
“BABÁ, BUBU, TOTÓ”: A produção de culturas infantis e brincadeiras no contato com a literatura infantil

Debora P. Samori^(*)

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta e discute resultados da dissertação de mestrado relacionados a um de seus principais objetivos: capturar como ocorre a construção de culturas infantis a partir de situações de leitura de literatura infantil pela professora da sala. Para este artigo foram investigadas as culturas infantis, sobretudo quando ocorreram brincadeiras com a linguagem vivenciadas pelas crianças por meio da leitura literária, por rima de poemas ou pela fala de um personagem, como no trecho que se encontra destacado no título deste artigo “*Babá, bubu, Totó*”¹.

Considerando a entrada de crianças de seis anos no 1º ano do ensino fundamental e não mais na educação infantil, a ampliação de duração do ensino fundamental (pelas Leis federais brasileiras 11.114/05 e 11.274/06, respectivamente) e as políticas públicas de incentivo à leitura literária nas escolas, procurou-se verificar se haveria espaço e tempo para a produção de culturas infantis e brincadeiras com a linguagem por meio do contato com a literatura infantil nessa nova configuração escolar.

COMPETÊNCIA DAS CRIANÇAS E A CONSTRUÇÃO DE CULTURAS INFANTIS

Desde muito pequeninas as crianças vivenciam uma trama de relações sociais baseadas na cultura como um pano de fundo ou como um cenário mais amplo que permite suas primeiras competências ao interagir e se relacionar com os outros. Compreender cultura como mecanismo simbólico de controle do comportamento (GEERTZ, 2011) remete à importância e relevância que há nas relações sociais estabelecidas entre membros de um grupo, pois ocorre uma interdependência entre o que o grupo é capaz de produzir coletivamente e os conjuntos de mecanismos simbólicos de controle.

^(*) Mestre em Educação pela FEUSP, coordenadora pedagógica e formadora de professores e coordenadores em Língua Portuguesa e Educação Infantil pela Comunidade Educativa CEDAC. E-mail: debora.samori@gmail.com/debora.samori@comunidadeeducativa.org.br

¹ Poderá ser verificado mais adiante, na análise da cena que traz este comentário das crianças.

Como se sabe, crianças convivem com outras crianças e com adultos, fazendo parte, desde que nascem, desses mecanismos simbólicos de controle. Segundo Sarmento (2005), algumas atividades e formas culturais próprias da infância,

[...] constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações. Não são, portanto, redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos, ou aos elementos integrantes das culturas escolares. São ações, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância. (SARMENTO, 2005, p.7).

Partindo-se do conceito de infância adotado neste estudo como categoria social (QVORTRUP, 1999), considera-se que há uma interdependência entre as culturas infantis, as produzidas em conjunto por adultos e crianças e aquelas produzidas pelos adultos para crianças. Mesmo havendo uma marca da geração e da infância nesta produção cultural (SARMENTO, 2005), o que ocorre no interior de cada grupo social pode imprimir modos de agir, experimentar e produzir cultura, pois da mesma maneira que a sociedade influencia as crianças, também se modifica e se reorganiza para recebê-las. Quando chegam ao mundo, as crianças já começam a participar de *rotinas culturais* (CORSARO, 2011). Segundo este autor, investigador das teorias sociológicas da infância,

[...] os bebês são tratados como socialmente competentes (“como se” fossem capazes de intercâmbios sociais). Ao longo do tempo, devido a essa atitude de “como se”, as crianças passam de uma limitada a uma plena participação nas rotinas culturais (p. 32).

A competência que as crianças adquirem com a regularidade das rotinas culturais de que fazem parte, segundo essa concepção, não segue padrões, etapas ou estágios de desenvolvimento, mas ocorre de acordo com oportunidades provindas das relações sociais, com adultos e outras crianças, com o que se repete e o que as crianças começam a reproduzir tendo como base o universo adulto. Nesse sentido, Corsaro (2011, p. 31), defende que o “desenvolvimento infantil não pode ser considerado uma internalização isolada dos conhecimentos e habilidades dos adultos”, pois tomando por base a perspectiva sociológica, a criança reinventa e recria o mundo adulto. Para isso, desenvolveu o conceito de *reprodução interpretativa* que é descrito como uma apropriação criativa das informações do mundo adulto pelas crianças. Assim,

[...] é o que nós chamamos de processo de reprodução interpretativa que possibilita às crianças fazerem parte da cultura adulta – para contribuir com essa reprodução e

extensão – passando a uma negociação com os adultos e a uma criativa produção de uma série de cultura de pares com outras crianças (CORSARO, 2005, p. 40).

