Infância e a constituição da área científica: percurso histórico

Durante muito tempo, as Ciências Sociais não refletiam em seus estudos sobre a criança e a infância, e nem a própria sociologia, por não considerar os estudos com esse público válidos como um fim em si mesmo, pois voltava-se para a criança inserida em um grupo social específico (família e/ou escola).

Em um passado recente, a Sociologia da Infância ganhou espaço e vem sendo desenvolvida por teóricos de diferentes lugares do mundo. Para Sarmento (2008, p. 3), os estudos da Sociologia da Infância “tem vindo, sobretudo no decurso das duas últimas décadas, a ganhar maior expressão, através da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autónomas”.

Com base nos estudos de Sirota (2001) e Montandon (2001), a Sociologia da Infância surgiu na década de 1930, com os trabalhos do sociólogo e antropólogo Marcel Mauss, no âmbito das Ciências Sociais. Anos depois, na década de 1980, no continente Europeu e América do Norte, com o desenvolvimento do universo infantil, foi lançado um novo olhar sobre a criança, para além do ser biológico e psíquico. A infância deixou de ser vista apenas como uma fase do desenvolvimento do ser humano. Para Sirota (2001, p. 12), “no final dos anos 1980, historiadores, sociólogos, demógrafos e etnólogos de língua francesa assim como um certo número de profissionais da infância, começam a trabalhar no interior de suas comunidades, com esse novo objeto”.

No período de 1987 a 1992, um grupo de pesquisadores anglo-saxão<sup>2</sup> se organizou para discutir a Sociologia da Infância. De acordo com Sirota (2001):

[...] de modo um pouco mais precoce e estruturado, a literatura anglo-saxã referente à sociologia da infância se torna prolífica, indicando uma recomposição e legitimação institucional mais importante, oferecendo, assim, meios de confrontação e de análise reflexiva sobre as modalidades de construção e desconstrução do campo (SIROTA, 2001, p. 12-13).

Notamos os avanços nos estudos sobre o campo da infância com pesquisadores de diferentes lugares do mundo. No Brasil, se destaca como pioneiro, o trabalho de

---

<sup>2</sup> O termo faz referência às produções literárias no período em que a Inglaterra era governada pelos povos anglo-saxões, unindo três povos: os anglos e os saxões (Alemanha) e os jutos (Dinamarca). Para mais informações, acessar o site: <https://escola.britannica.com.br/artigo/anglo-sax%C3%A3o/480607>.

Florestan Fernandes, em 1947. Segundo Faria e Finco (2011, p. 13), “a pesquisa sociológica com as crianças nasceu no Brasil com Florestan Fernandes e foi interrompida; agora ressurge em nome das crianças [...]”.

A Sociologia da Infância a partir da visão de Abramowicz (2011, p. 24), “traz em seus movimentos inversões interessantes, novos outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros”. Para Abramowicz e Oliveira (2010, p. 43):

A partir da Sociologia da Infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças.

A Sociologia da Infância é entendida como o movimento que revolucionou os estudos sobre a criança, apontando a importância de escutá-las e enxergá-las como protagonistas nos contextos sociais. A Sociologia da Infância “é hoje um espaço de trabalho onde se cruzam sociólogos e outros cientistas sociais de diferentes proveniências disciplinares” (SARMENTO, 2009, p. 11).

Nascimento (2011) destaca quatro tipos de abordagens sociológicas: a infância construída socialmente, sendo uma construção social que revela a infância com variáveis; o estudo sobre as relações sociais entre as crianças com seus pares e com os adultos próximos; as relações de poder entre adultos e criança; e a infância como estrutura social com ênfase na reciprocidade entre as gerações.

Nesta perspectiva, “a Sociologia da Infância fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância” (ABRAMOWICZ E OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Para Prout (2010), a Sociologia da Infância aponta perspectivas para o enfrentamento da ambiguidade e complexidade da infância como fenômeno contemporâneo e instável.

Diante da evolução das produções científicas sobre a Sociologia da Infância, reconhecemos o campo como uma área de conhecimento e pesquisa sobre a criança e a

infância, entendendo a criança como ator social e a infância como categoria geracional. Essa nova concepção evidencia a capacidade delas em produzir culturas, como sujeitos sociais e autônomos, nos diferentes contextos em que estão inseridas.

A Sociologia da infância é entendida como área científica que trouxe afirmações sobre a criança e a infância, rompendo com as visões assistencialistas. Para Marchi (2010, p. 184), a Sociologia da Infância é:

Construída sobre a dupla afirmação da criança como ator e da infância como construção social, a SI tem sido uma disciplina ativa na desconstrução do modelo moderno de infância/criança e de sua reconstrução contemporânea no contexto das profundas transformações que atingem as instituições sociais.

Para Abramowicz e Oliveira (2010, p. 43), “a Sociologia da Infância proclama a necessidade de ferramentas metodológicas que se conectem com os ‘devires’ imprevisíveis, já que as crianças, em determinados momentos, rompem com aquilo que para nós é natural e necessário”.

Para caminhar por este percurso, nos deparamos com os conectores da pesquisa científica, com relação aos instrumentos que são necessários para “captar” essas estimativas, e de acordo com Soares (2006, p. 26), “a consideração de novas formas de desenvolver investigação, pretende essencialmente resgatar a voz e acção das crianças, as quais tinham ficado invisíveis nas investigações que sobre elas tinham vindo a ser desenvolvidas ao longo de todo o século XX”.

Salientamos que as investigações com crianças envolvem um nível delicado de ética nas pesquisas. Exige um comprometimento em buscar o assentimento delas, além de verificar o seu posicionamento em relação a sua participação nas investigações. Para Soares (2006, p. 30), “as considerações de natureza ética aplicadas à investigação com crianças são uma preocupação científica recente e decorrem essencialmente das renovadas responsabilidades e dilemas com que são confrontados os investigadores interessados em compreender os mundos sociais e culturais das crianças”.

Sob este olhar é necessário:

Considerar as crianças como actores ou parceiros de investigação e a infância como objecto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais, são atitudes essenciais na

construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância (SOARES, 2006, p. 32).

Dessa maneira, evidenciamos um estudo baseado nas pesquisas com crianças e não sobre as crianças, nos propomos a escutar o que elas dizem sobre o seu cotidiano em tempos de pandemia e como produzem culturas.

A Sociologia da Infância se constitui enquanto campo teórico para os estudos sobre a criança e a infância, logo, é entendida como uma área de conhecimento e pesquisa voltada para a criança e a infância.

## **2.2 Sociologia da Infância e seus pressupostos básicos**

A Sociologia da Infância como campo teórico e analítico prevê a ação e voz das crianças como pressupostos básicos em sua constituição. Ela defende a educação numa perspectiva horizontal, afirma que todas possuem seus direitos e relaciona as crianças como participantes nas suas redes de relações sociais.

Os estudos nos mostram o que é criança e infância a partir da visão da Sociologia da Infância. Portanto, temos a necessidade de especificar os termos utilizados por autores que discutem esta temática.

Criança é um ator social, agente cultural em seus mundos de vida, que pertence a grupos sociais, que compõem uma categoria social. O olhar para a criança precisa estar voltado para um ser ativo na sociedade que produz cultura, que possui seus direitos, com vez, voz e que envolve uma pedagogia de escuta.

As crianças possuem os seus mundos recriados e vinculados ao reflexo do mundo adulto, com competências autônomas e independentes. O entendimento sobre a criança é essencial para a execução do presente trabalho, bem como a profissão docente, para abrir canais, buscar meios para ampliarmos o olhar sensível e a escuta, tomando posse de diferentes recursos e métodos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI's, a criança é um “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesse sentido, surge a necessidade de desconstruir a ideia da criança “padrão”, vista apenas como receptora passiva, como um miniadulto, e sim reconhecê-la como sujeito em desenvolvimento, com uma personalidade em construção, que necessita de uma escuta sensível e um olhar atento às suas necessidades. Para Cerqueira e Souza (2011, p. 17), “esse tipo de escuta acontece entre a criança que fala e o adulto que ouve, possibilitando uma maior aproximação entre eles. Também propicia o desenvolvimento integral do sujeito através de uma relação recíproca, isto é, o reconhecimento do outro a partir de si mesmo”.

Assim, para Rocha (2008), escutar as crianças resulta em diferentes formas de conhecermos e ampliarmos nossa compreensão sobre as culturas infantis, nos orientando para a ação e nas relações de comunicação intercultural.

Utilizando a Sociologia da Infância como base, Sarmento (2015, p. 35-33) afirma que “a constituição do campo indica algumas indecisões sobre qual o seu objeto próprio: a criança, como ser biopsicossocial”, ou “um ser biopsiquico, em desenvolvimento”.

Entendemos a criança como biopsicossocial, portanto, esses aspectos estão relacionados ao início do ciclo de vida do ser humano, ao desenvolvimento psicológico e a sua interação com o meio social, além do fato de a criança estar inserida na sociedade e estar em constante desenvolvimento.

No exercício deste olhar, as crianças são vistas como atores sociais e possuem potencial para desenvolver uma participação ativa na sociedade, reinterpretando e produzindo as culturas no seu contexto social e “tomar a criança como ator social implica reconhecer sua competência e autonomia, posicionando-a enquanto sujeito do processo de pesquisa, e não mais como objeto” (OLIVEIRA, 2018, p. 443).

Nos processos de descobertas, as crianças falam com o corpo, com suas vozes, com os olhares e encantamentos, demonstrando interesse nas trajetórias práticas da sua interação social. “Compreende-se que as crianças constroemativamente formas de significado no mundo, assim como participam da produção cultural por meio de suas rotinas e culturas infantis” (WATANABE, 2017, p. 43).

Nessa perspectiva, sentimos a necessidade de colocar a infância em discussão, reconhecendo como um período marcado pelo desenvolvimento da criança, com experiências atribuídas ao longo de sua vida, partilhando dos movimentos históricos, sendo entendida como um processo “[...] construído a partir da história, da geografia, da língua e da cultura de cada lugar em que a criança vive e/ou viveu” (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010, p. 9).

Portanto, a infância é concebida como um período marcado pelo desenvolvimento da criança, com experiências atribuídas ao longo de sua vida. Sobre as crianças e a infância, Corsaro (2011, p. 15) define:

As crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] A infância esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas é uma forma estrutural. [...] categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias.

Sarmento (2011), define a infância como:

A infância é um grupo social, do tipo geracional, permanente. Este grupo geracional é constituído por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos. Apesar de não ser possível estabelecer, salvo convencionalmente, uma idade para o fim da infância, e de no seu interior existirem diferentes subgrupos etários (bebês, crianças em idade pré-escolar, crianças em idade escolar, etc.); apesar, outrossim, das crianças pertencerem a diferentes condições sociais de classe, de gênero, de etnia, etc. [...] (SARMENTO, 2011, p. 583-584).

E ainda, Sarmento (2007):

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (SARMENTO, 2007, p. 36).

Logo, a infância é entendida como uma categoria social que permeia a vida das crianças, sendo heterogênea devido às questões como a idade, as suas experiências, questões de gênero e as condições sociais, ou seja, observamos as múltiplas infâncias existentes.

Não podemos deixar de fora das discussões, o que os estudos sobre a criança e a infância nos mostram com relação aos aspectos da negatividade infantil e consideramos, de acordo com Sarmento (2005), que:

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, summariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. [...] a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente) (SARMENTO, 2005, p. 368).

Nessa conformidade, o entendimento sobre a criança anteriormente era pautado no ser ingênuo, que não possuía autonomia para expor suas opiniões e partilhar dos seus saberes, por isso, dependia de um adulto para falar por ela.

A figura da criança era vista como alguém que precisava de ajuda, aquela sem autonomia para elaborar suas hipóteses e para participar dos variados assuntos presentes no seu meio social. A Sociologia da Infância vem para romper com esses paradigmas e com essas concepções da negatividade infantil. Nascimento (2011) descreve que a criança tem sua participação camouflada, à margem da sociedade, devido ao seu pertencimento à família e à escola.

Corsaro (2011) defende a reprodução interpretativa, que aponta a participação efetiva das crianças na sociedade, a partir do momento que são consideradas como sujeitos sociais de direitos. Elas são produtoras de culturas, e podem resolver situações do seu próprio mundo, nas interações com seus pares, com os reflexos do mundo dos adultos, porém, de formas distintas.

A reprodução interpretativa aborda a mudança cultural que as crianças constroem à medida que compartilham, participam e criam. Nessa perspectiva, Corsaro (2011) define a expressão como:

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Na verdade [...], as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (CORSARO, 2011, p. 31-32).

Nas suas rotinas, as crianças produzem culturas, na troca com seus pares e nas interações sociais, elas se apropriam dos códigos culturais existentes no seu contexto e reconfiguram com sua participação.

No campo de estudos sobre a criança, encontramos o ofício de aluno que pode ser definido como aquele que exerce um papel de conformismo e competência dentro da Instituição Educativa, conforme aborda Marchi (2010).

Reconhecemos, assim, que a Sociologia da Infância surge para desmistificar o ofício de criança e do aluno, apontando uma análise sobre a área de conhecimento. Para Marchi (2010):

O desenvolvimento e elucidação teórica dos conceitos de "ofício de criança" e "ofício de aluno" podem ser entendidos como ilustrativos dos movimentos de "deslocamento do olhar analítico" e da "explosão do objeto" ocorridos no âmbito da crise da Sociologia da Educação e cuja (re) elaboração teve a participação crítica da Sociologia da Infância que propõe um novo paradigma para os estudos sociais da infância e da criança (MARCHI, 2010, p. 184).

Ademais, tem-se uma mudança no entendimento sobre a criança e a infância, e a Sociologia da Infância tem um objeto de pesquisa como disciplina científica. A criança passa a ocupar um lugar de destaque na sociedade, sendo um ator social que participaativamente dos seus processos de interações e a infância torna-se uma categoria estrutural heterogênea.

O ofício de aluno está ligado a formatação que a criança precisa realizar para estar na Instituição Escolar. Para Sarmento (2011):

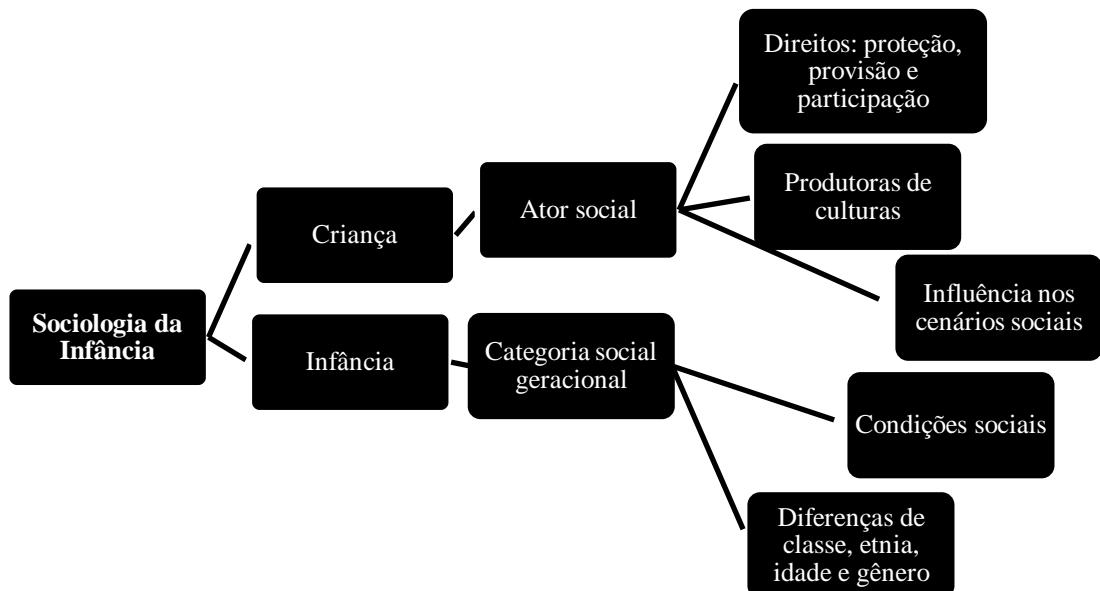
O aluno, tem por ofício, de tomar a forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar – deixando de lado, entre parêntesis ou de modo definitivo, a sua cultura de origem, quando incompatível com a cultura escolar, ou a cultura gerada e reproduzida nas relações com os seus pares: as culturas da infância – e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta (SARMENTO, 2011, p. 589).

Nesse sentido, o aluno passa a desempenhar um papel de aprendiz, se ocupando das condições escolares e deixando de lado suas perspectivas sociais e suas culturas de origem.

Sarmento (2011) discute sobre a reinvenção do ofício de aluno “profundamente potenciada pelas tecnologias de informação e comunicação” (SARMENTO, 2011, p. 591). Este novo ofício está relacionado à autonomia, participação, criatividade e as outras concepções mencionadas anteriormente que passam a assumir um novo caráter de disciplina e comprometimento.

Apresentamos a seguir, um esquema que sintetiza as concepções da Sociologia da Infância sobre a criança e a infância, apontando o posicionamento dos autores que utilizamos neste subitem do capítulo em questão.

Figura 1 - A criança e a infância com base na Sociologia da Infância



Fonte: Elaboração própria com base nas teorias da Sociologia da Infância.

A figura 1 ilustra a concepção sobre a criança e a infância que a Sociologia da Infância defende. Portanto, a criança é entendida como ator social que possui direitos relacionados a proteção, provisão e participação, e são produtoras de cultura e influenciam nos espaços sociais que pertencem. A infância é compreendida como categoria social do tipo geracional, com condições sociais específicas de cada grupo e na infância estão presentes as diferenças de classe, etnia, idade e de gênero.

### 2.3 Sociologia da Infância: tendências e desafios atuais

A Sociologia da Infância apresenta novos movimentos e outros agenciamentos para fugirmos do adultocentrismo e encontrar na criança potencial para participação ativa na sociedade. Os estudos dessa temática nos mostram novos processos, bem como o

movimento político para dialogar com a infância e com a criança, entretanto, é uma área em construção.

Destacamos que a Sociologia da Infância compreende a infância como uma categoria social do tipo geracional, podendo ser **heterogênea**<sup>3</sup>, devido às múltiplas infâncias existentes, relacionadas aos fatores das condições sociais e as diferenças de classe, gênero, etnia e idade, para romper com a convenção de um discurso hegemônico sobre a infância. Para Abramowicz (2011, p. 25) a:

Sociologia da Infância tomou a criança em sua infância como o lugar de suas pesquisas, criou-se um campo, no qual os sociólogos e outros pesquisadores que aderiram a essa vertente fizeram um esforço para compreender, e do ponto de vista que propomos, inventar a criança. Ao mesmo tempo, a Sociologia da Infância alargou as possibilidades teóricas de pensar a criança para além dos paradigmas hegemônicos, [...].

Sob esta ótica, o desafio está em promover uma visibilidade concreta à criança, abordando sua participação ativa nas pesquisas científicas, assim como na sociedade. Os estudos da Sociologia da Infância têm evidenciado a necessidade de promover a participação das crianças nos contextos sociais, apontando diferentes olhares para esse público, a fim de romper com as concepções da psicologia do desenvolvimento. Oliveira (2018) afirma que:

A Sociologia da Infância vem conseguindo, em alguma medida, desconstruir a hegemonia da saúde e da psicologia do desenvolvimento, afirmando as crianças como atores sociais, portadoras de autonomia, intenções, desejos e capacidades, e com uma história para contar. Mas ainda há muito trabalho a ser feito para a consolidação desse campo, em especial na amplificação do alcance das vozes dessas crianças (OLIVEIRA, 2018, p. 460).

Destarte, concordamos que as crianças possuem autonomia suficiente para serem protagonistas de suas histórias e atores sociais, mas, precisamos trabalhar muito para que esse entendimento se torne realidade, contrapondo a normatividade existente originada na modernidade.

Abordando a normatividade presente na infância e suas representações e relações sociais, consideramos que “o estudo da multiplicidade de normatividades da infância atinge diretamente nas questões da desigualdade social e na diferença cultural” (SARMENTO, 2015, p. 41). Contextualizando, os estudos sobre a normatividade presente

---

<sup>3</sup> Grifos da autora destacando aspectos que julgamos essenciais na discussão do tema do capítulo. Os destaques que seguem fazem parte desta justificativa.

na infância e “a análise das transições da normatividade infantil incide essencialmente sobre o que a desigualdade e o risco social implicam nas condições de vida das crianças à escala global, e como diferentes crianças, em condições sociais, geográficas e étnico-raciais distintas, são afetadas por essas desigualdades” (MARCHI e SARMENTO, 2017, p. 961). Evidenciamos, assim, que as condições sociais precisam ser consideradas, no que tange aos aspectos dos direitos das crianças.

Sarmento (2004) descreve quatro eixos estruturantes da infância contemporânea:

- a **escola pública**, caracterizada como espaço institucional de competência das crianças;
- a **família nuclear**, substituindo outros agrupamentos familiares, se tornando o modelo idealizado do vínculo familiar;
- os **saberes institucionalizados**, abordados pelas concepções médicas, psicológicas, por trabalhar com o desenvolvimento da criança;
- e a **administração simbólica**, que diz respeito às inclusões, ao reconhecimento das crianças a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

Esses eixos contribuíram para que a criança conseguisse seu lugar social próprio, correspondendo a representatividade infantil e entrando em um paradigma crítico como indicativo de investigação empírica e teórica nas pesquisas com as crianças e não apenas sobre elas, reconfigurando seu ofício.

Continuando nesta mesma linha de pensamento a respeito da normatividade infantil, “essa normatividade incorpora uma concepção de bem-estar das crianças, que assente em direitos de proteção, provisão e participação” (MARCHI e SARMENTO, 2017, p. 960).

Tendo em vista os discursos dos documentos oficiais, reconhecemos os direitos atribuídos às crianças, mas, entendemos também que a realidade pode nos mostrar outra forma de aplicabilidade desses direitos, pois há uma divergência entre a lei escrita e a lei na prática. “A transição da sua normatividade dá-se pelo lado da exclusão e da desconsideração do seu estatuto de sujeito de direitos” (MARCHI e SARMENTO, 2017, p. 961).

Reconhecemos que há um discurso hegemônico criado perante a normatividade da infância, por não a considerar em suas especificidades e heterogeneidade. Marchi e Sarmento (2017, p. 961) acreditam que essa:

Concepção hegemônica da normatividade da infância é não apenas excludente da imensa maioria das crianças que não estão inseridas nas condições sociais sobre as quais se produziram os princípios referenciais sobre o que é ser criança e como se estabelecem as relações entre adultos e crianças, mas também o fato de que essa concepção parece mesmo estar a soçobrar perante a violência social e institucional que hoje se abate sobre muitas crianças.

Para a participação infantil, exige-se um novo olhar sobre as crianças e a infância, no que se refere as condições sociais e aos direitos deste grupo. Para Soares (2006, p. 27):

É este novo paradigma da infância que tem sido o alicerce indispensável para a emergência da participação infantil como uma questão social, política e científica. Ou seja, nesta 2<sup>a</sup> modernidade, pensar nas crianças, pensar na infância, é pensar também num grupo social, com um conjunto de direitos reconhecidos no campo dos princípios [...]

Aponta-se que os direitos de participação das crianças merecem mais atenção, além de se tornar um campo com maior necessidade de aprofundamento científico. Entendemos que a participação infantil deveria ser como um processo de interação social nos diferentes espaços sociais que compõem a estrutura da sociedade. Evidenciamos que “considerar a participação das crianças no espaço público exige que tenhamos em conta a influência das estruturas e instituições que as envolvem – sejam elas educativas, económicas, jurídicas ou sociais –, que frequentemente se apresentam, como estruturas desconhecidas e fechadas, que funcionam como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil”. (SARMENTO; FERNANDES e TOMÁS, 2007, p. 190).

Nesta perspectiva, a participação infantil vai além dos contextos das instituições escolares, porém, são nesses espaços que as crianças se mostram competentes para atuarem na sociedade como atores sociais, nas suas interações se destacam com autonomia, além das ressignificações das propostas pedagógicas e valores únicos, construídos nas culturas infantis. De acordo com Sarmento; Fernandes e Tomás (2007, p. 202):

As crianças apresentam fundamentos para a sua acção, a interacção é regida por preocupações de cooperação e competição, o poder não é indiferente à avaliação que fazem da situação e à adopção de acções estratégicas e tácticas, de

apresentação de reivindicações e de resistências, de construção de alianças e promoção de negociações, de expressão de valores transindividuais e de defesa de interesses particulares, de acção política, em suma.

Dessa forma, se faz necessário a participação das crianças em todas as esferas da sociedade, e isso depende das afirmações que os adultos fazem sobre a competência das crianças, falamos de organização social para uma cidadania ativa (SARMENTO; FERNANDES e TOMÁS, 2007). A pesquisa com crianças atualmente, vem sendo discutida para além dos rigores da ética metodológica que é necessária, assim, a:

[...] ética na pesquisa com crianças diz respeito ao fato de que, para além dos princípios éticos a serem respeitados e seguidos, qualquer que seja a idade e demais características pessoais e identitárias dos sujeitos alvo da investigação, os pesquisadores precisam também levar em conta especificidades relativas ao grupo geracional das crianças. Nesse sentido, instala-se de maneira muito particular a tensão entre os chamados direitos de liberdade e participação e os direitos de proteção [...] (FERNANDES e MARCHI, 2020, p. 9).

Precisamos respeitar as especificidades de cada criança, bem como a alteridade de cada infância. Com o presente estudo, evidenciamos uma nova infância que está surgindo devido ao cenário pandêmico, e reconhecemos a necessidade de mais estudos sobre as crianças e os seus cotidianos em tempos de pandemia.

## **2.4 Conhecendo a criança e seus mundos: as culturas infantis**

Entender a criança implica em reconhecê-la como um ator social, que possui autonomia para participar ativamente do seu mundo social. A criança e a infância nos fazem pensar nas culturas infantis, sendo plural e polissêmico o termo. As culturas infantis se configuram como as ações que são produzidas pelas crianças nos seus momentos de interações sociais, e “para além da brincadeira, existem outras formas de manifestação das culturas infantis que se produzem de acordo com os contextos de inserção das crianças, sobretudo, da relação destas com os limites, as possibilidades e os referentes culturais que oferecem estes contextos” (ARENHART, 2013, p. 12).

Para Sarmento (2005), as culturas infantis envolvem os pilares da interação entre as crianças com as crianças e entre as crianças com os adultos; a ludicidade e o

imaginário; o faz de conta e a transposição do mundo real e também a reiteração (discutiremos esses eixos no próximo item deste capítulo). Para Arenhart (2016):

As crianças expressam lógicas, representações, significações, modos de ação distintos dos adultos; se historicamente as características das crianças que as afastavam dos adultos eram tratadas como déficit, atualmente, os estudos socioantropológicos da infância têm indicado que se trata de outra ordem de relação com o real e o simbólico. Essa diferença em relação aos adultos é, portanto, construída pelo pertencimento geracional e pode ser identificada nas formas culturais infantis (ARENHART, 2016, p. 17).

As crianças possuem potencial para produzir culturas, por meio dos seus processos de interações sociais, considerando os fatores externos e internos do meio social, das diferenças entre classe, gênero, etnia ou idade, e essas produções acontecem de forma distanciada do mundo dos adultos. Redin e Fochi (2014) destacam:

Não existem crianças idênticas, não existe desenvolvimento uniforme e regular. A aprendizagem é um fator complexo, que depende de diversas relações. A troca entre os pares, os semelhantes e os diferentes enriquece o grupo e o sujeito. Crianças podem formar grupos para atividades em comum ou que contenham problemas correlatos, mas os grupos se organizarão em diferentes combinações à medida que as atividades mudarem. Crianças podem agir individualmente, aprendendo a se desenvolver de forma autônoma, sem perder de vista a relação com o grupo. Logo, tentar entender as crianças com as quais lidamos é fundamental para uma prática pedagógica significativa (REDIN e FOCHI, 2014, p. 16).

Sob este olhar, nos cabe escutar a criança e reconhecê-la como protagonista de suas aprendizagens e entender que elas têm autonomia para ressignificar os espaços sociais. Pontua-se que a produção das culturas infantis nos permite entender que as crianças possuem os seus modos de ação distintos dos adultos, relacionado às diferentes significações do mundo imaginário e do real que elas elaboram.

As culturas infantis estão relacionadas à rotina da criança, ao seu comportamento com seus colegas e com a interação que acontece com a família nos diferentes contextos. São construídas historicamente e ressignificadas ao longo dos processos, sendo reformuladas, seja na interação com seus pares ou com os adultos.

Para Sarmento (2002, p. 3), as culturas infantis se definem pela “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos do mundo dos adultos de significação e ação”.

As instituições promovem diferentes meios para que as culturas infantis sejam reformuladas e as crianças têm contato com diversas propostas que permitem o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Os modos como acontece a interação social dos pequenos exige sensibilidade no olhar.

As culturas infantis são construídas historicamente e ressignificadas ao longo dos processos que sofrem no percurso que são expostas. São reformuladas de geração em geração, com interferência dos adultos e nas interações das crianças com seus pares. A cultura de pares, para Corsaro (2011, p. 127), é entendida “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores que as crianças produzem e compartilham em interação com os demais”.

As culturas de pares resultam da “apropriação criativa” que as crianças criam do mundo adulto, vinculados aos seus próprios interesses, elas interiorizam a sociedade e a cultura e contribuem para a reprodução e produção de culturas.

Ao analisar as culturas infantis, podemos interpretar a realidade social a que as crianças pertencem e entender o processo de desenvolvimento das habilidades de interações, interpretações e ressignificações que elas fazem dos seus contextos. Para Arenhart (2016, p. 23):

Esse campo disciplinar, com base no reconhecimento das crianças como atores sociais e da infância como uma categoria geracional que integra todas as crianças, formula três pressupostos fundamentais: 1) o reconhecimento das crianças como produtoras de cultura; 2) o reconhecimento de que essas culturas exprimem seu pertencimento geracional – por isso, a designação infantil – e 3) o reconhecimento de que, mesmo expressando uma condição comum, outros fatores constroem diferenciações culturais entre as crianças, como a relação com o lugar de moradia, a classe, a etnia, o gênero, a religiosidade, a mídia etc.

Evidenciamos que as culturas infantis englobam um conjunto de significados, que mostram como as crianças partilham e produzem cultura, com base nas suas interações de grupo. Para Arantes (2018):

As crianças querem compartilhar suas dimensões lúdicas com os adultos e entre si, porque isso as constitui. E essas dimensões de criação e apropriação de artefatos e rituais do coletivo infantil precisam ser consolidadas entre adultos e crianças (ARANTES, 2018, p. 36).

As culturas infantis não são ações exclusivas da infância, elas são sustentadas pelas condições sociais que as crianças vivem, interagem e partilham experiências com o seu grupo social (PINTO e SARMENTO, 1997).

Pensar na produção das culturas infantis nos leva a outro patamar: a relação das crianças com as tecnologias. Neste olhar, consideramos como um processo inerente e é uma fonte potencial de conhecimento ao processo de desenvolvimento das crianças. Sarmento (2011) aponta que:

[...] as tecnologias de informação e comunicação correspondem a uma inflexão mais importante na cultura escolar, porque, pela sua natureza, estabelecem uma mediação particular com o conhecimento e não são meramente instrumentais (apesar de poderem ser utilizadas apenas como instrumento). Por essa sua potencialidade, as tecnologias de informação e comunicação contribuem para refazer as formas e os conteúdos do ofício de aluno (SARMENTO, 2011, p. 594).

A inserção das tecnologias no cotidiano das crianças sempre esteve presente, não seria diferente agora, com uma sociedade que sofreu transformações e a cada dia novas mudanças ocorrem. Chamamos a atenção para um novo olhar voltado à criança, é preciso considerar as mudanças sociais e não desmistificar as tecnologias da informação e comunicação que estão expostas ao mundo delas, portanto, é necessário contextualizar o uso das tecnologias no processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Sarmento (2011, p. 596) considera que “não apenas as crianças assinalam as marcas da sua cultura de classe ou de geração na utilização das TIC, como as práticas sociais realizadas repercutem nas culturas infantis, transformando-as e adaptando-as” [...].

As crianças fazem uso das tecnologias da informação e comunicação nas interações sociais, além da produção de cultura em seu cotidiano, através da utilização dos diferentes recursos que são possibilitados por intermédio dessas ferramentas.

O cotidiano das crianças se modifica à medida que se apropriam das tecnologias da informação e comunicação, sendo nos momentos de lazer ou nas práticas pedagógicas promovidas pela Instituição Educativa, incorporando as atividades as suas culturas infantis e assim o acesso ao conhecimento é ampliado. Sarmento (2011, p. 595) defende que o acesso aos recursos tecnológicos “importa sublinhar que as crianças, face ao computador e à Internet, realizam um conjunto de actividades que estão longe de se esgotar na consulta de informação ou em tarefas de aprendizagem. Essas actividades são muito variadas”.

Essas mudanças com outros códigos de conhecimento reconfiguram o ofício de criança, colocando a criança e o aluno na “mesma identidade funcional”, modificando os aspectos de espaço-tempo do jogo e dos estudos e “tendem a diluir as suas fronteiras e a integrar-se sob a forma de uma actividade idêntica (estar no computador), ainda que com conteúdos diferentes” (SARMENTO, 2011, p. 595).

Tais práticas das crianças são socialmente construídas e situadas nas suas culturas infantis, reconfigurando o cotidiano deste grupo. O acesso a essa cultura material perpassa pelas desigualdades de condições sociais, resultando nas transformações sociais dos aspectos da infância. Sarmento (2011) defende que:

Ora o mercado de produtos lúdicos e informáticos para a infância é controlado por grandes grupos económicos internacionais e associa-se à globalização do mercado orientado para o consumo infantil (com a difusão global das marcas de roupas, alimentos, guloseimas e bebidas, acessórios, material desportivo, escolar, redes de serviços). [...] As desigualdades sociais, com efeitos no acesso e uso da cultura material para as crianças, implicam e reproduzem-se em desigualdades entre as crianças no acesso às fontes de configuração contemporânea das culturas da infância. O estudo das desigualdades no acesso à cultura material das crianças não pode, por isso, deixar de ser adequadamente considerado nas transformações da condição social da infância (SARMENTO, 2011, p. 598).

Diante disso, encontramos as desigualdades de acesso à cultura material que a mídia divulga, como consequência, as crianças vivenciam um contexto de divergência social.

## **2.5 Os pilares/eixos estruturantes das culturas infantis: interatividade, ludicidade, reiteração e jogo simbólico**

O cenário da produção das culturas infantis é abordado pela Sociologia da Infância como resultado da participação e das vozes das crianças, por considerar um campo de simbolização, ressignificação e modos distintos do mundo dos adultos.

Sarmento (2004) define quatro pilares/eixos estruturantes das culturas infantis, sendo:

A **interatividade**, que acontece quando todos os membros daquela comunidade participam de determinada proposta ou atividade social.

A **Ludicidade**, presente nos momentos das brincadeiras das crianças. Neste pilar, os adultos utilizam o imaginário infantil para desenvolver diferentes propostas e as crianças se apropriam do mundo dos adultos para representar as situações cotidianas.

A **Reiteração**, que é o *replay* da interação, ou seja, acontece de forma circular, repetitiva, sem um controle específico para as crianças, pois o entendimento de tempo para elas é diferente, pode começar de novo quantas vezes quiserem.

E o **jogo simbólico**, que faz parte do imaginário infantil, do faz de conta, permite a experimentação de outras formas de existência, possibilitando uma articulação entre as culturas infantis e as culturas dos adultos.

Parafraseando Cardoso (2018), as culturas infantis permitem às crianças elaborarem um **mundo do faz de conta**, a partir do processo de **imaginação**. Elas utilizam suas competências para recriar as situações reais do seu cotidiano de modo próprio e gostam de **repetir a brincadeira**, isso é evidenciado pelos momentos de **interações sociais**, com os adultos ou com seus colegas.

Constatamos que as representações simbólicas surgem de diferentes modos nos momentos que as crianças participam, brincam e compartilham. Para Sarmento e Pinto (1997, s/p):

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

As culturas infantis que são produzidas, perpassam por inúmeras contradições e desigualdades sociais, devido às condições sociais das crianças que configuraram um determinado grupo. Sarmento (2011, p. 585) aponta que:

As práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua acção transforma os lugares em que (con)vivem com os adultos. As micro-transformações que ocorrem, por efeito de agregação e de interdependência dos contextos de existência têm influência sobre o conjunto da sociedade.

Sob esta ótica, a criança produz cultura e reconfigura os espaços de sua convivência.

O jogo simbólico é uma transposição do imaginário real, ao contrário do pensamento que o jogo da criança é diferente do jogo do adulto. As crianças brincam e ressignificam os contextos do mundo dos adultos referentes aos cenários em que elas são expostas, recriando suas próprias percepções. As situações imaginárias definem os contextos e os significados dos ambientes em que acontecem as trocas e interações.

Dessa maneira, Sarmento (2011) afirma:

Na verdade, a criança “brinca com a história”, mas é a história que define as condições e as possibilidades, em cada formação social e em cada momento concreto, desse brincar onde ocorre a reconfiguração de valores, dos ideais e da experiência acumulada. A criança de hoje age sob formas e em condições muito distintas do passado. A criança, jogador-jogado, estabelece as bases do seu “reino” em condições sociais concretas, que herdou e são independentes da sua vontade. Mas é aí que ela se constitui como actor social, contribuindo, à sua medida, para a conservação e transformação da sociedade (SARMENTO, 2011, p. 583).

Enfatizamos que o imaginário e o simbólico se desenvolvem nas culturas da infância, ou seja, é a relação da criança com o mundo. E as diferenças estão presentes, com relação às condições sociais, valores, contexto, referências simbólicas, expectativas e possibilidades. O brincar “é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2004, p. 16).

Sob este olhar, as crianças produzem suas culturas brincando, nas suas interações, e ao fazerem isso, elas aprendem. Essa aprendizagem acontece de forma lúdica, com naturalidade, no seu devido tempo.

A cultura lúdica é evidenciada por Brougère (1997), como esquemas que servem para iniciar as brincadeiras. À medida que ocorre o brincar, as crianças utilizam da cultura lúdica para os seus jogos de interesses ou os específicos e determinados, sendo influenciada pelo meio social, com diversos elementos, como a mídia, os brinquedos etc. Brougère (1997) aborda que:

Na sua brincadeira a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. Como consequência, ela tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parte da civilização (BROUGÈRE, 1997, p. 47).

A brincadeira se constitui como uma atividade que permite a apropriação dos aspectos culturais das crianças. Ao utilizar os recursos que estão disponíveis, por meio do

seu acesso cultural, elas reconfiguram os espaços e produzem cultura influenciadas pelo seu meio social. Para Wajskop (2012, p. 34), “a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura”.

Evidenciamos que a brincadeira se estabelece como um momento em que é possível que as crianças vivenciem uma atividade social específica, a partir das suas interações e utilizando suas interpretações da realidade. De acordo com Wajskop (2012, p. 37), “a brincadeira é uma forma de atividade social infantil cuja característica imaginativa e diversa do significado cotidiano da vida fornece uma ocasião educativa única para as crianças. Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano [...]”.