O movimento de se apropriar do que há no mundo adulto e, ao mesmo tempo, transformá-lo em algo próprio ao universo das crianças reforça o valor da competência que têm para atribuir novos significados para o que faz parte de suas vidas, ainda que seja parte dos padrões culturais e sistemas de significados (GEERTZ, 2011) criados histórica ou localmente junto com a construção de culturas. A força passa a estar no que crianças conseguem partilhar subjetiva e coletivamente (FERREIRA, 2004), porque é por meio das relações sociais que a reprodução interpretativa da cultura adulta ocorre dando espaço para as culturas infantis, em contrapartida ao conceito tradicional de socialização concebido como internalização passiva, por parte das crianças, do legado deixado pelas gerações mais velhas às mais jovens.

Ao conviver regularmente umas com as outras, segundo Corsaro (1997), as crianças acabam produzindo o que pode ser denominado como *cultura de pares*, cuja definição consiste em um “conjunto de atividades estáveis ou rotinas, artefatos, valores e considerações que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 1997, p. 110, livre tradução). A *cultura de pares* corresponde a alguns padrões que são construídos por crianças por meio de sua convivência constante com outras crianças da sua idade ou idades próximas.

Também parece ser possível compreender as competências construídas por crianças nas relações vividas entre elas e entre elas e os adultos considerando como se organizam as instituições coletivas para crianças, como escolas ou creches, que criam condições para compartilharem rotinas e espaços (FERREIRA, 2004). Nesse sentido, as relações vividas nesse espaço são intermediadas por alguns instrumentos que adquirem e modificam mutuamente seus significados (KRAMER, 2006), através de alguns instrumentos construídos pelas sociedades ao longo dos anos que formam a base desses aspectos, como a linguagem, o afeto, a brincadeira, o jogo etc. Corsaro (1997) os define como *artefatos* que estão presentes na rotina das crianças e que passam a ter significados culturais, pois integram a cultura adulta e povoam, por meio da reprodução interpretativa, a cultura de pares.

Segundo ele, isto ocorre quando os artefatos se tornam alvos de negociação entre as crianças, quando elas os compartilham por meio da interação e até mesmo quando geram conflitos e tensões a partir dessa convivência. Há também os *aspectos simbólicos* da cultura de pares, que são as várias representações ou expressões simbólicas das crenças e valores das crianças e que se manifestam quando convivem diariamente por horas seguidas. Corsaro (1997, p. 100, livre tradução) cita como fontes de cultura simbólica: “a mídia (desenhos, filmes etc.), literatura infantil

(especialmente os contos de fadas e as fábulas) e as figuras míticas e lendas (Papai Noel, Fada do dente e outros)”.

Alguns desses aspectos simbólicos da cultura de pares sofrem influência da interação entre as crianças e, por vezes, envolvem os laços de amizade, conflitos e podem ter rituais de compartilhamento, como, por exemplo, a *cantilena*, que “[...] funciona como um dispositivo de tons ou canto musical que as crianças produzem em várias atividades verbais. A entonação é muitas vezes acompanhada de forma rítmica com gestos” (p. 166).

Essa experiência vivenciada pelas crianças ocorre sem muitas regras pré-determinadas para sua participação ou produção. Segundo os relatos desse autor podem acontecer em momentos variados, como quando as crianças pedem objetos umas às outras, ou quando imitam um som ou uma fala. O que ocorre, são “[...] repetições de itens lexicais (palavras ou sons) em turnos de refrãos ao longo de várias trocas” (CORSARO, 2011, p. 167) (Ibid., p. 167), as quais geralmente são compreendidas apenas pelas crianças que dela participam. A cantilena como forma de expressão acaba exercendo uma função de brincadeira entre as crianças, o que demonstra mais uma de suas competências para relacionar os significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações, diferenciando-as *de filhotes*, mas confirmando que são *sujeitos sociais* (KRAMER, 2006). Como afirma Sarmiento (2002),

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente... Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (p. 15).