Nessa conformidade, colocamos o brinquedo em discussão, abordado como forma de produção de cultura, sendo reflexo da infância vivida pelas crianças. O brinquedo é apenas um suporte criado pelos adultos para que as crianças evidenciem suas infâncias de forma abstrata. Para Brougère (1997, p. 36), o brinquedo “pode ser considerado como um objeto mediador entre adultos, entre um mundo adulto e um mundo infantil, nele a criança é uma projeção abstrata construída por eles”.

Portanto, o brinquedo é reflexo da infância, com as representações e transformações diretas ou indiretas que as crianças fazem. À medida que brincam, este objeto é utilizado como recurso nas brincadeiras, um aliado no momento de interação. Brougère (1997) defende que:

[...] a criança, como o homem adulto, não se contenta em se relacionar com o mundo real, com os objetos; ela deve dominar os mediadores indispensáveis que são as representações, as imagens e de representações, as imagens, os símbolos ou os significados. A cultura na qual ela está inserida, mais do que o real, é composta de tais representações. A infância é, consequentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados (BROUGÈRE, 1997, p. 40-41).

Logo, o brinquedo é um objeto que possui inúmeras possibilidades de significações, é um símbolo utilizado pela criança para representar a infância, porém, destacamos que é um instrumento criado pelo mundo adulto, que traz uma preocupação

com relação ao mercado de produção e consumo desses objetos, que são inúmeros e os mais diversificados possíveis, mas, não entraremos nesses méritos.

Incluímos na discussão, os brinquedos **não estruturados**, aqueles que as crianças criam a partir de elementos naturais ou diferentes objetos, que por meio da imaginação podem ser o que elas querem para o momento da brincadeira. Para Brougère (1997, p. 42), “ele oferece à criança experiências variadas que aliam matéria e representação”. Estes elementos fazem parte das representações simbólicas que as crianças podem utilizar para ressignificar as suas culturas infantis, sendo a brincadeira, o momento de assimilação dos códigos culturais.

Essas culturas envolvem os aspectos lúdicos e a cultura lúdica está em constante movimento. Para Brougère (1997), a cultura lúdica tem sua autonomia, seu ritmo, e é entendida por intermédio das culturas globais de uma realidade específica, sendo parte de uma estrutura que possui suas especificidades.

A brincadeira é uma atividade que permite à criança assimilar os aspectos culturais para reinterpretá-los e para reinventar os símbolos sociais, envolvendo a política da ludicidade. “As brincadeiras simbólicas das crianças são construídas e reinventadas a partir das experiências infantis vividas pelas crianças, mas também guardam relações com o mundo em que estão inseridas; elas brincam com tudo que lhes é apresentado, ainda que não seja diretamente” (CARDOSO, 2018, p. 39).

Brougère (1997) aponta que:

[...] a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir de elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem (BROUGÈRE, 1997, p. 97-98).

A brincadeira pressupõe um processo de aprendizagem que deve ser trabalhada e desenvolvida a partir do interesse das crianças. O momento da brincadeira sofre mudanças, nele estão presentes as decisões tomadas no percurso, com a comunicação e interpretação daqueles que estão envolvidos, fazendo parte de uma situação específica e particular do grupo, nos interessando apenas as ações produzidas pelas crianças.

Para Arenhart (2013, p. 7), “tanto as condições estruturais (recorrência de tempo, espaço, pares, autonomia), como a condição de atores sociais que permite com que

as crianças aproveitem as condições externas para criar suas culturas, são aspectos imprescindíveis para a construção de rotinas de brincadeiras e culturas de pares”. Isso evidencia que os espaços precisam ser organizados e planejados para promover a produção das culturas infantis significativas nos momentos da brincadeira e “um dos objetivos da professora de Educação Infantil é, inclusive, oportunizar, organizar, planejar espaços e tempos para a brincadeira e para viver experiências” (CARDOSO, 2018, p. 46).

Apontamos que a brincadeira é um direito da criança e precisa estar presente na sua vida, inclusive nas rotinas pedagógicas. Os momentos da brincadeira se configuram como um espaço para a produção das culturas infantis e contribui, sobretudo, com a participação infantil. Watanabe (2017, p. 148) afirma que:

[...] por meio das interações e das brincadeiras promove-se o processo de desenvolvimento pleno das capacidades e habilidades humanas; as crianças compartilham e (re) significam uma série de códigos, de símbolos, de conhecimentos, de pensamentos, de emoções; elas aprendem sobre o mundo e sobre o outro; as crianças participam da sociedade, influenciando e sendo influenciadas por ela.

Valorizamos os momentos de brincadeiras, pois é neste espaço que as crianças podem ser crianças, atores sociais e produzirem cultura. Nossa desejo é que os adultos percebam que a brincadeira é essencial para a vida da criança e que elas constroem seus conhecimentos de maneira mais significativa e com qualidade.

## **2.6 Ser criança e viver a infância: as culturas infantis e o brincar**

Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento, portanto, a educação na infância consiste em uma tarefa complexa. Os espaços e tempos em que ocorrem as aprendizagens das crianças, bem como o seu desenvolvimento são planejados e organizados para atender as suas demandas.

A aprendizagem se dá de diferentes formas, por meio das múltiplas linguagens que as crianças utilizam para representar e ressignificar os espaços em que estão inseridas. De acordo com Lopes (2008, p. 78), “há momentos em que as crianças subvertem, há momentos em que interpretam, reproduzem o espaço e seus objetos, e há momentos de

criação, de invenção, transformando-os, reorganizando os princípios da forma, função, localização, organização, representação e outros, a partir de suas ações”.

Assim, consideramos um tópico importante para discussão, os espaços que esse brincar ocorre e o tempo determinado para essa prática, sendo nesses momentos que as crianças podem ser elas mesmas. Lopes (2008) coloca que “para as crianças a prática espacial é uma prática de lugar-território, posto que aprendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas” (LOPES, 2008, p. 78).

Registrados que as crianças reconfiguram os espaços que estão a partir dos elementos disponíveis e por meio das diferentes propostas que são ofertadas. De acordo com Lopes (2018, p. 86):

[...] é necessário afirmar outra forma de olhar as crianças e conceber seus protagonismos no mundo, pois as vivências com o espaço são convites a diversas formas de experienciar e sentir o espaço geográfico. [...] a espacialidade é uma dimensão humana de lidar com o mundo do qual fazemos parte, incluindo nossa corporalidade e as relações que estabelecemos com outros seres, com coisas, com lugares, [...] e está intimamente relacionada a muitas outras, como a temporalidade e a linguagem.

O lugar para a promoção das experiências e vivências em diferentes espaços e tempos de aprendizagens é no cotidiano das crianças, pois se estabelecem as relações e/ou conexões com tudo o que está a sua volta, surgindo assim as descobertas, expressadas por meio das múltiplas linguagens. Isso nos leva a reconhecer que as crianças são capazes de ir além das nossas expectativas, traçando outras leituras de mundo.

As culturas infantis estão presentes nos momentos de brincadeiras que as crianças promovem e nas interações sociais. Para Samento (2004, p. 12), “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”, por este motivo, descrevemos nas discussões a seguir os momentos, tempos e espaços para que as culturas infantis sejam produzidas.

Se tratando de tempos e espaços para ser criança, a brincadeira se configura numa característica para a representação dos modos de vida delas, assim, é possível construir sua identidade e autonomia. Para Wajskop (2012, p. 33), “a criança que brinca

pode adentrar ao mundo do trabalho pela via da representação e da experimentação; o espaço da instituição deve ser um espaço de vida e interação e os materiais fornecidos para as crianças podem ser uma das variáveis fundamentais que as auxiliam a construir e apropriar-se do conhecimento universal”.

Concordamos com Souza (2019), com relação ao risco de trazer um único significado ou uma tradução sobre o brincar e as brincadeiras que estão presentes na infância, porém, ao longo desta seção, traçamos uma discussão sobre os termos, baseada em diversos autores, para se configurar em um modo de reflexão sobre essa prática. Sobre o brincar, para Souza (2019, p. 191):

[...] ainda encontramos dificuldades em obter suas definições operacionais, pois tal atividade, enquanto prática social e cultural, apresenta tamanha complexidade que consideramos que uma única significação torna-se insuficiente para alcançarmos tal intento. Entendemos que qualquer definição que seja apresentada como universalmente aplicável, permitindo diferenciar tudo que é brincar do que não é, provavelmente, está destinada ao fracasso.

Nesse sentido, o brincar ocorre em diferentes fases da vida das crianças e de diferentes formas, cada uma com suas experiências. O brincar está diretamente ligado ao mundo real das crianças, se configurando em um momento específico da vida social delas.

Palma (2017, p. 214) afirma “que as concepções de jogo/brincadeira podem variar de cultura para cultura, de época para época, entre pessoas de uma mesma cultura e época, de adulto para criança, ou, ainda, entre crianças”. As ações do brincar são representadas pelas culturas infantis, sendo modificadas de acordo com o contexto que a criança está inserida.

A brincadeira tem diversos sentidos e significados para as crianças, Wajskop (2012, p. 35) diz que “a brincadeira é uma forma de comportamento social que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrito e organizado no tempo e no espaço”.

As questões relacionadas ao tempo e ao espaço nos momentos de brincadeiras são fundamentais para entendermos a qualidade do brincar, à medida que a aprendizagem é desenvolvida dentro desse processo, “o tempo e o espaço são condições essenciais para que o brincar emerja e se desenvolva” (PALMA, 2017, p. 205).

Sabemos que o brincar ocorre nas interações cotidianas, onde as crianças estão expostas em diferentes momentos. Para tanto, a educação infantil é o campo de exploração

das crianças, os espaços da instituição vão direcionar as ações delas, “respeitando-as enquanto sujeitos históricos, conscientes de sua condição e situação e que se expressam de múltiplas formas” (OLIVEIRA, 2008, p. 284).

Souza (2019, p. 201), aponta que “o brincar se constitui como uma necessidade do ser humano e uma ação fundante. Entendemos que o brincar e a brincadeira possibilitam às crianças conhecer a si, o outro e o mundo de uma forma que lhes é próprio”.

Evidenciamos um brincar vinculado ao contexto social das crianças, para que as suas práticas lúdicas tenham significado e façam sentido para o seu desenvolvimento, e dessa forma, compartilhem de um processo de aprendizagem prazeroso.

Os benefícios do brincar na infância são inúmeros e “o brincar não se torna apenas uma atividade solta no cotidiano infantil, mas sim uma oportunidade de as crianças constituírem-se como sujeitos sociais e culturais, estabelecendo relações, expressando-se e ampliando seus conhecimentos” (ZAIKIEVICZ, 2017, p. 103).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, um dos direitos da aprendizagem da criança é o brincar, que deve ocorrer:

[...] cotidianamente de diversas formas, em diferentes **espaços e tempos**, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 38).

Ressaltamos que a aprendizagem das crianças está diretamente ligada aos espaços e tempos em que ocorre, sendo o professor o principal responsável por essa tarefa, possibilitando uma prática contextualizada e significativa para as crianças.

O brincar merece destaque em nossas discussões, pois é por meio da sua prática que as crianças poderão ser elas mesmas e construirão seus conhecimentos de mundo. Para Palma (2017, p. 216), o brincar ocorre:

Em suas múltiplas formas de manifestação, pode ser o elemento desencadeador de ricas fontes de conhecimento e de (re)produção de cultura, através da interação entre as crianças e entre elas e os adultos. É importante frisar, entretanto, que, por geralmente não se apropriarem nem compartilharem os códigos e as linguagens das crianças, os adultos acabam por não compreender o prazer das repetidas e continuadas brincadeiras, réplicas umas das outras, praticadas pelos infantes.

Destacamos que o brincar ocorre nas brincadeiras que as crianças partilham e são entendidas como “atividade social específica”. De acordo com Wajskop (2012, p. 36):

[...] a brincadeira é partilhada pelas crianças, supondo um sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos pares, à medida que este se desenrola. Da mesma forma, implica uma atividade consciente e não evasiva, dado que cada gesto significativo, cada uso de objetos implica a (re)elaboração constante das hipóteses sobre a realidade com as quais se está confrontando.

Acreditamos que o cotidiano da vida das crianças proporciona momentos que o brincar ocorre, promovendo interação e troca de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Entendemos a importância que o brincar tem na vida das crianças, mas algumas escolas têm didatizado a prática lúdica das crianças, se configurando em um momento sem significado para elas. Para Wajskop (2012, p. 30), “ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização da brincadeira, essas práticas escolares, através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola”.

Logo, a brincadeira é controlada pelo professor, pois é ele quem determina o tempo e como ela vai acontecer, se este não entender a necessidade de oportunizar momentos para o brincar livre e um currículo contextualizado da instituição de educação infantil as crianças sofrerão. “Tal visão vem persistindo por um longo período, e, ainda hoje, na instituição escolar, resiste a percepção do brincar como contrário aos trabalhos e exercícios escolares, com o objetivo de recreação [...]” (SOUZA, 2019, p. 190).

Essas concepções resultam na privação para a criança ser criança, um rompimento com as experiências necessárias para elas. De acordo com Souza (2019, p. 190):

O fato é que essas abordagens, no âmbito escolar, reduziram a função do brincar a proporcionar, às crianças, relaxamento e reposição de energias para as atividades mais “produtivas”, que possibilitavam outras aprendizagens, e que, de certa forma, institucionalizam a infância. Ainda que essas ideias sejam recorrentes e, muitas vezes, predominantes, e que o brincar seja uma forma de a criança sentir prazer ao mesmo tempo que proporciona aprendizagens [...].

A partir do brincar, as crianças são expostas a diferentes cenários do cotidiano que podem ou não ocorrer os conflitos. Consideramos que esses momentos são essenciais

para as tomadas de decisões, bem como para a autonomia ser efetivada. Assim, elas serão expostas desde cedo a um contexto que as competências socioemocionais podem ser trabalhadas de diferentes formas, a partir das experiências cotidianas.

O brincar é uma prática séria, se constitui como principal atividade para que as crianças tomem decisões, desenvolvam autonomia e “durante o brincar, a criança aprende, antes de tudo, a fazê-lo vivenciando um universo simbólico integrado ao seu cotidiano e produzindo a sua própria experiência do brincar, à medida que ressignifica os elementos da vida social os quais observa e dos quais se apropria” (SOUZA, 2019, p. 193).

Diante da discussão sobre o brincar e sua importância nas culturas infantis, colocamos em pauta o brincar no ambiente virtual, seja no contexto escolar ou familiar, visto que as crianças brincam com celulares, *tablets*, computadores e outros recursos tecnológicos. Essa cultura digital já faz parte do cotidiano das nossas crianças.

Souza (2019, p. 198) descreve que “nas brincadeiras desenvolvidas na atualidade, a exemplo, os jogos que promovem a simulação ou a realidade aumentada, podemos dizer que a imaginação é potencializada e, muitas vezes, colocada em prática, ao proporcionar à criança uma imersão plena no contexto da brincadeira”.

Ao mergulharem em um mundo virtual, as crianças podem ser o que quiserem: um personagem que elas gostam, piloto de corrida, super-heróis, princesas, e vários outros. Os jogos virtuais envolvem situações em que a imaginação é aguçada, à medida que estão inseridos em diversos cenários, isso possibilita a criação, recriação e aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Para Souza (2019, p. 214):

[...] as interações acontecem, sobretudo, quando as crianças internalizam e atribuem significados ao que é compartilhado ou experienciado com seus pares, e, dessa forma, os signos culturais ou os elementos simbólicos culturais vão se ampliando, de modo que todo esse movimento, nos mostra que os dispositivos móveis têm favorecido à criança ressignificar e trazer novas formas de brincar para compor a cultura lúdica.

Entendemos que a brincadeira se configura como um momento indispensável à vida das crianças, se relacionando com as culturas infantis que são produzidas, ao ponto que essa atividade é exercida, promovendo a troca de experiências, o conhecimento e apropriação de culturas. Concordamos com Souza (2019, p. 199-200), a qual afirma que:

[...] gestos, narrativas, cenários criados e articulados com os artefatos que as crianças exploram – sejam esses digitais ou não-digitais – configuram a

dimensão imaginária, revelando-se em um complexo processo criador envolvido na brincadeira. E o campo da imaginação faz com que o brincar se destaque pela mobilização dos significados e, assim, a sua importância se relaciona com as culturas infantis, que colocam a brincadeira como espaço para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

A brincadeira é um espaço de troca, aprendizagens, independentemente dos cenários virtuais ou não, ela oportuniza o uso da imaginação, relacionando as culturas infantis produzidas nesse processo.

Mudamos a forma como compreendemos as culturas lúdicas quando nos deparamos com as culturas digitais, pois os dispositivos móveis que as crianças da atualidade fazem uso, corroboram para que elas fiquem submersas em um universo de informações. Souza (2019, p. 215) coloca que:

[...] a cultura digital, o brincar e a brincadeira – vivido pelas crianças no mundo contemporâneo –, tende a intensificar ou ampliar os dispositivos simbólicos que compõem a cultura lúdica. Se pensarmos na coletânea de imagens que são produzidas socialmente, encontraremos aquelas que, no contexto atual, são veiculadas por vários ambientes digitais – e aqui podemos citar Facebook, Instagram, WhatsApp, YouTube, entre outros.

As crianças estão constantemente em contato com esses aplicativos, uma vez que passam parte do seu tempo conectadas com essas redes, roubando os momentos que deveriam aproveitar com a família, por necessidade ou por opção, porém, “qualquer elemento apresentado à criança com a perspectiva do excesso de uso não será benéfico” (SOUZA, 2019, p. 219). Chamamos a atenção para esse aspecto que tem transformado o entendimento sobre brincadeira e o brincar, reconfigurando as culturas lúdicas. Defendemos que é essencial a mediação de um adulto, ao ponto que essas tecnologias são inseridas no cotidiano das crianças:

[...] por meio das famílias, essas tecnologias têm chegado ao convívio das crianças. O fato de estarem vivenciando seus pais, avós, tios, primos interagindo com as tecnologias nas palmas de suas mãos, bem como a existência do aspecto da mobilidade e conectividade, encorajam as crianças a tornarem-se exploradores intensivos (SOUZA, 2019, p. 219).

Isso evidencia que as crianças passam cada vez mais tempo fazendo uso das tecnologias móveis e quando essa ação não é mediada, não trará benefícios para a vida delas, o que acarretará diferentes problemas, dos quais citamos o isolamento social. Souza (2019, p. 222) destaca que:

[...] a falta de acompanhamento por meio das famílias, assim como a ausência de outras vivências lúdicas proporcionadas às crianças, oferecendo-lhes, apenas, a opção da interação com as tecnologias, sem a devida mediação da quantidade de tempo que a criança passa imersa nos ambientes digitais, podem, sim, provocar o isolamento. Por isso, reforçamos sempre que a criança, sozinha, não tem maturidade ou “responsabilidade” para discernir todas as dinâmicas proporcionadas pela cultura digital.

Destacamos que as tecnologias móveis têm seus pontos positivos, desde que seu uso seja mediado, tanto com relação ao tempo para uso quanto à proposta direcionada e planejada para determinada aprendizagem. De acordo com Souza (2019):

[...] as crianças precisam tanto das experiências que acontecem nos ambientes digitais quanto dos brinquedos e espaços criados para as práticas lúdicas presenciais. Portanto, não se trata de oferecer uma experiência ou outra, e sim que, a depender dos seus interesses, elas possam ter as duas possibilidades – o digital e o analógico (SOUZA, 2019, p. 225).

Evidenciamos a escuta dos adultos aos interesses das crianças que estão participando das experiências sociais, deixar que elas possam contar suas necessidades e prioridades. A partir disso, os adultos podem articular as sugestões das crianças ao cotidiano delas.

Compreendemos que as crianças que têm contato com a realidade digital, uma vez que nem todas fazem uso, devido as desigualdades sociais existentes, mas as que utilizam, dispõem dessas referências para ressignificar seus espaços sociais, os mecanismos digitais servem de apoio para elas recriarem cenários diversos nas suas brincadeiras.

Se tratando de desigualdades sociais presentes no cotidiano das crianças, constatamos a crescente invasão de produtos (em destaque os da cultura material infantil), o consumismo, existentes pela globalização, gerando uma sociedade do consumo, porém conforme Sarmento e Marchi (2008, p. 5):

[...] não é a produção de riqueza, mas a desigualdade na sua distribuição, nem o obscurantismo ou a superstição, mas o sentido ético e político da ciência e da aplicação tecnológica do conhecimento científico, que se configuram – ao contrário do que se poderia pensar no dealbar da modernidade – como as questões problemáticas a serem contemporaneamente resolvidas. Em outras palavras, o risco social, inerente à sociedade da segunda modernidade, resulta do modo como a sociedade capitalista não somente evoluiu e se expandiu, mas de como se transformou numa ameaça global de destruição.

Reconhecemos a mudança social como necessária, desde que essa configuração social seja igualmente distribuída, embora, infelizmente, esta não seja a realidade de muitas pessoas impossibilitadas de acesso ao conhecimento científico, por meio da tecnologia, dentre outros diversos fatores relativos ao desenvolvimento dos indivíduos.

Construimos o capítulo três trabalhando com o entendimento sobre o cotidiano, nos baseando nas discussões teóricas acerca do assunto. Acreditamos ser fundamental tal análise, pois trata-se de uma pesquisa que envolve o cotidiano das crianças. Abordamos os desafios e as possibilidades relacionados aos tempos incertos diante da pandemia, dialogando com os teóricos que em um curto espaço de tempo produziram diversas referências e questões que merecem nossa atenção sobre o tema, uma vez que faz parte da construção desta pesquisa, bem como as implicações do cenário pandêmico no cotidiano das crianças.

## CAPÍTULO 3

### O COTIDIANO E AS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Este capítulo tem por objetivo abordar em um primeiro momento questões relacionadas a pandemia e o isolamento social devido ao COVID-19, doença infecciosa do coronavírus. Nesse contexto, discutimos as implicações desse momento para a educação das crianças e trazemos os direcionamentos do campo empírico, situando-o e apresentando os sujeitos da pesquisa: as crianças. Na sequência, apresentamos o método adotado para realizar a análise dos dados, ou seja, os relatos das crianças construídos por meio da entrevista. Finalizamos com a análise dos desenhos e fotografias, retratando as culturas infantis que as crianças produziram por meio das brincadeiras.

Para a base teórica do capítulo, utilizamos Barimboim (2019); Bigarela, Brito e Maciel (2020); Campos (2012); Carvalho e Fochi (2016); Couto *et al* (2020); Dussel (2020); Ferraço (2007); Guizzo, Marcelo e Müller (2020); Ludovico (2020); Lyrio (2020); Marchi e Sarmento (2017); Oliveira (2009); Paniago, Borgato e Morgato (2020); Pastore (2020); Santos (2020); Souza; Vieira; Corsino e Campos (2020); Sarmento (2015) e outros teóricos relevantes para as discussões.

Buscamos dialogar com as pesquisas sobre a educação em tempos de pandemia, relacionando aos estudos sobre a criança e a infância, e as reflexões sobre o cotidiano das culturas infantis produzidas nesse momento.

#### 3.1 Diálogos sobre o cotidiano e as crianças

As formas de vidas dos sujeitos da pesquisa implicam num diálogo horizontal entre o pesquisador e os sujeitos, considerando o que é vivido por eles na diversidade existencial, para que possa ser descrito na pesquisa com um olhar atento aos detalhes que ficam ocultos. Trabalhar com o cotidiano nas pesquisas, é romper fronteiras e se aproximar da realidade dos nossos sujeitos, a fim de compreendermos o contexto de onde eles falam. Não queremos aqui, nesta análise sobre o cotidiano, em momento algum, colocar nossa pesquisa dentro de uma caixa, e sim apontar olhares para as diferentes possibilidades com pesquisas relacionadas ao cotidiano, como é o caso desta. Para Lyrio (2010, p. 23):

Nos estudos dos/nos/com os cotidianos, é necessário sentir o mundo, buscar entender as lógicas dos cotidianos e mergulhar neles; ver além daquilo que os outros já viram. Dessa forma, entender os cotidianos só é possível se forem vivenciados, participados, partilhados pelo pesquisador, ou seja, é preciso viver com os cotidianos, conviver com suas experiências, buscar estar atento ao que se passa.

Relacionando o cotidiano com a pesquisa com crianças, precisamos conhecê-las, nos aproximarmos, criar conexões que permitam um diálogo aberto, para construirmos as informações que precisam ser geradas por meio da fala e ação delas, criando um vínculo entre o investigador e a criança, para que ela sinta confiança em participar da pesquisa.

É necessária uma aproximação, um mergulho do pesquisador no cotidiano dos seus sujeitos, com o objetivo de entender a forma como eles veem o mundo, para buscar construir pontes entre a teoria e a prática, entre o que lemos e que vemos. Para Oliveira (2009, p. 182):

À complexidade que reconhecemos no mundo, precisamos relacionar modos complexos de buscar comprehendê-lo, de pesquisá-lo, de com ele dialogar e aprender. Ou seja, para buscarmos um melhor entendimento de uma realidade que é múltipla, enredada, imprevisível, singular etc. precisamos modificar nossos hábitos e modos de pesquisar e de “fazer a leitura” dos dados.

Desse modo, precisamos nos despir do que acreditamos ser previsível e mergulhar em um universo de possibilidades que o conhecimento acerca do cotidiano dos nossos sujeitos podem nos dizer sobre o objeto de estudo pesquisado.

As condutas e normas sociais permeiam as tomadas de decisões dos sujeitos da pesquisa, mas são as ações que definem a forma como compreendem e pensam sobre as variadas questões sociais. Para Oliveira (2009, p. 182), “a vida cotidiana não é apenas

definida pelas normas e regras sociais, pelo modelo social no qual se inscreve, mas pelo que fazem dele, nele e com ele esses praticantes, os sujeitos sociais reais". Esses fatores influenciam a conduta dos sujeitos inseridos em um determinado contexto, porém, são as suas escolhas que vão definir a compreensão do mundo social e o que fazem a partir dela.

Fazer pesquisa dialogando sobre o cotidiano, requer o uso de uma abordagem que não seja tradicional para "ler sinais, compreender por meio deles alguns significados daquilo que não podemos dominar de outro modo, captar neles elementos de realidade não comprehensíveis quando utilizamos os meios tradicionais de pesquisa, são necessidades da pesquisa nos/dos/com os cotidianos [...]" (OLIVEIRA, 2009, p. 186).

Na dimensão do cotidiano precisamos considerar todas as vertentes, pois não sabemos o que esperar, tudo deve ser mencionado detalhadamente para explicitar de fato o cotidiano que estamos nos referindo. Para Oliveira (2009, p. 187) "tudo o que integra a vida cotidiana pesquisada deve ser considerado relevante, trazendo-se para a pesquisa novos modos de lidar com a diversidade, a diferença e a heterogeneidade, dos cotidianos e de seus praticantes, bem como de suas múltiplas e diferentes relações".

Para que possamos compreender as práticas sociais, precisamos nos "jogar" no cotidiano e permitir que ele nos direcione, por meio das diversidades existentes. É estar dentro do universo que estamos pesquisando e ao mesmo tempo olhar de fora para descrevê-lo, relacionando aos contextos sociais.

Logo, adentramos nas culturas infantis produzidas nos tempos de pandemia e vivemos o cotidiano das crianças que foram os sujeitos da pesquisa, considerando as diferenças sociais que fazem parte do contexto das crianças. Mas, precisamos "considerar não apenas os limites culturais e epistemológicos para a compreensão dos diferentes modos de ver/ler/ouvir o mundo, mas também os limites emocionais"(OLIVEIRA, 2007, p. 55).

Ao fazer pesquisa com crianças, fica evidente a necessidade em saber lidar com os aspectos emocionais, pois as crianças não escondem e/ou às vezes não sabem lidar com os sentimentos. Mencionamos, também, as questões emocionais dos pesquisadores que certamente influenciará na construção dos dados.

Ao se referir às pesquisas que discutem o cotidiano, Oliveira (2007) aborda diferentes instrumentos/formas que podem ajudar o pesquisador a "ver/ler/ouvir/sentir o mundo". Entre eles estão: a fotografia como percepção visual do mundo; as formas de organização detalhadas que o investigador utiliza para anotar os dados; a relação entre o

pesquisador e o sujeito com o uso de uma linguagem adequada para a compreensão de todos os envolvidos; e o uso de imagens para detalhar o cotidiano. Nesse ponto, o pesquisador precisa ter cautela para usar e explicar devidamente, fazer uso de gravações e filmagens, todos os meios explicitados podem ser muito úteis para a análise da vida cotidiana.

O cuidado com a escolha metodológica da pesquisa precisa ser constante para alcançar seus objetivos, neste caminho é fundamental que se deixe espaço para o imprevisível, para o que o campo nos mostrará. De acordo com Oliveira (2007, p. 59), “a imprevisibilidade dos resultados da pesquisa junta-se, no caso da pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos, à do próprio cotidiano pesquisado, o qual, ao contrário das crenças difundidas pela e na modernidade, é espaço de permanente negociação de sentidos, de criação e reinvenção permanente dos saberes/fazeres/valores e emoções”. Falamos em nos reinventarmos para fazer pesquisas *nos/dos/com* o cotidiano, o que exige criatividade e assim, o inesperado pode surgir.

Ao mergulhar no cotidiano das crianças, podemos conhecê-las, entender as linguagens que utilizam, suas vidas, suas vivências e experiências que as completam. Para Carvalho e Fochi (2017, p. 15), “[...] consideramos o cotidiano uma dimensão que imprime sua marca na vida social das crianças, ou seja, por meio dele, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente por elas em horas, dias, semanas, meses e anos [...]”.

São inúmeras possibilidades e desafios que fazem parte desse tipo de pesquisa, pois demanda tempo, organização, sensibilidade, olhar atento constantemente, é se permitir adentrar ao universo pesquisado, não simplesmente estando, mas sendo parte do grupo.

O cotidiano das crianças, baseado em Carvalho e Fochi (2017, p. 26), está relacionado:

[...] com base nas atividades da vida cotidiana, as crianças podem encontrar verdadeiros laboratórios: laboratório de cidadania, de participação e emancipação social, cultural e democrática; laboratório para aprender sobre a complexidade e os mistérios do mundo; laboratório da fantasia e da imaginação; laboratório estético e de experimentações diversas.

Para interpretar as vivências e os saberes das crianças, é preciso que o pesquisador conheça esses laboratórios de criaão, a fim de compreender a vida cotidiana

delas. Isso só será possível com a participação das crianças, permitindo a colocação delas nas relações que são estabelecidas, numa perspectiva horizontal. De acordo com Carvalho e Fochi (2017, p. 36), “esse outro lugar que as crianças vão ocupando na relação educativa em que o adulto as escuta e toma esses aspectos como parte de suas reflexões pedagógicas nos mostra como, no cotidiano educativo, podemos ascender de uma pedagogia transmissiva para uma pedagogia participativa”.

O cotidiano se configura como uma forte potência para a pesquisa com crianças, pois elas representam e ressignificam a realidade social, e:

As representações sociais são o conhecimento da vida cotidiana que fazem as pessoas direcionarem suas condutas, organizem e compreendam a realidade que as rodeia. São elaboradas socialmente, tem o caráter de consenso dentro de um grupo social e referem fundamentalmente à divulgação dos conhecimentos científicos, ao imaginário cultural e aos modos de interpretar os acontecimentos sociais (BARIMBOIM, 2019, p. 37).

A vida cotidiana se desenvolve em todo tempo, em todas as ações dos indivíduos, cada um seguindo as normas e regras sociais. A partir das representações sociais entendemos seus costumes e suas condutas (BARIMBOIM, 2019).

Percebemos que as representações sociais que fazemos sobre a nossa realidade afeta diretamente tudo ao nosso redor e a nós mesmos, influenciando ou sendo influenciados pelo modo como vemos e vivenciamos o mundo. Para Barimboim (2019, p. 36), “a vida cotidiana é um contínuo espiral dialético que transforma tanto os fenômenos sociais como os individuais. A partir do vínculo é que a criança aprende os usos e costumes, as condutas esperáveis pelos outros, constroem um mundo intersubjetivo de senso comum e seu comportamento ético”.

Reconhecemos que estudar o cotidiano de um determinado grupo social não é uma tarefa fácil, mas é gratificante poder conhecer, compreender e se deixar aprofundar nas descobertas, abrindo espaço para as imprevisibilidades. Estudar o cotidiano permite a reinvenção constante, pois ele nos direcionará aos diferentes caminhos que percorreremos, basta que estejamos abertos e sensíveis para enxergar/escutar/vivenciar.

Como mencionamos no início da discussão sobre o cotidiano, nossa intenção não é engessar a pesquisa, para não corrermos o risco de ocorrer algum equívoco e sim mostrar as várias curvas que fazem parte desse caminho. Concordamos com Ferraço (2007, p. 78), que diz: “[...] qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o

cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas”.

Precisamos vivenciar o cotidiano que estamos pesquisando, talvez assim possamos compreender a vida cotidiana dos nossos sujeitos e dialogar com eles em uma concepção horizontal.

### **3. 2 Tempos Incertos**

Acreditamos que seja necessário trazer um entendimento científico sobre a doença que afetou o mundo, segundo a OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde, “COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China.” (OPAS, 2020, on-line). Segundo Santos (2020, s/p), “a etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos”.

O fechamento das escolas e instituições educativas devido às medidas que foram tomadas por causa do vírus COVID-19 afetou o mundo e levou o ensino para as telas e a educação passou a ser trabalhada de maneira remota. As crianças em frente aos computadores, celulares, televisores e todos os professores se mobilizando para que a educação não parasse, porém, com diversas implicações que dificultam o acesso aos estudos.

A crise pandêmica vem desvelando com mais vigor o que já era visível, ou seja, a desigualdade social que afeta a infância. Neste estudo, optamos por trabalhar com as múltiplas características das infâncias e “a análise das transições da normatividade infantil incide essencialmente sobre o que a desigualdade e o risco social implicam nas condições de vida das crianças à escala global, e como diferentes crianças, em condições sociais, geográficas e étnico-raciais distintas, são afetadas por essas desigualdades” (MARCHI e SARMENTO, 2017, p. 961).

Para Sarmento (2015, p. 41), “o estudo da multiplicidade de normatividades da infância entronca diretamente nas questões da desigualdade social e na diferença cultural”. Colocamos em discussão os recursos tecnológicos que são necessários para dar continuidade aos estudos, “várias desigualdades devem ser consideradas além do nível socioeconômico dos pais; como diferenças significativas de conectividade entre as regiões brasileiras e entre o meio rural e urbano [...]” (WORLD BANK GROUP, 2020). Algumas crianças não têm acesso ou mesmo os recursos tecnológicos necessários para se conectar e continuarem seus estudos.

Zabalza (1998) chama atenção para uma melhor qualidade de vida das crianças e destaca: “[...] os riscos da sociedade atual (basicamente urbana, com condições e ritmos de vida muito pouco adaptados às necessidades infantis) acabam afetando as condições de vida das crianças e tornando-as vulneráveis as suas principais patologias (solidão, monotonia, dependência do consumismo, empobrecimento de experiências diretas, etc.)” (ZABALZA, 1998, p. 18).

Destacamos a fala de Campos (2012, p. 84):

Começa-se a falar da pobreza como “uma nova questão social” e, mais recentemente, da “infantilização da pobreza” como fenômenos novos, marcados por três traços essenciais: a) são massivos; b) atingem amplos setores da população; c) tendem a se tornar crônicos, especialmente entre os grupos sociais que vivem em pobreza extrema, ganhando nova visibilidade social, especialmente nos espaços urbanos.

Campos (2012, p. 86) defende que:

Nessa concepção de pobreza e dos meios para combatê-la, a educação ocupa um lugar central, tanto por ser considerada como necessária a formação do “capital humano” demandado pelo desenvolvimento produtivo da região, como também por ser considerada “chave para a equidade”, posto que o acesso às “oportunidades” sociais dependeria também do nível educativo das pessoas.

Por esse motivo, consideramos que “a centralidade da infância no século XXI constitui-se, assim, por um duplo jogo: por um lado, a visibilidade das crianças e de suas misérias e, por outro, a invisibilidade das condições econômico-sociais que as produzem” (CAMPOS, 2012, p. 82).

Sob esta ótica, percebemos as vulnerabilidades que as crianças estão sujeitas, a partir de uma sociedade que não está preparada para atender as necessidades infantis,

configurando-se assim, em um desafio que os estudos e as pesquisas com as crianças podem contribuir com as discussões sobre este campo.

Quando pensamos no processo de aprendizagem das crianças no formato remoto, evidenciamos as situações de vulnerabilidades que fazem parte da realidade de muitas delas. Para Souza; Vieira; Corsino e Campos, (2020, s/p) as:

[...] situações de moradia e de saneamento básico nos colocam em alerta para a gravidade das condições de vida das crianças pequenas e dos bebês confinadas em domicílios com baixos rendimentos, no quadro atual da pandemia e das desigualdades sociais históricas que intensificam as vulnerabilidades.

No caminho para a casa das crianças que fazíamos o acompanhamento escolar, nos deparamos com um *outdoor* (paineel de propaganda), conforme podemos observar na Figura 2, que possuía uma mensagem importante sobre as nossas crianças em tempos de pandemia, nos sensibilizamos e resolvemos colocar em discussão, pois relaciona-se ao tema desta pesquisa. A figura relata o momento pandêmico que elas estão vivendo e algumas precisam trabalhar para ajudar no sustento da família, experienciando uma infância dura, que deixará marcas.

Figura 2 – O outdoor



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora no percurso até a casa das crianças.

Muitas são as implicações que permeiam a educação das crianças que vivem em situação de vulnerabilidade na atual crise pandêmica ou mesmo antes da pandemia,

porém, agora mais evidenciadas, como podemos ver no painel acima, uma mensagem que chama atenção para o trabalho infantil. Percebemos a quantidade de crianças nos semáforos, sozinhas, vendendo algo ou com suas famílias, ou mesmo nos trajetos que fazemos, observamos as crianças carregando materiais recicláveis em suas bicicletas.

Essa realidade gera marcas na infância, sem mencionar outros aspectos de desigualdades sociais que fazem parte do cotidiano de algumas crianças. “Mais do que uma situação limite, elas exprimem uma condição mais comum: a da violação universal dos direitos da criança sempre que os interesses econômicos ou políticos hegemônicos sobrelevam as necessidades de proteção e desenvolvimento infantil” (MARCHI e SARMENTO, 2017, p. 960).

A pandemia reforçou as diferenças sociais, trouxe à tona a exclusão de famílias que não têm condições para se manter no isolamento social, seguindo as regras da quarentena, pois, de qual lugar viria o sustento da casa sem trabalho? Sem recursos para atender suas necessidades básicas? Sem acesso à internet, como as crianças poderiam continuar os estudos? São questões que precisamos debater, para tentar de alguma forma ajudar a lutar pelos nossos direitos e principalmente pelos direitos das crianças que carecem de uma participação ativa na sociedade. Para Couto *et al* (2020, p. 210):

A pandemia da Covid-19 escancarou as desigualdades sociais em toda parte, especialmente no Brasil. Com metade da população vivendo do trabalho informal e morando nas favelas, o fechamento do comércio e o início do isolamento social fizeram com que essas pessoas perdessem sua renda e sustento. Não sem demora, as vulnerabilidades sociais e econômicas de aproximadamente cem milhões de pessoas se tornaram chocantemente visíveis. Em desespero essas pessoas não puderam acatar as orientações do isolamento social.

Na tentativa de ajudar a população do Brasil, o governo lançou o auxílio emergencial. Para ter acesso ao valor simbólico, era preciso baixar um aplicativo específico e preencher todos os dados solicitados, após o preenchimento passava por análise, de dias em espera. As pessoas que não conseguiam se cadastrar foram às agências bancárias, lotaram os espaços, com filas imensas e propagando o vírus, um caos total. A iniciativa foi para tentar suprir as demandas das famílias mais necessitadas e reconhecemos que pode ter ajudado quando pensamos no sustento dessas pessoas.

Diante desta discussão, percebemos que “as medidas emergenciais de isolar pessoas, suspender atividades comerciais e educacionais foram anunciadas sem

planejamento e racionalidade. Muitas orientações conflitantes entraram em cena e serviram para desorientar e criar pânico” (COUTO *et al*, 2020, p. 212).

Paramos para pensar e levantamos o seguinte questionamento: quais os desafios que a pandemia junto com a suspensão das atividades escolares presenciais pode gerar? Segundo o Parecer do CNE/CP nº 5/2020:

Dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar. (BRASIL, 2020).

A atual situação afeta não só as crianças, como os adultos, pois não sabemos como lidar com essa nova plataforma de ensino. Os dias passam, o isolamento social continua e a educação se reinventa para tentar dar sequência aos conteúdos que precisam ser trabalhados no ano letivo. Concordamos com Bigarella, Brito e Maciel (2020, p. 5), as quais afirmam que “a população assustada e empobrecida, sem entender as relações de dominação da política e da economia, aceita, com poucas contestações as atividades remotas, com professores sem uma formação específica para tal ação e sem um sistema de educação a distância que ofereça o suporte necessário para a realização de tal tarefa”.

Ficamos em meio a um redemoinho de informações, a cada mês um novo alerta, uma nova forma de seguirmos com o processo de aprendizagem das crianças, mas, será que essa nova configuração é apropriada para as crianças? Destacamos a necessidade de ficar em frente a uma tela, sem brincar ou se relacionar (exceto pelo fato de estarem interagindo on-line, que não é o mesmo formato que as crianças precisam). Assim como Guizzo, Marcello e Müller (2020), nossa intenção não é criticar este novo formato da educação e sim, abordar as vertentes que implicam no cotidiano das crianças em tempos de pandemia.

As crianças estão acostumadas a interagir virtualmente, com os jogos, vídeos e outros meios, mas quando pensamos no processo educacional, este se configura com as variantes que são exigidas para o desenvolvimento do currículo na Educação Infantil. Para Dussel (2020, p. 11):

[...] na classe presencial há uma economia nos encontros, na co-presença dos corpos, as vozes e os olhares, que são muito importantes para a classe, sobretudo no nível primário e secundário que requer encontros periódicos, que convidam a começar a apropriar-se de alguns saberes que requer acompanhamento de perto, adequações e revisões contínuas.

Não podemos exigir que as crianças fiquem sentadas durante toda a aula prestando atenção no que a professora está falando, por meio da tela de um computador, pois elas precisam de interações e brincadeiras. Para Dussel (2020, p. 9):

[...] O que se pode observar nas primeiras semanas dessa emergência é que houve uma tendência a distribuir tarefas, com a intenção de ocupar a jornada infantil e, também, se proteger das possíveis críticas à desatenção docente. Havia uma demanda de linear o tempo, de se fazer presente no marco de uma situação inédita e dramática, e de não perder o ano nem a continuidade dos programas [...].

Há uma necessidade em comprimir todo o cronograma do ano letivo, distribuindo inúmeras tarefas para as crianças realizarem, mesmo que isso ocupe todo o tempo para brincar, interferindo diretamente no cotidiano. Parece-nos uma forma de mostrar para a sociedade que estão se importando com a educação, ajudando nesse momento pandêmico, mas não sabemos quais as consequências que poderá trazer na vida das nossas crianças. Fundamentando conforme Guizzo, Marcello e Müller (2020, p. 6), “com o objetivo de que os dias letivos não fossem de todo perdidos, foi preciso retomar o que vinha sendo proposto nas escolas. Uma das brechas encontradas para isso, [...] foi o ensino mediado pelas tecnologias, que exigiu um reajuste nas relações que se estabelecem cotidianamente entre os membros de uma comunidade escolar”.

O uso das tecnologias foi a saída encontrada para continuar com os estudos das crianças neste período pandêmico, não é algo novo, pois as essas ferramentas já faziam parte do cotidiano escolar, porém, agora ela se insere com novos olhares e necessidades. Para tanto, exige “novas posturas e formas de interatividade entre professores e estudantes no ambiente da aprendizagem virtual capaz de transcender os papéis tradicionais do professor e estudante” (PANIAGO, BORGATO e MORGATO, 2020, p. 7).

Percebemos que o cenário da educação se reinventou, professores se tornaram mais criativos, fazendo uso de metodologias ativas, elaborando as diversas estratégias para que os estudantes se comprometessesem com seu processo de aprendizagem, rompendo com as visões tradicionalistas da educação.

Chamamos a atenção para uma reinvenção na formação inicial e continuada dos professores, foi necessário estarem preparados para romper com as concepções tradicionais da educação, se adequando às novas demandas da sociedade, assim como os pais nesse atual momento, precisam retomar o que eles aprenderam no tempo de escola para ajudar os seus filhos (as) a cumprirem com as exigências da escola nas tarefas de casa.

As relações foram reestruturadas em prol do andamento do processo educativo das crianças, os pais precisaram estar mais presentes para mediar os estudos dos filhos (as), ou como é o caso desta pesquisa, os pais que tinham condições financeiras contrataram um professor (a) particular para ajudá-los neste percurso. Abordamos a reconfiguração do cotidiano que foi necessária com o isolamento social, e isso:

[...] diz respeito ao reencontro de famílias com suas crianças em casa, em sua radicalidade. Ora, sabemos que, em situações ordinárias da vida cotidiana, crianças circulam de forma fragmentada no espaço, experiência que sempre foi compartilhada com outros. Com o isolamento social, elas passam a não mais contar com a companhia de seus pares, amigos [...] (GUIZZO, MARCELLO E MÜLLER, 2020, p. 11-12).

Se nós, adultos, sentimos falta dos encontros com nossos amigos, imagine as crianças! Precisamos do calor humano, da troca com os pares, de estabelecer conexões, mas, por enquanto vamos reinventando e reconfigurando as nossas relações.

Diante desse cenário de pandemia, mesmo com todas as incertezas, precisamos ter esperança de que algo de bom vai surgir e “este momento de desaceleração, de parada forçada, talvez possa ser um momento para imaginar outra escola possível, outras formas de dar aulas, outros vínculos com os saberes e a cultura comum” (DUSSEL, 2020, p. 12).

A grande questão aqui é evidenciar as crianças e suas infâncias diante desse cenário de pandemia, como elas estão se sentido, quais as demandas e especificidades, se os direitos estão sendo respeitados. Carecemos de um diálogo no qual as crianças são consideradas como autoras e protagonistas de suas trajetórias e isso exige que mais pesquisas com crianças sejam realizadas, para que elas possam se expressar em suas múltiplas formas. Para Pastore (2020, s/p):

A pandemia parece provocar, como desafio, a organização e os modos de se pensar ações e pesquisas que enfatizam a atuação nesses diferentes contextos culturais e propõe estratégias para um trabalho com crianças que seja pautado em suas realidades, considerando também os momentos em que o confinamento se torna presente [...].

Este contexto nos mostra que precisamos urgentemente pensar na invisibilidade com a qual temos lidado com as crianças. Precisamos considerar o que elas nos dizem, pois são sujeitos de direitos, produtoras de cultura, que têm muito a contribuir com a sociedade. Para Souza; Vieira; Corsino e Campos (2020, s/p):

[...] não devemos situar a criança como problema social - discurso que cotidianamente temos acompanhado pela mídia e por alguns estabelecimentos educacionais – mas diferentemente assumirmos que as crianças são parte dos caminhos de entendimento, resolução, criação e crítica.

As crianças podem nos mostrar um novo caminho a seguir, basta que estejamos disponíveis a escutá-las. Precisamos pensar que:

O cenário de pandemia gera instabilidade, mas também oportunidades para aprendizado. Por isso, mesmo quando o foco está em medidas emergenciais, é importante iniciar o desenho de ações pós-pandemia para mitigar possíveis desigualdades sociais e de aprendizado geradas pelo confinamento. (WORLD BANK GROUP, 2020).

Evidenciamos a necessidade de elaborarmos estratégias que possam reparar os danos do isolamento social gerado pela pandemia para as nossas crianças. Voltamos nossos olhares para as ações futuras que podem direcionar a educação para um novo tempo, de recomeços, sempre pensando na qualidade da aprendizagem de todas elas. Para Ludovico *et al* (2020, p. 71), “é preciso estar aberto à mudança, à inventividade, ao novo e ao desconhecido. Afinal, uma estrutura extremamente pequena, como um vírus, é capaz de modificar a realidade global de forma surpreendentemente rápida”.

Diante do exposto, construímos o quarto capítulo apresentando as crianças e suas famílias. Dialogamos com suas vozes, considerando-as como autores da pesquisa e abordamos o cenário que a pandemia trouxe para o cotidiano delas e as implicações na forma do ensino adotado, relacionando às culturas infantis que estão sendo produzidas nos tempos de isolamento social, tendo como base os dados construídos na pesquisa de campo.

## CAPÍTULO 4

### **AS CRIANÇAS E SUAS CULTURAS INFANTIS NOS TEMPOS DE PANDEMIA: RECONFIGURAÇÕES E POSSIBILIDADES**

Este capítulo tem por objetivo contextualizar as crianças que foram entrevistadas, as suas famílias e o meio social a que pertencem. Buscamos transcrever suas falas, obedecendo a ética e o compromisso que é preciso ter quando nos propomos a trabalhar com esse público, descrevendo o posicionamento das crianças, da forma que elas evidenciaram no momento da construção dos dados.

Dessa forma, nos apoiamos em diversos autores para embasar as discussões. Alguns que utilizamos foram: Delgado e Müller (2005); Fernandes (2018); Dornelles e Fernandes (2015); Brougère (2012); Fernandes e Marchi (2020); Santos (2020), Gil (2002); Friedmann (2011); Sarmento e Bento (2020); Sarmento (2002, 2004, 2005); Carvalho e Fochi (2016); Arenhart (2016); Barbosa (2013), Borba (2005); Müller (2015); Souza; Vieira; Corsino e Campos (2020) e Palma (2017).

Retomamos alguns dos teóricos utilizados no início da pesquisa, como forma de dialogar com eles na análise dos dados. Empregamos os estudos recentes sobre a educação em tempos de pandemia, buscando abordar os estudos sobre a criança, a infância e as reflexões sobre o cotidiano das culturas infantis produzidas nesse momento.

#### 4. 1 Apresentando as crianças

As mudanças que estamos vivendo no ano de 2020 devido à pandemia que tomou conta das nossas vidas, nos levaram a fazer adequações neste estudo, pois as circunstâncias atuais da sociedade nos direcionaram para outro caminho com relação à pesquisa de campo, conforme explicamos na introdução.

Fazer pesquisa com crianças, exige dos pesquisadores muita ética e compromisso. Pensando nesses aspectos, inserimos o projeto de pesquisa na Plataforma Brasil e aguardamos a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP. Após o aceite do CEP, aguardamos o retorno das aulas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, o que não foi possível em razão da pandemia do COVID-19, por isso, devido à necessidade de cumprimento dos prazos, visto que somos bolsistas CAPES, optamos por realizar a pesquisa com as crianças que eram atendidas no acompanhamento escolar.

As entrevistas foram realizadas com as crianças que eram atendidas pela pesquisadora, na faixa etária de 4 a 6 anos. No total foram entrevistadas cinco crianças que pertencem à rede privada de ensino, duas estão matriculadas na Educação Infantil e três no 1º ano do Ensino Fundamental I. A seguir, apresentamos no Quadro 5 a caracterização das famílias das crianças que entrevistamos.

Quadro 5: Identificando o contexto familiar das crianças.

CRIANÇA	FORMAÇÃO		ATUAÇÃO		AGRUPAMENTO FAMILIAR
	PAI	MÃE	PAI	MÃE	
<b>Lele</b>	Direito	Administração	Juiz	Empresária	Pais divorciados, mora com a mãe (grávida) e o padrasto. A babá acompanha a criança tanto na casa da mãe quanto na do pai.
<b>Juditi</b>	X	Administração em turismo	Empresário: dono de um restaurante, uma empresa de eventos e outra de	Atua nas compras para o restaurante.	Pais casados, tem um irmão mais velho, têm uma babá fixa e outra que é contratada

			desenvolvimento e planejamento de softwares.		eventualmente.
<b>Leãozão</b>	Design gráfico	Enfermagem	Sócio proprietário de uma empresa de madeiras.	Empresária com loja de roupas infantis.	Pais casados, tem dois irmãos, ambos mais novos. Têm uma funcionária que cuida da casa e das crianças.
<b>Alice</b>	Direito	Ciências Contábeis	Advogado criminalista na própria empresa.	Contadora na própria empresa.	Pais divorciados, mora apenas com a mãe. Não tem babá.
<b>Berry</b>	Arquitetura	Empresária	X	Proprietária de uma imobiliária renomada que está em Campo Grande/MS há mais de trinta anos.	Pais divorciados, mora com a mãe. Têm uma funcionária que cuida da casa e dele quando necessário.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações fornecidas pelas famílias.

Por meio das informações presentes no quadro acima, podemos conhecer as famílias das crianças e um pouco do contexto que elas pertencem. Os espaços que estão marcados com “X”, são referentes à ocultação da informação pelas famílias, apenas são descritos os dados que elas nos passaram.

Por considerarmos que a ética precisa fazer parte da pesquisa e principalmente por tratar de uma pesquisa com crianças que são sujeitos de direitos, conversamos primeiro com os pais explicitando a pesquisa. Os mesmos assinaram o Termo de Livre Consentimento e após isso conversamos com as crianças para obtermos os seus assentimentos. Com relação ao assentimento das crianças, obtivemos as seguintes respostas:

Lele: “Uhum.” “e um aceno com a cabeça aceitando”.

Juditi: “Uhum, eu deixo” e um aceno com a cabeça.

Leãozão: “Mas onde que vai ficar isso?”

Pesquisadora: “Isso vai ficar em um texto que eu vou escrever como se fosse um livro e sua resposta vai aparecer lá, você aceita?”  
 Leãozão: “Siiiiiiiiiiim!”  
 Alice: “Sim, aham.”  
 Berry: “Sim, eu não entendi muito bem, eu consigo ver todos os outros alunos?”  
 Pesquisadora: “Só depois quando eu escrever tudo você vai ler as respostas das outras crianças, você aceita?”  
 Berry: “Sim, tudo bem”.

Nesta perspectiva, ao envolvermos “as crianças em nossas pesquisas podemos salvá-las do silêncio e da exclusão em que as mantiveram os trabalhos mais tradicionais. No entanto, o assentimento informado e voluntário das crianças ajuda a protegê-las da pesquisa invasiva e exploradora” (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 171).

De acordo com Fernandes (2018), quando mencionamos os aspectos éticos nas pesquisas com crianças, nos referimos também a uma relação de diálogo entre o pesquisador e a criança, para que de fato ocorra o respeito com suas vozes, mantendo uma parceria entre ambos e assegurando as particularidades de cada uma.

Fazer pesquisas com crianças vai muito além de descrever as suas falas, há um sentido e significado para essa ação, estamos reconhecendo-as como sujeitos de direitos, competentes para contribuírem com a sociedade, por isso, devemos “não apenas ouvir as suas vozes, como atribuir-lhes significado real na construção da sua identidade cidadã” (FERNANDES, 2018, p. 135).

Conversamos com as crianças sobre os nomes fictícios que elas tinham que escolher para identificá-las na pesquisa, explicamos que ninguém poderia saber quem elas eram, porque era um segredo só nosso (da pesquisadora e das crianças). Diante do combinado que fizemos, as crianças escolheram os seus nomes fictícios. Entendemos que precisamos preservar as identidades das crianças nas pesquisas, ao mesmo tempo em que damos visibilidade por meio das suas falas e “dar autoria as crianças é usarmos das possibilidades de nos aventurarmos para fora do que nos é reconhecível e sustentarmos como investigadores, a autoria composta entre nós adultos e crianças” (DORNELLES e FERNANDES, 2015, p. 73).

Apresentamos um quadro com os nomes das crianças e as justificativas que elas deram para as suas escolhas. Tivemos uma criança que não conseguia escolher um nome, pois gostava muito do nome que tinha, e não entendia porque não podia usar o seu próprio nome e nenhum outro servia. Após novas conversas explicando sobre a necessidade do sigilo na pesquisa e depois de alguns dias, ele pediu que a pesquisadora

escolhesse seu nome, pois ele não concordava com a explicação. Buscamos seguir a orientação metodológica que os estudiosos nos trazem, mas deixamos esta questão em aberto, por não encontrarmos um consenso sobre isso: “Por que as crianças não podem utilizar o nome próprio nas pesquisas?”. A seguir observamos a descrição dos nomes que as crianças escolheram no Quadro 6.

Quadro 6 - A escolha dos nomes

NOMES	JUSTIFICATIVA	IDADE
<b>Lele</b>	“Porque já é meu nome mesmo.”	4 anos
<b>Judití</b>	“Porque eu gosto desse nome.”	4 anos
<b>Leãozão</b>	“Porque eu sou forte.”	6 anos
<b>Alice</b>	“É muito lindo.”	6 anos
<b>Berry</b>	Escolha da pesquisadora por ser o nome do animal de estimação da criança.	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações do diário de campo.

#### 4.2 Os dizeres das crianças sobre o seu cotidiano em tempos de pandemia

As crianças estão em meio a todo esse caos, tentando entender os motivos pelos quais estão dentro de suas casas, no seu cotidiano, cumprindo um isolamento social e seguindo com uma nova rotina. Consideramos o cotidiano como um “conjunto de modos de fazer, de rituais, de rotinas que nenhuma outra ordem cósmica ou biológica vem impor ao homem” (BROUGÈRE, 2012, p. 11-12). Embora a pandemia não fizesse parte anteriormente do cotidiano das nossas crianças, hoje ela se insere e transforma suas rotinas.

Transcrevemos as falas das crianças, obedecendo à ética e apontamos as singularidades e regularidades que encontramos, seguimos a ordem apresentada no quadro 6. Evidenciamos a participação das crianças na pesquisa que “querer, ainda, que considere que deverá partilhar seu poder com o *outro* criança, que assume protagonismo no processo e vai partilhar com o pesquisador a tomada de decisão acerca do modo como a pesquisa se desenvolve” (FERNANDES e MARCHI, 2020, p. 11). E isto é um desafio, vai muito além

de interpretar os conteúdos que as crianças expressam, se torna um compromisso em transmitir uma mensagem que seja sobre o posicionamento das crianças e não nosso como pesquisadores.

#### 4.2.1 Dentro de casa – O entendimento das crianças sobre a pandemia

No momento da entrevista, fizemos algumas perguntas para as crianças sobre o cotidiano delas nesse tempo de pandemia. A primeira pergunta foi: “Por que você tem passado tanto tempo em casa”? As crianças responderam:

Lele: “Porque eu não posso ir na escola...porque o corona vírus não deixa!”

Juditi: “Porque eu gosto de descansar, porque minhas costas doem e eu preciso ficar em casa...”

Pesquisadora: “E porque você não tem ido à escola?”

Juditi: “Porque tem coronavírus.”

Leãozão: “Ah eu sei: eu joguei vídeo game, brinquei com meu tablet, brinquei com meus amigos...”

Pesquisadora: “E você sabe me dizer por que você ficou todo esse tempo em casa?”

Leãozão: “Eu sei, por causa do corona vírus.”

Alice: “Sim, por causa desse corona que tá muito forte e aí acabou entrando em uma pandemia e a gente ficou em casa pra não pegar o corona e quem precisa sair tem que sair sempre máscara.”

Berry: “Sei, por causa do corona vírus.”

Percebemos que as crianças entendem o motivo pelo qual estão ficando em suas casas, as falas evidenciam o conhecimento que possuem sobre a pandemia do COVID-19, com as ressignificações que fazem sobre seus contextos de vida. Para Santos (2020, p. 29), “a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”. Dessa maneira, as crianças estão buscando novos meios de seguirem suas vidas e se adaptando a esse novo cenário.

Na fala da Juditi e do Leãozão, notamos que eles criaram um cenário para que pudéssemos entender o que estavam fazendo dentro de casa, no final das falas marcamos com “...” porque eles continuaram descrevendo. No momento da entrevista não os interrompemos, simplesmente escutamos e mergulhamos no mundo deles para conhecê-los

um pouco mais. Depois que terminaram, retomamos a pergunta inicial e eles mencionaram que a culpa era do coronavírus. Juditi respondeu cantando e Leãozão com voz de desânimo.

Nas narrativas com respostas não relacionadas às perguntas, percebemos que as crianças nos contaram que elas estavam ficando em casa por outros motivos, que não a quarentena devido a COVID-19, e do nosso ponto de vista, precisávamos registrar, pois trazia o posicionamento delas, assim, possibilitamos “visibilidade a opinião da criança na construção do conhecimento acerca de si e de seus pares”. (FERNANDES e MARCHI, 2020, p. 12).

Isso evidenciou que as crianças queriam nos contar sobre o que estavam fazendo dentro de suas casas e não discutir o motivo, embora elas soubessem, não queriam falar sobre isso. Essa atitude nos pareceu que assim elas reviviam sentimentos que não queriam. A Alice, que fala com detalhes sobre o vírus e os cuidados que precisamos ter, faz parte do grupo de risco e durante as aulas sempre tomava seus remédios. Em sua fala, percebemos a preocupação com tudo isso.

O conhecimento das crianças é diferente do modo como os adultos veem o mundo, suas vivências, aprendizagens e a interpretação que fazem sobre o mundo que os cercam são opostos dos adultos. Cada criança possui as suas especificidades, bem como suas infâncias são heterogêneas, reconhecer estes aspectos já é um início. É preciso **voltar a ser criança**<sup>4</sup> para entendê-las, no sentido de ver o mundo como elas enxergam, sentem ou vivem. Como Sarmento (2011, p. 585) nos diz:

Destes mesmo modo, poderemos considerar que são diferenciados os efeitos estruturantes da ação dos diversos grupos sociais; realmente, a influência social está directamente associada ao poder das diferentes classes e grupos sociais e exprime-se tanto no plano político, quanto económico e simbólico. Assim, as concepções dominantes sobre o que é legítimo e esperado das crianças – ou por outras palavras, a ideia hegemónica do que é “ser criança”, em cada momento histórico concreto – são produzidas nas práticas sociais de adultos e crianças dos grupos sociais dominantes.

Admitimos que as crianças produzem culturas nas práticas sociais que exercem nos seus cotidianos. Nesse aspecto, retornamos as falas que elas evidenciaram e percebemos o modo como entendem o que está acontecendo a sua volta. Compreendemos

---

<sup>4</sup> Utilizamos o termo no sentido figurado, para pensarmos o mundo semelhante à sensibilidade das crianças.

que elas pertencem a um grupo específico da sociedade, logo, reafirmamos que as crianças são atores sociais com suas infâncias heterogêneas e geracionais.

As culturas infantis exprimem as linguagens das crianças e as fotografias e os desenhos fazem parte das linguagens que elas utilizam para se expressarem. Para Sarmento (2002, p. 4), “a relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição dos códigos que plasmam e configuram o real, e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis”.

As imagens que as crianças criaram representam aquilo que elas vivenciam, nos mostram a percepção que elas têm do mundo que as cerca, das culturas que produzem e dos seus olhares sobre os seus contextos. Para Friedmann (2011, p. 133):

A partir do momento em que refletimos, percebemos as imagens que vem ao nosso encontro: elas transformam, adquirem outras dimensões tingidas pela cultura do observador, pela sua história, pela sua cultura na qual elas próprias estão inseridas. A natureza da imagem transforma-se conforme a natureza daquele que olha. O que cada um vê e lê são inferências diversas a partir de referenciais naturais e culturais individuais, assim como de instante, do momento presente.

Representar ou analisar as imagens é muito particular, é um processo que cada indivíduo realiza conforme suas origens, seus contextos, suas culturas, é baseada no olhar singular de cada pessoa. Cada imagem representada pelas crianças, conforme o que elas queriam nos mostrar, nos leva a compreensão sobre seus mundos, é um fragmento para entendê-las. Leãozão se representou brincando de soldado com seu pai e seu irmão, identificando uma pedra para proteger (como muralha), com tiros, granada e caveira.

Figura 3– Brincadeiras do Leãozão.



Fonte: Desenho realizado por Leãozão no dia 25/06/2020

Na figura 3, observamos o desenho do Leãozão, que representou a brincadeira que faz com um de seus irmãos e com seu pai. Eles brincam de soldado, explicando o desenho, falou que esses dois à frente das pedras são o seu pai com um celular na mão e ao lado seu irmão, que tinham sido baleados por ele. Leãozão está atrás das pedras, que são as muralhas de proteção com uma arma atirando, logo acima dele tem uma granada que ele jogou e explodiu, fazendo uma fumaça de caveira da morte. Leãozão nos contou que a escolha por este desenho se deu a partir da realidade dele, quando joga no seu *tablet* alguns jogos de atirar com estratégias de esconderijos para não ser pego. Após as aulas, sempre pegava o *tablet* e começava a jogar, por isso, sabemos os jogos que ele gostava e “as significações que dão base para as brincadeiras também não são genéricas, mas se constroem pela interpretação que as crianças fazem dos referenciais disponíveis”. (ARENHART, 2016, p. 172).

#### 4.2.2 Sentimentos – o discurso sobre a saudade

Discutimos nesta subcategoria os sentimentos que as crianças estavam sentindo no atual momento, abordando os motivos pelos quais surgiram alguns deles. Explicitando sobre o termo que utilizamos no subtítulo, para Gill (2002, p. 247), “o termo ‘discurso’ é

empregado para se referir a todas as formas de falas e textos, seja quando ocorre naturalmente nas conversações, como quando é apresentado como material de entrevistas, ou textos escritos de todo tipo”.

Com relação à pergunta: “Como você se sente nesse momento”? As crianças responderam:

Lele: “Eu tô bem, mas...”  
 Juditi: “Bem, uhum”.  
 Leãozão: “Triste, porque não pode ir na casa do vovô e da vovó”.  
 Alice: “Muito mal”.  
 Pesquisadora: “Por quê?”  
 Alice: “Porque eu não posso ir na escola aprender, mas mesmo assim eu fico um pouquinho legal porque tem tempo pra brincar um pouquinho”.  
 Berry: “hum, bem”.

A Lele de 4 anos ficou triste com a pergunta, mesmo respondendo inicialmente que estava bem, optamos por não pedir explicações, pois já sabíamos que ela havia passado por um momento difícil, pois a família tinha se recuperado há pouco do COVID-19. Alice, de 6 anos, destacou que gosta de estudar e por isso estava mal, pois não poderia retornar às aulas, embora houvesse encontrado um jeito de se distrair, brincando. Leãozão, de 6 anos, mencionou que estava triste, pois queria ver seus avós. Por meio dos relatos, podemos perceber o misto de sentimentos que as crianças possuem e a relação com as marcas deixadas pela pandemia e, que após o período pandêmico, elas “regressarão sofregamente às ruas, ansiosas por voltar a circular livremente” (SANTOS, 2020, s/p).

O brincar aparece em apenas uma fala e de maneira quase que escondida, pois o tempo para brincar é curto, é no brincar que “as crianças criam suas tramas, definindo, a cada vez, seus tempos e lugares. Esta brincadeira pode ser solitária ou com interlocutores reais ou invisíveis” (FRIEDMANN, 2011, p. 47).

Mesmo estando em casa, o tempo para brincar ficou cada dia mais reduzido, porque as agendas das crianças foram preenchidas com diversas atividades, das cinco que participaram da pesquisa, quatro tinham outros professores que os atendiam em casa, alguns para aula de educação física, balé, *CrossKids*, tênis, inglês. Essas foram as que elas mencionaram no decorrer do acompanhamento, pois contavam que depois do nosso atendimento fariam as outras aulas. Ressaltamos que as crianças precisam ser crianças, precisamos permitir que elas vivenciem esses momentos e desfrutem das suas descobertas.

Esse tempo de ser criança é agora enquanto vivem suas infâncias. Até quando cortaremos a chance do brincar das nossas crianças?

A sociologia da infância nos mostra que as crianças não são sujeitos passivos na vivência cotidiana e sim sujeitos de direitos, que são atores sociais. Logo, baseados nesta afirmação, nos deparamos com as crianças presas ao mundo dos adultos, um cenário que criaram para elas, embora tenham nos mostrado o que estão sentindo, como vimos nas falas sobre seus sentimentos. Sobre este aspecto, Marchi (2010, p. 186) afirma que “a passagem da compreensão da criança como simples objeto ou produto da ação adulta para a de um ator (ou parceiro) de sua própria socialização é, portanto, a grande mudança que se estabelece: a criança não é receptáculo passivo de socialização numa ordem social adulta”.

Na questão: “Estando em casa agora do que você sente mais saudade”? As crianças responderam:

Lele: “Eu sinto mais saudade dos meus amigos”.

Judití: “Da minha mãe, porque ela é minha amigona”.

Leãozão: “De brincar com meus amigos”.

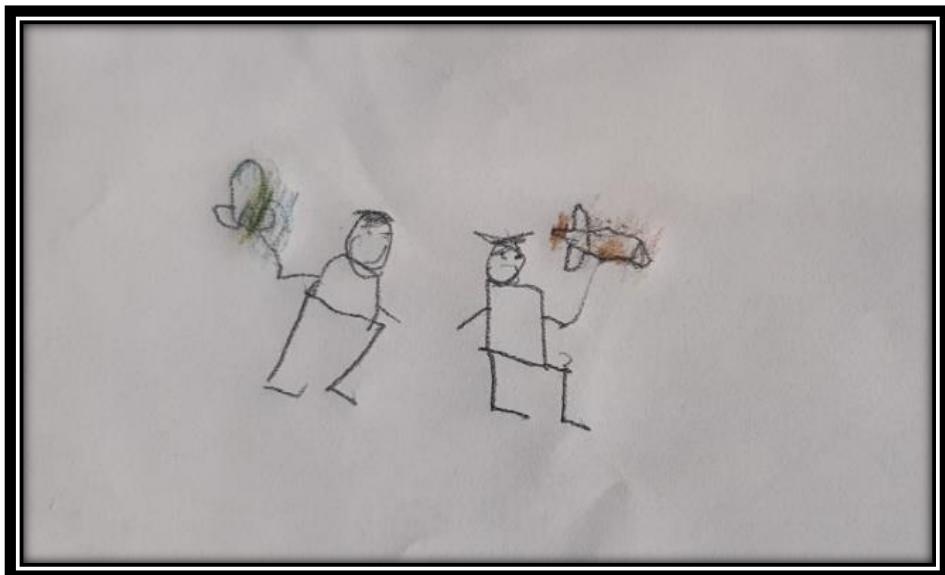
Alice: “Mais saudade do mundo eu tenho do meu pai, dos meus avós e do cachorro do meu tio que é muito brincalhão”.

Berry: “Da escola, dos meus amigos e também de ver o meu melhor amigo”.

Percebemos que as falas estão repletas de saudades, a falta do brincar com os amigos, com a família, com os animais de estimação e “no âmago do desenvolvimento das crianças reside a qualidade das relações que estas experenciam junto de adultos significativos, relações que se desejam sensíveis e responsivas” (SARMENTO e BENTO, 2020, p. 11).

No desenho a seguir, Berry o representou brincando de avião com seu amigo Gabriel (para desenhar os aviões ele buscou as suas miniaturas de duas companhias aéreas, pois mencionou que precisava ver os detalhes). Nesta representação, percebemos como Berry valoriza a amizade e como sente saudade de brincar com seus amigos por estar vivenciando o período da quarentena.

Figura 4– Brincadeiras do Berry.



Fonte: Desenho realizado por Berry no dia 25/06/2020.

Na figura 4, apresentamos o desenho de Berry que representou sua brincadeira de aviões com seu amigo Gabriel. Durante o desenho, Berry buscou suas miniaturas de aviões com os quais eles estavam brincando no dia anterior, e mencionou que Gabriel era seu melhor amigo, com quem sempre brincava quando ia para casa de sua avó, por morar no mesmo condomínio que ela.

Evidenciamos outro aspecto que as crianças destacaram, que mesmo estando em casa sentem a falta dos pais. Convém esclarecer que a Alice tem pais divorciados e mora com a mãe e a Juditi passa a maior parte do tempo com as babás, pois os pais trabalham muito.

Esta saudade, bem como o sentimento evidenciado pelas crianças, pode estar relacionada a ausência de algo, como observamos nas falas das crianças, saudade das experiências que gostariam de compartilhar com as pessoas que faziam parte da sua rotina e que agora na quarentena estão distantes, ou mesmo aquelas que estão por perto, mas não podem dar muita atenção a elas, pois precisam cuidar do sustento da família e garantir que tenham suas necessidades supridas.

#### 4.2.3 Brincar ou estudar? As escolhas e os compromissos das crianças

Diante do questionamento: “Você está gostando de ficar em casa? O que faz durante o tempo que está em casa e o que você mais gosta de fazer”? As crianças responderam:

Lele: “Tô. Eu gosto mais de fazer em casa as coisas que posso fazer: desenhar, pintar, comer fruta”.

Juditi: “Uhum, brincando aqui em casa e também de bola”.

Leãozão: “Não! Algumas vezes só, porque o vovô e a vovó vem aqui”.

Alice: “Não, porque eu não posso viajar, não posso nem se divertir em outras praias/ Eu gosto de brincar”.

Berry: “Hum, tô mais ou menos, pelo menos eu posso ir pra casa da vovó a hora que eu quiser”.

Percebemos que algumas crianças estão indecisas, elas pensam em aproveitar esse tempo que estão em casa para brincar e de certa forma não gostam de ter que ficar em casa nessas condições. Portanto, “defendemos o lado das crianças, dos seus encontros e relações com outras crianças, adultos e com o mundo [...]” (CARVALHO e FOCHI, 2016, p. 163). Elas precisam dos seus momentos de troca com seus pares, das experiências vivenciadas nos seus cotidianos e agora tem as implicações da pandemia. Concordamos com Santos (2020, s/p), a qual afirma “que nos próximos tempos esta pandemia nos dará mais lições e de que o fará sempre de forma cruel. Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto”.

Seguimos com a fotografia que Juditi tirou para expressar a sua brincadeira favorita no tempo que passava dentro de casa, quando não tinha atividades extracurriculares para fazer. Ela fotografou com felicidade e entusiasmo, pois era um momento importante para ela, no qual mostraria para as pessoas o que fazia para se divertir na quarentena. Percebemos o valor que Juditi deu a sua brincadeira, pois o brincar é essencial para a promoção do conhecimento das crianças e na apropriação e produção das culturas infantis.

Figura 5– Brincadeiras da Juditi.



Fonte: Fotos registradas por Juditi no dia 25/06/2020.

Em seguida, na figura 5 temos as fotografias tiradas por Juditi das suas brincadeiras favoritas. Ela deu um nome para cada uma das suas bolas, a menor recebeu o nome de Supi e a maior é bola Brasil, porque é bem grande, conforme a fala de Juditi durante a entrevista. Ela brinca às vezes sozinha ou com suas babás.

Abordamos as culturas infantis que as crianças produzem nos tempos de pandemia, especificamos mais adiante, conforme observamos nas falas, elas “transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (SARMENTO, 2002, p. 4). Logo, podemos entender como as crianças ressignificam o seu contexto social estando fora das instituições educativas, analisando as falas podemos compreender as culturas que as crianças produzem, relacionadas ao momento das brincadeiras, ao faz de conta, fazendo uso da linguagem corporal, gráfica, fotográfica, verbais ou não verbais, ou mesmo a linguagem tecnológica, com uso dos aparelhos eletrônicos, e como elas representam o seu entendimento sobre o mundo e “esta liberdade é parte fundamental do processo formativo dos seres humanos: poder fazer

escolhas sem, necessariamente, estar inseridos em contextos formais educacionais ou familiares” (FRIEDMANN, 2011, p. 62).

O fato de estarem em casa não impossibilitou que as crianças encontrassem formas para se distraírem, desenhando, comendo, vendo os familiares, brincando e elas “fazem com que a brincadeira nesse contexto permita uma série de rotinas, regras, ordens sociais e modos de se identificar como criança – como é o caso da imaginação como recurso consciente e coletivo – que possibilita um sentimento de pertença a um grupo de crianças” (ARENHART, 2016, p. 192).

Nas falas, as crianças mencionaram a relação com os avós como um alívio em poder vivenciar alguns momentos com eles, e esta interação com os adultos promove uma troca de experiências. Assim:

[...] os adultos e crianças, ao descobrirem novas formas de trabalhar juntos, não apenas reconfiguraram o espaço e a organização material do lugar, mas também, como parte disso, modificaram as identificações adulto-criança, as relações e construções associadas da idade adulta e da infância. Mostram que estas estão longe de ser estáveis e fixas. (PROUT, 2010, p. 746).

São essas relações que modificam os espaços sociais e que reconfiguram os momentos de interações, cada um com as suas especificidades, além de produzir as categorias geracionais da infância.

Com relação à pergunta: “Além dos estudos comigo, o que mais você tem feito para estudar”? As crianças responderam:

Lele: “Eu fiz um monte de coisa, passeei, dormi...”

Pesquisadora: “E atividades que envolvem estudar? Você tem estudado quando eu não estou aqui?”

Lele: “Sim, na minha escola, mas agora não, mas quando eu voltar eu vou para o grupo 6 que é dos maiores”.

Juditi: “Eu estudo”.

Pesquisadora: “Você estuda só comigo?”

Juditi: “Não, eu estudo na minha escola”.

Pesquisadora: “Mas e agora, enquanto você não pode ir à escola?”

Juditi: “Na minha aula de música e de natação”.

Leãozão: “Estou estudando”.

Alice: “Pra estudar eu tenho um livrinho que faz letras cursivas”.

Berry: “Deixa eu pensar...as tarefas, um monte de tarefas”.

As crianças desde muito cedo estão com a agenda lotada de tarefas e compromissos, mesmo em tempos de pandemia as atividades seguem seu curso. O tempo

para brincar fica cada vez mais curto, sendo preenchido por aulas e mais aulas. Para Barbosa (2013, p. 216):

O tempo parece demasiado curto para as muitas expectativas sobre o que é “necessário” ter presente na educação das crianças. Diminui-se o tempo para as crianças brincarem e amplia-se o tempo para desenvolver “habilidades”, manter a concentração através de “trabalhos”, responder às solicitações que têm como objetivo de preparar para o futuro.

Os adultos direcionam, escolhem e guiam os passos das crianças, sem perguntar o que elas gostariam de fazer. As crianças têm autonomia para expor seus interesses e pensamentos, principalmente por serem as protagonistas desse processo de aprendizagem. Para Sarmento (2005, p. 371), “as crianças, finalmente, possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das ‘culturas da infância’, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação”. As crianças pensam de modo distinto dos adultos, por isso são capazes de interpretar os seus mundos, podendo atuarativamente nas tomadas de decisões, impreterivelmente nas questões que envolvem os afazeres delas.

E o tempo para as crianças tem uma dimensão diferente do modo de compreensão dos adultos. Analisando as respostas, percebemos que o tempo delas está sendo preenchido por tarefas, aulas, inúmeras atividades, talvez pelo fato de os pais acharem que por estarem fora das instituições educativas, eles precisavam preencher o tempo das crianças para que a aprendizagem não ficasse defasada ou que entrassem no próximo ano letivo com algum atraso. Mas a experiência de tempo para as crianças é vista como vivência e “o modo comum das crianças viverem o tempo de forma sempre renovada e recursiva, em que passado, presente e futuro se fundem numa ação significada pela sua eterna novidade” (ARENHART, 2016, p. 183).

Será que as crianças não estão cansadas? Alguém já perguntou às crianças se elas concordam com essas agendas lotadas? Não seria mais uma vida de adultos sendo vivenciada por crianças? O brincar acabou sendo substituído por atividades escolares e extracurriculares que os pais escolheram, definindo o caminho que devem trilhar para ter um bom cargo no mercado de trabalho, ou melhor dizendo, para se tornarem adultos bem-sucedidos, mas eles não perceberam que transformaram as crianças em adultos antes do tempo.

Desse modo, “a autonomia das crianças é defendida, promovida, erigida como programa educativo, ao mesmo tempo que a restrição do espaço-tempo coloca as crianças mais duradouramente sobre o controlo directo ou indirecto dos adultos”. (SARMENTO, 2011, p. 593). Na questão: “Como é estudar on-line”? As crianças responderam que:

Lele: “hum, não, só com você.”  
 Juditi: “De outra forma, assim oh...”  
 Pesquisadora: Nesse momento ela segurou o lápis e mostrou como ela escreve.  
 Leãozão: “Todos os dias, eles não dão férias pra mim, rsrsrs...”  
 Alice: “On-line sim, com a minha escola, é muito bom, mas às vezes eu não participo”.  
 Berry: “Aula on-line? Na verdade eu só faço aula com você”.

Observamos que duas crianças especificam que estão fazendo aulas on-line e duas crianças mencionaram fazer aulas apenas com a pesquisadora. A fala de Leãozão nos chama atenção, pois ele aborda que não tem férias, só estuda. Mesmo com um humor na fala, percebemos a exaustão e o cansaço para realizar as atividades da escola remotamente e identificamos que ele está no processo de alfabetização. “O lugar de etapa preparatória designada à pré-escola, compõe novos desafios em tempos de pandemia do COVID-19, no qual as crianças pequenas estão sendo incluídas nas atividades remotas, nomeadas inadequadamente de Educação a Distância-EAD” (SOUZA; VIEIRA; CORSINO e CAMPOS, 2020, s/p).

Juditi mencionou como realizava as tarefas, pois não estava assistindo às aulas on-line. Segundo ela, as tarefas que a escola envia eram realizadas com a pesquisadora, e depois, eram entregues na escola para acompanharem o seu desenvolvimento. Semelhante ao caso do Berry, que também realizava as atividades da escola com a pesquisadora, mas em alguns momentos era necessário assistir aos vídeos postados pela professora regente.

Conversar com as crianças, nos propor a escutá-las, e saber o posicionamento delas sobre o ensino remoto, é estarmos dispostos a mudança que as crianças nos evidenciam. Nosso dever é lutar por uma sociedade “onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como actores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos” (SARMENTO, 2005, p. 376), para que as crianças possam participar ativamente das esferas sociais.

Podemos ver o lado positivo do ensino remoto, pois, “apesar desse acesso ocorrer de maneira desigual, tal realidade tecnológica possibilita que a criança seja leitora,

construtora de significado e reflita sobre a relação que estabelece com a mídia e a tecnologia digital” (MULLER, 2015, p. 4), visto que o uso de recursos tecnológicos faz parte da realidade das crianças entrevistadas, se configurando como uma das formas de expressão que elas utilizam.

“Acrecentamos ainda que, dependendo da idade da criança, o computador pode ser visto como um brinquedo ou um espaço para sua brincadeira, que também possibilita a manifestação de suas linguagens” (MULLER, 2015, p. 6). Uma criança em específico, o Leãozão, durante as aulas sempre mencionava os jogos que jogava on-line com outros amigos, e nos momentos de escrita, escolhia escrever cartas aos amigos que também acompanhávamos, mencionando os jogos e os seus personagens, para que pudessem adicioná-lo e jogar junto com ele.

Logo, o uso da tecnologia se configurou como um aliado para que o Leãozão pudesse avançar na escrita. É claro que o momento do ensino realizado pelas instituições educativas é diferente dos momentos de jogos e brincadeiras remotas, mas abre um espaço para dialogarmos sobre as diferentes formas de aprendizagem remota, bem como uma forma de expressão que as crianças evidenciam. Para Sarmento (2011, p. 596):

A existência de uma proclamada “geração digital” encobre, na simplificação que sugere, a existência de diferenças de uso: com efeito, a utilização das TIC, e em especial da Internet, é socialmente diferenciado (não apenas o seu acesso), bem como as crianças fazem uma utilização das TIC que é distinta da que é realizada pelos adultos, ou que é suposta ser realizada pelas prescrições do software.

O que Sarmento (2011) aborda, vai ao encontro do uso das TIC no momento que as crianças mais precisavam, com a pandemia elas tiveram que usar os recursos que tinham para continuar seus estudos. Voltamos aos aspectos das desigualdades sociais que foram evidenciadas em grande escala com a pandemia, as crianças entrevistadas conseguiram dar continuidade no processo de aprendizagem, seja de forma remota ou com o apoio da professora particular. Mas, e aquelas crianças que não tinham acesso? Como faziam para estudar? Será que conseguiram dar continuidade aos estudos? Nesta pesquisa, evidenciamos apenas uma categoria específica de infância, o que nos leva a pensar nas demais infâncias. Precisamos buscar compreender as linguagens de cada criança, bem como de cada infância que é vivenciada.

Analisando as respostas das crianças, retomamos ao tema que discutimos anteriormente, o *ofício de aluno*, a escola interfere na produção das culturas infantis, moldando ou direcionando a maneira que as crianças devem se comportar para se tornarem cidadãos críticos, mas se perdem em alguns momentos, quando precisam deixar que as linguagens próprias de cada criança se manifestem. Para Sarmento (2011, p. 593):

A escola, fiel à sua cultura, filtra no seu programa de socialização para o individualismo aquilo que do indivíduo é convergente com a aquisição dos valores e saberes escolares legítimos. Mas deixa de fora muito do que verdadeiramente integra o universo simbólico dos seus alunos: os jogos, os rituais, a própria linguagem gerada nas relações de pares e configurantes das culturas infantis e juvenis.

É preciso abrir espaços para a manifestação das linguagens próprias de cada criança, oportunizar momentos de trocas com os pares e com os adultos, socialização em todas as esferas, para talvez assim, compreendermos as significações das culturas infantis.

#### 4.2.4 Culturas infantis – linguagem corporal, gráfica, fotográfica, interação e responsabilidades

Nesta subcategoria, descrevemos as falas de todas as crianças entrevistadas dialogando com as suas culturas produzidas em tempos de pandemia, destacamos as representações realizadas por meio da linguagem corporal, interação e das responsabilidades relacionadas aos cuidados de casa e as aulas extracurriculares. As demais culturas infantis produzidas foram enfatizadas no item 4.5.6, deixamos separado deste, apenas por critério de organização e estética. E “cada uma destas linguagens possui sua gramática, sua fonética, seu vocabulário, sua semântica. Cada uma tem suas metáforas, seus significados” são as linguagens das crianças (FRIEDMANN, 2011, p. 89). Retomamos os aspectos das culturas infantis produzidas por meio das brincadeiras e para “as crianças, enquanto sujeitos da brincadeira, são capazes de interpretar e comentar sobre suas relações umas com as outras como objeto de sua atividade” (BORBA, 2005, p. 67).

As culturas infantis envolvem os processos de significação que as crianças fazem, de modo distinto dos adultos, elas possuem suas especificidades, que são expressas

no momento de interação, de troca com os pares, nos processos de comunicação e nas brincadeiras (SARMENTO, 2002). Logo, “a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância” (SARMENTO, 2004, p. 12).

São nos momentos de brincadeiras que podemos conhecer as crianças e permitir envolver-nos pelo seu mundo, tal como escolheram representá-lo. Estaremos mais próximos, partilhando do cotidiano delas, escutando suas vozes verbais ou não verbais que clamam para serem escutadas, respeitando os seus direitos como atores sociais de fato. Buscamos entender quais são “os modos próprios de significação e ação das crianças, partindo do pressuposto de que esses modos se diferenciam dos adultos e revelam uma condição social comum: a pertença à categoria geracional infância” (ARENHART, 2016, p. 25).

Nas perguntas: “Você está brincando bastante? Do que? Com quem?” As crianças responderam:

Lele: “Uhum, de boneca, de jogos...hum, da Analu”.

Pesquisadora: Quem é Analu?

Lele: “A minha boneca e eu também tenho o baby Jhow, meu boneco, eu brinco com a Fati e com meus amigos”.

Juditi: “De pega-pega, de futebol, de corrida, com a tia Laurinda”.

Leãozão: “Sim! Eu tô brincando de soldado com meu irmão, com o papai, com meu amigo João Pedro e com meu outro amigo Miguel e o primo dele”.

Alice: “Sim, de Mc lanche, dos meus ursinhos, porque eu gosto muito deles, dô amor e carinho. Ah, com meu cachorrinho chamado Tob”.

Berry: “Eu brinquei com meu amigo ontem, hoje eu ajudei minha mãe a fazer o almoço, eu tô fazendo aula de tênis...Ah de um monte de coisas, não dá pra saber”.

Como as crianças expuseram em suas respostas, há diferentes formas que o brincar se manifesta. Apreciamos “o brincar fisicamente exuberante, o brincar proibido, o brincar em grupo, o brincar sob conflitos, o brincar que promove ou que atrapalha aprendizagens: eis algumas das muitas facetas de um fenômeno que arrebata crianças de todo o mundo e que dá sentido às suas vidas” (PALMA, 2017, p. 217).

As crianças têm muita bagagem, diversas histórias e muitos questionamentos que trazem por meio das suas experiências de vida. É mediante as culturas infantis que as crianças representam seu cotidiano, constroem fantasias, imaginam e brincam. Para Brougère e Ulmann (2012), é nas experiências de vida, no cotidiano, nas relações que as crianças estabelecem que ocorrem aprendizagens e “estas actividades e formas culturais

não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interacções” (SARMENTO, 2005, p. 373).

Mesmo estando em casa, com ou sem amigos, as crianças continuam vivenciando as culturas do brincar, imaginando, criando e ressignificando os seus modos de ver e estar em um cenário de pandemia, em isolamento social ou não totalmente, mas obedecendo às restrições a que foram expostas. Neste caminho, encontramos “a cultura lúdica que, transmitida e modificada de geração a geração, permite às crianças que não se conhecem encontrar-se e reconhecer-se por possuírem o mesmo patrimônio lúdico”. (ARENHART, 2016, p. 30).

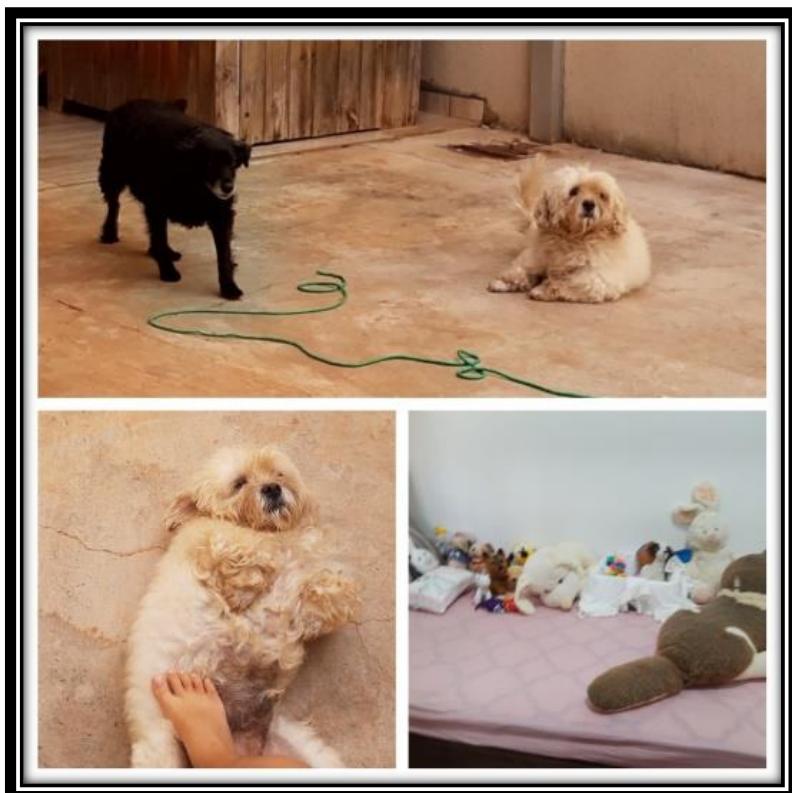
Como podemos observar nas representações das crianças, Lele desenhou e a Alice fotografou o que elas fazem com o tempo livre. Lele representou o Jogo de bola que brinca na fazenda, quebra-cabeça da *barbie*, muitas bonecas incluindo a Analu e o *Baby Jhow* e Alice, os seus animais de estimação e a sua coleção de ursinhos de pelúcia.

Figura 6 – Brincadeiras da Lele.



Fonte: Desenho feito por Lele no dia 24/06/2020.

Figura 7 – Brincadeiras da Alice.



Fonte: Fotos registradas por Alice no dia 25/06/2020.

Conforme a figura 6 nos mostra, podemos observar que Lele desenhou as brincadeiras que tem feito durante a pandemia, no canto esquerdo está o jogo de bolas que ela mencionou que joga quando vai para a fazenda, em seguida, tem uma caixa pequena de jogo da memória que é da Turma da Mônica, conforme ela falou. Posteriormente, ela desenhou o quebra-cabeça da *barbie*, algumas bonecas incluindo a Analu e o *Baby Jhow* que é seu boneco. Lele mencionou que brinca com a Fati (sua babá) ou com alguns amigos.

Na figura 7 são apresentadas as fotografias que Alice tirou das suas brincadeiras, ela mencionou que gosta muito de brincar com seus animais de estimação e com seus ursinhos de pelúcia, dá muito amor e carinho a eles.

Independentemente dos espaços que as crianças estejam, as culturas continuam sendo produzidas e ressignificadas ao modo próprio delas, pois entendemos que as culturas infantis são uma “ação social contextualizada, construída coletivamente pela agência das crianças frente às estruturas sociais” (ARENHART, 2016, p. 29-30). Envolve diversos

fatores do contexto das crianças, o meio familiar, a estrutura social, o espaço das instituições educativas e o imaginário infantil, pois algumas delas brincam sozinhas e mesmo assim estão produzindo cultura.

Cada desenho, bem como a fotografia, carrega consigo as marcas de cada criança, de cada infância, demonstram seus olhares, os quais precisamos ver por suas lentes, se quisermos compreender os seus mundos. O desenho é uma forma de representação que as crianças utilizam para expor os seus olhares, suas percepções sobre seus contextos sociais, é um meio de se expressarem. Para Gobbi (2005), os desenhos das crianças representam o universo delas, a imaginação que constroem sobre suas realidades. As expressões corporais das crianças se manifestaram na representação que fizeram por meio dos desenhos e das fotografias, retratando suas experiências e trocas e “se revelavam formas de produção de linguagem, de interação, de brincadeira e de ação das crianças que revelavam um jeito próprio de viver o corpo e expressar uma outra cultura, distinta da cultura adulta e da cultura escolar que se sobreponha na regulação dos comportamentos infantis” (ARENHART, 2016, p. 101).

As fotografias tiradas pelas crianças registram seus olhares por meio das lentes da câmera sobre seus momentos de brincadeiras, construindo assim, outra forma para se expressarem. Logo, “a fotografia é apresentada como um recurso que gera a participação das crianças, facultando a apreensão de suas experiências e da realidade em que vivem. Cumpre, assim, seu papel no processo pedagógico, reflexivo e sociológico” (ARENHART, 2016, p.59). E o brincar então se constitui como um “espaço aberto, sem pré-definição, possível pela vontade e ação dos sujeitos que brincam e pela mediação de regras” (ARENHART, 2016, p. 144).

O brincar se manifesta de maneira natural, faz parte da natureza das crianças, elas definem, decidem, conversam, interagem e interpretam as visões dos seus contextos sociais, embora o brincar das crianças de hoje seja diferente do brincar das nossas infâncias, pois consideramos a infância geracional, e é claro que as mudanças sociais reconfigurariam as infâncias, por isso, as crianças atuais possuem diferentes formas para se expressarem, seja na brincadeira presencial ou por meio dos recursos tecnológicos influenciadas pelo contexto social. Para Sarmento (2011, p. 598):

Frequentemente, as crianças e jovens são mais competentes no domínio tecnológico do que os adultos. O desempenho do ofício de criança, nestas

circunstâncias, contribui para redefinir as relações entre adultos e crianças, de modo distinto do passado. Mas com um sentido que não é unívoco. Pelo contrário, é ambivalente.

Sob esta ótica, o acesso ao conhecimento por meio dos recursos tecnológicos da informação e comunicação nos leva a pensar sobre a autonomia que as crianças podem desenvolver, mas, por outro lado, nos deparamos com:

[...] o acesso potencialmente infinito à informação, a quebra das barreiras face a conteúdos tradicionalmente reservados aos adultos, bem como o carácter eminentemente lúdico da utilização das tecnologias pelas crianças, coloca-as sob suspeita, senão mesmo sob a ameaça da perda do seu estatuto de crianças. (SARMENTO, 2011, p. 599).

Temos então, uma nova configuração nas relações entre os adultos e as crianças, ocasionando um novo entendimento sobre as crianças e as infâncias que temos atualmente, sendo influenciadas pelas transformações sociais e culturais. Nos cabe escutar as vozes das crianças, para compreendê-las e estabelecermos uma relação de confiança e autonomia.

#### 4.2.5 Desejos – as possibilidades diante da pandemia

Optamos por questionar na última pergunta acerca dos desejos das crianças diante do que elas estão vivendo e indagamos: “Qual é o seu maior desejo com tudo isso que estamos vivendo nesse momento?” As crianças elaboraram as mais diversas respostas, que descrevemos a seguir:

Lele: “Que eu seja médica quando eu crescer”.

Pesquisadora: “E agora nesse momento o que você deseja?”

Lele: “Que eu tenha um monte de sonhos bons pra dormir, porque essa noite eu tive um sonho bom”.

Juditi: “Nada, porque eu não gosto desse momento...Eu quero um pirulito!”

Leãozão: “Conhecer um youtuber, sabe quem é? O Authentic games!”

Alice: “Minha maior vontade é que o mundo se recupere por esse corona vírus e tudo volta ao normal, as cidades, os mercados, os shoppings, é o meu maior desejo do mundo”.

Berry: “Hum, isso já está perto de acontecer...O dia das crianças, eu quero que chega logo”.

As crianças, assim como nós adultos, querem que tudo isso passe logo, para que possamos voltar a nossa rotina. Uma criança falou que não queria nada, pois não gostava desse momento (explicamos o motivo no capítulo um) e as outras crianças identificaram os desejos que são importantes para elas, por exemplo: ter sonhos bons, conhecer pessoas novas, aproveitar o dia das crianças e passear pela cidade. Sob este olhar, “no curto prazo, o mais provável é que, finda a quarentena, as pessoas se queiram assegurar de que o mundo que conhecera afinal não desapareceu” (SANTOS, 2020, s/p).

Diante do exposto, as crianças nos mostraram que há várias possibilidades de olhar para essa pandemia, com esperança e mantendo nossos desejos e sonhos ativos, esperando o momento para realizá-los e “elas possuem repertórios e conhecimentos que ultrapassam bancos escolares, enciclopédias ou computadores”, para descobrir precisamos escutá-las (FRIEDMANN, 2011, p. 80).

O que há por trás destes sonhos e desejos das crianças? Parece-nos um reflexo dos seus contextos, da forma como elas veem o futuro, a longo ou curto prazo, pois o entendimento de tempo para elas é diferente e as crianças demonstraram as bagagens que carregam, os múltiplos sentimentos, incertezas e expectativas de que podemos aguardar as coisas boas que estão por vir. Isso evidencia a constituição da criança que temos atualmente. De acordo com Sarmento (2011, p.599) essa:

[...] constituição da criança como sujeito do conhecimento não se esgota nos conteúdos educativos, abrange outros domínios, percorre outros conteúdos, potencia outros modos de comunicar, exprime-se noutras linguagens que, amiúde, são alheias ao controlo e mesmo à compreensão dos adultos significativos (pais e professores, sobretudo). Entre o reconhecimento e o mistério, o encantamento e o receio, assim se desenvolve a recepção dos adultos às proezas das crianças da era digital.

São crianças diferentes do passado, temos uma nova configuração, a criança da era digital, rompendo com a visão tradicional que predominava. Aguardamos com expectativas positivas os ensinamentos que teremos com as crianças de hoje, cultivando uma relação baseada num diálogo horizontal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA UM COMEÇO**

Consideramos que esta pesquisa não finaliza, mas abre espaço para novos começos sobre os estudos com crianças. Perpassando pelo momento atual que o mundo está vivendo com a pandemia, mesmo antes disso, há a necessidade de entendermos quais são as nossas crianças e quais infâncias estão sendo vividas.

Retomamos os objetivos da pesquisa para analisar se foram alcançados ou quais ainda precisamos avançar, e percebemos que as culturas que as crianças produziram nos tempos de pandemia nos mostraram que as linguagens delas são naturais dos seus cotidianos, expressam a forma como enxergam, interpretam, ressignificam e produzem diversas culturas.

Para descrever os estudos sobre a criança e a infância, nos apoiamos na Sociologia da Infância e abordamos as contribuições da área para a visibilidade social da criança. Acreditamos que escrever sobre esse público promoveu o entendimento acerca desse assunto, possibilitando a divulgação do tema para todas as pessoas que fazem parte do cotidiano das crianças, além de reforçar as questões relacionadas aos seus direitos. Logo, a criança deve ser vista como ator social, participante ativo na sociedade e a infância precisa ser entendida como uma categoria social do tipo geracional, pois são múltiplas as infâncias.

Além da busca por entender as crianças e suas infâncias, precisamos lutar contra as desigualdades sociais que se destaca a cada dia, em consequência das

transformações sociais. Devemos buscar uma reconfiguração do cotidiano, reconhecendo as especificidades das crianças e das categorias da infância, construindo uma nova forma de ver e estar no mundo, buscando diminuir as desigualdades sociais existentes.

Ao mergulharmos no cotidiano das crianças, nos deparamos com as formas de expressão que elas estavam produzindo diante das implicações do Covid-19 e percebemos as inúmeras culturas que elas desenvolveram. Podemos citar, que por meio das brincadeiras, as crianças continuaram vivenciando e experienciando o mundo a sua maneira, com uma linguagem natural de cada uma e de cada infância investigada. O uso de diferentes instrumentos metodológicos permitiu que elas se expressassem da forma que queriam, assim conseguimos visualizar suas escolhas e escutá-las, e percebemos que as crianças podem produzir culturas para além dos muros das instituições educativas.

Quando começamos a construção dos dados, por meio da inserção no campo, bem como no cotidiano delas, nos deparamos com crianças ativas, que se posicionavam conforme sua necessidade e entendimento. O entusiasmo em nos mostrar as suas brincadeiras e os brinquedos favoritos, ou nos contar como estavam passando pela pandemia com diversas aulas e estudos, nos mostrou como precisamos escutar cada vez mais as crianças se quisermos ter esperança para fazer do mundo um lugar melhor e tentar enxergá-lo de maneira semelhante ao das crianças.

Analizando os desenhos e as fotografias, evidenciamos a diversidade das brincadeiras que as crianças estão realizando durante o tempo de pandemia. Percebemos que elas brincam com seus amigos, com suas famílias, com seus animais de estimação, com as babás e até mesmo sozinhas, e nas cenas do cotidiano que são expressas, visualizamos as culturas infantis que dialogamos anteriormente. Podemos compreender as formas que as crianças produzem cultura e olhamos para o mundo como elas nos ensinam, com as diversas estratégias que utilizam para interpretar os seus contextos sociais e ressignificar os espaços.

Diante desse aspecto, mencionamos a investigação com a criança, e para que ela se torne sujeito nas pesquisas e deixe de ser objeto de estudo, é necessário que o pesquisador desenvolva uma escuta sensível, utilizando todas as metodologias adequadas com as crianças na construção dos dados. Desde o início da pesquisa, até o momento de transcrição, as falas das crianças precisam ser respeitadas tal qual elas mencionaram, para partir do interesse e posicionamento delas e não do pesquisador.

Desenvolver esta pesquisa nos proporcionou voltar aos tempos de criança e reviver aquela infância tão alegre, cercada pela natureza, retomar os sentimentos doces, as brincadeiras na chuva, nos rios, na noite, viajando no mundo imaginário. Nos permitiu refletir sobre a forma como vemos e escutamos as crianças hoje. Enquanto educadora/pesquisadora, só alimentou ainda mais a sede de lutar pelos seus direitos e considerá-las atores sociais e participantes ativos, pois nos parece que as crianças de hoje estão gritando silenciosamente e poucos param para escutá-las.

Destacamos que escutá-las nos permitiu entender a forma como elas compreendem esse período de isolamento social que estão vivendo, reconfigurando seus cotidianos e olhando para as possibilidades diante desse momento. Por considerarmos a infância como categoria social do tipo geracional, evidenciamos este novo olhar que surgiu devido à pandemia, com o atual cenário, as crianças nos mostraram que há uma infância dentro de casa. Mesmo em isolamento, há um tipo específico de infância e há crianças que precisam ser escutadas, portanto, convidamos os investigadores de crianças para continuarem suas pesquisas, a fim de entendermos quais serão as infâncias, bem como quais crianças regressarão às ruas.

Julgamos que os objetivos relacionados a compreender as concepções de criança e infância na perspectiva da Sociologia da Infância e as suas contribuições para a visibilidade social da criança; investigar quais e como são produzidas as culturas infantis no contexto da quarentena diante das implicações do Covid-19; e analisar a escuta da criança por meio da entrevista, fotografia e expressão gráfica-desenho, foram alcançados.

Não foi um caminho fácil a percorrer, foi preciso contar com os estudos de diversos autores que nos guiaram nesta caminhada, para entender quais e como as culturas infantis foram produzidas em um fenômeno isolado, devido aos tempos de pandemia. Foi por meio das referências e, principalmente, por meio da escuta das vozes das crianças que conseguimos entender um pouco mais sobre seus universos e reconhecê-las enquanto atores sociais pertencentes a uma infância heterogênea.

Nessa perspectiva, foi preciso escutar as crianças e deixar que elas nos guiassem para compreendermos suas concepções cotidianas. Escutar as crianças “trata-se de adentrar seus mundos, colocar-se na pele, no corpo e na alma delas. Desafia-nos a estarmos atentos às nossas percepções, emoções, sensações, sentimentos e pensamentos” (FRIEDMANN, 2011, p. 180). Envolve estar aberto ao imprevisível, é deixarmos de lado o

que sabemos para aprendermos com elas, e para isso, precisamos nos cercar de sensibilidade.

Visualizamos a reconfiguração da infância que temos hoje em dia, com crianças diferentes, em um cenário transformado socialmente. Trazemos os aspectos sobre o tempo de ser criança, e observamos cada vez mais sendo consumido pelas agendas lotadas com atividades escolares e extracurriculares, tornando-se crianças com responsabilidades de adultos. Nos questionamos, quando as crianças poderão ser crianças, senão agora enquanto vivenciam suas infâncias? Logo, evidenciamos a necessidade em buscar mecanismos de compreensão e conhecimento sobre as crianças e as infâncias que temos.

A participação das crianças foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa, pois elas nos direcionaram para encontrarmos as respostas para os nossos questionamentos e nos trouxeram outras interrogações que precisamos continuar buscando, visando conhecer mais sobre as crianças e suas infâncias, para compreendermos suas culturas. Deixamos registrado o nosso compromisso em dar uma devolutiva às crianças que nos ajudaram na construção desta pesquisa.

Com a intenção de abrir novos caminhos, diante do exposto nesta pesquisa, algumas questões se fazem presentes: quais serão os impactos causados pela pandemia? Quais serão as culturas infantis produzidas após o cenário pandêmico? Quais crianças e quais infâncias regressarão às ruas? São inúmeras as possibilidades para continuarmos as pesquisas com as crianças.

Esperamos que esta pesquisa contribua com os estudos sobre a criança e a infância, bem como as culturas infantis que são produzidas no cotidiano delas. Desejamos que os profissionais que atuam com as crianças possam entender um pouco mais sobre as ressignificações que elas fazem a respeito do conhecimento do mundo, para desenvolverem uma escuta baseada no reconhecimento das crianças enquanto participantes ativos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**. v. 35, n. 1, jan./abr. 2010, p. 39-52. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância:** aportes da Sociologia. São Carlos: EDUFSCar, 2010. 118 p.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARANTES, Priscila Barbosa. **Inscrição em cenas e atos:** pesquisa com crianças para a formação de coordenadores. Dissertação (Mestrado Profissional). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 92. 2018.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais:** Questões de geração e classe social em duas escolas cariocas. Petrópolis: Editora Vozes. 2016.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. **Culturas lúdicas infantis na escola:** entre a proibição e a criação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: Tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática:** Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 02 de julho de 2020.

BARIMBOIM, Diana Gladys. Vida cotidiana: Observaciones de las practicas de crianza en la primera y segunda infancia. In: **Congreso - Memorias.** ISSN 2618-2238. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. 2019. p.35-39.

BIGARELLA, Nádia; BRITO, Vilma Miranda de; MACIEL, Carina Elisabeth. Educação e pandemia: ações no estado de Mato Grosso do Sul. **Revista Educação Básica em Foco,** v.1, n1, abril a junho de 2020.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Jória Pessoa de Oliveira; MOTTA, Maria Cecília Amendola da. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce. (Orgs.). **Educação Infantil:** política, formação e prática docente. Campo Grande: UCDB, 2003.

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. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5/2020.** Brasília, 2020.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e Cultura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Orgs.). **Aprender pela vida cotidiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 11-23.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. Sair da sombra: as aprendizagens cotidianas. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Orgs.). **Aprender pela vida cotidiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-6.

CAMPOS, Roselane Fatima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

CARDOSO, Bruna Cadenas. “**Tem 900 lobos escondidos na floresta!**” Ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Textura**, v. 18, n.36, jan./abr.2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira e SOUSA, Elane Mayara. Escuta sensível: o que é? Escuta sensível em diferentes contextos laborais. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (Org.). **(Con)Textos em Escuta Sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011.

COELHO, Ellen Cristine Campos de Souza. **Narrativas infantis e processo formativo:** estudo sobre as significações de crianças sobre suas experiências na educação infantil. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju v.8, n.3, p. 200 – 217. 2020.

CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 125, p. 161-179, maio-ago, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

DUSSEL, Inês. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos deslocados. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2016482, p. 1-16, 2020.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação**. Ijuí-RS, v. 2, n. 7, jul./set. 1987.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Natália; TREVISAN, Gabriela de Pina. Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: Fátima Alberto e Antonia Picornell (org.). **Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia e adolescência** (pp. 212-139). Baía: Editora UFPB. 2018.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana França. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 970-986, set./dez. 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, janeiro-abril, 2007, pp. 73-95.

FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 08-28, jul/dez, 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496> Acesso em: 14 de julho de 2019.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber livro editora, 2008.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sonia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Salvador, v.14, n.28, p.139-152, 2004. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>. Acesso em: 06 de junho de 2020.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. PUC-SP. 2011.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MARTINS, Rita de Cássia; ALESSI, Viviane Mari. Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In: TEODORA, Romilda; GARANHANI, Marynelma Camargo. (Orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPRess, 2015.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Dimensão étnico-racial na educação infantil:** um olhar sobre a perspectiva das crianças. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015. Acesso em: junho de 2019.

GILL, Rosalind. Análise do discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto:** imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e238077, 2020.

LOPES, Jader J. M. Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**. v.23, n. 79, jan/jun. 2008, p. 65-82.

LOPES, Jader J. M. A Geografia na Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados. In: LOPES, Jader J. M. **Geografia e Educação Infantil:** espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LUDOVICO, Francieli Motter; *et al.* Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Interfaces Científicas**. v.10, n.1, 2020, p. 58-74.

LYRIO, Kellen Antunes. Sobre a potência das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Pró-Discente:** Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educação-Vitória. v. 16, n. 2, jul./dez. 2010.

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

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 23, n.1, 2010, p. 183-202.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p.951-964, out./dez., 2017.

MEDEL, Cássia Ravenna Mulin de A. Criando um ambiente adequado e acolhedor. In: **Educação Infantil:** da construção do ambiente às práticas pedagógicas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. Outros ambientes educativos dentro da escola. In: **Educação Infantil:** da construção do ambiente às práticas pedagógicas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas-SP, v. 5, 1-21. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa.** n. 112, março/2001, p.33-60.

MONTALVÃO, Lilian Aparecida e Souza. “**Eu vou andar de trem/você vai também:** uma viagem pela dinâmica de constituição cultural das crianças de uma turma de 3 anos na Educação Infantil. Belo Horizonte/MG Faculdade de Educação. 2017.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. O surgimento do sentimento de infância no Brasil e o cuidado com as crianças. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 16, n. 3, Itajaí, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ouvir/sentir o mundo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pesquisa em educação e estudos da vida cotidiana: o desafio da coerência. **Educação e Cultura Contemporânea**, v.6, n.13, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Fabiana de. **A criança e sua relação com a sociedade:** considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015. Acesso em: junho de 2019.

OLIVEIRA, Fabiana Luci de. Sociologia da Infância no Brasil: quais crianças e infâncias têm sido retratadas?. **Contemporânea**. v. 8, n. 2, p. 441-468, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.067>. Acesso em: 14 de setembro de 2019.

OPAS Brasil. **Folha informativa – COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 04 de novembro de 2020.

PALMA, Míriam Stock. Representações das crianças sobre o brincar na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n.2, p. 203-221. 2017.

PELIZZONI, Gisela Marques. **Sobre a delicada arte de traduzir a cultura da infância em cultura da escola.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015. Acesso em: junho de 2019.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

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

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**. v.40, n. 141, p. 729-750, set-dez, 2010.

PUERTA, Laura Simone Marim. **Entre tramas e interações:** o protagonismo das crianças pequenas numa creche de Campo Grande/MS. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sergio. **Infância e Educação Infantil II: Linguagens**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2014.

REGINA, Marta; SILVA, Paulo da. **crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013. Acesso em: maio de 2019.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Elaine Suane Florêncio dos. **O brincar nos espaços-tempos das crianças na Educação Infantil no/do Campo:** um encontro com as culturas infantis no território campesino. Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e Culturas da Infância. In: Projeto POCTI/CED/49186. **As marcas dos tempos:** a Interculturalidade nas Culturas Infantis. Universidade do Minho, 2002.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação & Sociedade**. v. 26, n. 91, p. 361-378, mai/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, 2007, 183-206.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes 17-39. 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações Revista de sociologia [online]**. 2008. Disponível em:  
<http://journals.openedition.org/configuracoes/498>. Acesso em: 10/02/2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **Revista O Social em Questão**. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, n. 21 15-30. 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB**. v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SARMENTO, Manuel; BENTO, Gabriela; *et al.* **Redescobrir a qualidade em educação de infância em tempos de mudança**. ProChild: Laboratório Criativo. 2020.

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

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

SOUZA, Gisele de; VIEIRA, Lívia Maria Fraga; CORSINO, Patrícia; CAMPOS, Rosânia. **As crianças em tempos de crise GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos)**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/criancas-em-tempos-de-crise-gt-07-educacao-de-criancas-de-0-6-anos>. Acesso em: 21 de junho de 2020.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

TAVARES, Leandro Henrique de Jesus. “**Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha**” - O que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito?. 37<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd, 2015. Acesso em: junho de 2019.

TREVISAN, G. Aprendizagem na construção de pesquisa com crianças e sobre as crianças. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 142-154, jan./abr., 2015.

URRUTIA, Keila de Oliveira. “**Professora eu tenho uma coisa pra falar**”: as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil. Santa Maria-RS. 2016.

WAJSKOP, Gisela. Por que se brinca na escola? In: WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WATANABE, Denise. **A interactividade como fomentadora da ludicidade**: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP – campus de Presidente Prudente. Presidente Prudente, 2017.

WORLD BANK GROUP. **Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19**: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo? 2020. Disponível em:  
<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

ZABALZA, Miguel A.; tradução: Beatriz Affonso Neves. Os desafios que a Educação Infantil deve enfrentar nos próximos anos. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAIKIEVICZ, Ana Paula. **A educação infantil e seu cotidiano**: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Tuany Inoue Pontalti Ramos, solicito do (a) Sr. (a) autorização para seu filho (a) participar como voluntário (a) da pesquisa de Mestrado intitulada: “As culturas infantis no cotidiano em tempos de pandemia”, orientada pela Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, do PPGE/UCDB, localizado na Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário – Campo Grande/MS, Cep: 79117-900 Telefone: 67 - 3312.3300 / 3312.3800.

A pesquisa tem como objetivo: analisar as culturas infantis produzidas pelas crianças nos tempos de pandemia. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: entrevista, desenho, fotografia e gravação de voz.

O motivo deste convite é que o seu (a) filho (a) se enquadra nos critérios de inclusão da pesquisa. Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os riscos mínimos serão apenas de constrangimento devido à timidez no momento da pesquisa e trará benefícios consideráveis para o campo da infância.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para deixar seu (a) filho (a) participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Manteremos sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de gravações de voz os materiais ficarão sob propriedade do pesquisador. Seu nome ou o material que indique a participação de seu (a) filho (a) não será liberado sem a sua permissão. O seu (a) filho (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Católica Dom Bosco e a outra será fornecida a(o) Sr. (a).

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF \_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_, na

cidade de \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico ( ) \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo: “As culturas infantis no cotidiano em tempos de pandemia”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas a(o) meu (minha) filho (a) poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação da identidade do mesmo. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo que meu (minha) filho (a) participe desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Campo Grande/MS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

## **APÊNDICE B**

### **ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS SUJEITOS DA PESQUISA**

1. Por que você tem passado tanto tempo em casa?
2. Como você se sente nesse momento?
3. Estando em casa agora do que você sente mais saudade?
4. Você está gostando de ficar em casa? O que faz durante o tempo que está em casa e o que você mais gosta de fazer?
5. Além dos estudos comigo, o que mais você tem feito para estudar?
6. Como é estudar on-line?
7. Você está brincando bastante? Do que? Com quem?
8. Desenhe ou fotografe suas brincadeiras.
9. Qual o seu maior desejo com isso tudo que estamos vivendo nesse momento?