O sociólogo Gilles Brougère (1998, p. 2) afirma que o “[...] brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Por se debruçar sobre as relações entre o jogo, o brincar e a cultura, esse autor faz a distinção entre eles e, apesar de reconhecer a dificuldade de descrever o conceito de brincadeira com precisão, afirma que “[...] o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada” (Id., 2010, p. 14). Segundo ele, jogar pressupõe uma participação na cultura mais ampla e abrangente, além de envolver o uso das próprias referências da vida cotidiana.

Ademais, Brougère (1998) considera que os adultos não costumam dispor dos mesmos esquemas das crianças e tampouco compartilham dessa *cultura lúdica*, embora ambos – adultos e

crianças – tenham as mesmas referências culturais. Constitui-se, assim, um “[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (Ibid., p. 4). Por ser uma atividade livre pode haver uma ruptura das referências da cultura em função do jogo. As crianças recriam e vão além das referências cotidianas, dando-lhes outro sentido. Segundo ele, há esquemas que circulam entre as crianças e que transformam algumas ações, em brincadeiras. Dessa transformação, compartilham apenas aqueles que dispõem das mesmas referências culturais e, portanto, conseguem brincar, o que Brougère (1998) define como *estruturas assimiladas pela criança*:

[...] considerar a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica (Ibid., p. 3-4).

Por todos esses conhecimentos que constroem nas interações, pela maneira como transgridem e transformam a cultura em cultura lúdica e pelo estabelecimento das tramas de relações desde o nascimento, é que as crianças se efetivam como muito competentes. Competentes para representar o mundo à sua maneira. Em outras palavras, “A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)” (KRAMER, 2006, p. 16).

PROPOSTA METODOLÓGICA

As pesquisas sobre a infância e com crianças têm sido realizadas por Corsaro, (1994, 1997, 2005, 2009); Corsaro e Molinari (2005); Christensen e James (2005a, 2005b); Ferreira (2004); Rocha (2008); Sarmiento (2005); Sarmiento e Gouvea (2008); Quinteiro (2009), dentre outros investigadores do campo dos Estudos Sociais da Infância. São pesquisadores que buscam conhecer os pontos de vistas crianças, como elas utilizam os espaços escolares, sobre o que pensam, o que produzem e, ainda, como agem quando estão na companhia de seus pares. Estas investigações inserem-se no campo dos estudos interpretativos, que se debruçam sobre a reflexão dos aspectos subjetivos e simbólicos das produções infantis, recriando as culturas das crianças a partir da referência do adulto:

Para esta corrente, as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos, interações que as levam a reproduzir culturas sociais e recriá-las nas interações de pares.

Os trabalhos empíricos são constituídos predominantemente por estudos etnográficos, por estudos de caso e por outros estudos qualitativos (SARMENTO, 2009, p. 31).

Por todos os aspectos abordados até aqui que envolvem a agência coletiva das crianças e a produção cultural, buscou-se desenvolver uma abordagem de pesquisa *com crianças* para trazer à tona a necessidade de saber o que dizem e quais brincadeiras produzem a partir do contato com a linguagem e com a literatura infantil. Faz-se necessário destacar que para que isso se concretize, Rocha (2008) afirma que é preciso superar a simples escuta das crianças, porque a escuta feita por um adulto pressupõe uma interpretação. O modo que os adultos se propõem a ouvi-las ao fazer pesquisas é ao mesmo tempo desafiante e necessário, pois

[...] *auscultar* as crianças implica o sentido de reconsideração de seu espaço social, ou seja, *ouvi-las* interessa ao pesquisador sobre culturas infantis – não só como fonte de orientação para a ação, mas sobretudo como forma de estabelecer uma permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural – no sentido de uma relação que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais (ROCHA, 2008, p. 47, grifos no original).

Ao se considerar que pesquisas com crianças são feitas por adultos cria-se a necessidade de uma metodologia objetiva, mas especialmente pensada para que a escuta e a obtenção de dados seja coerente com o que se pretende: observar, ouvir e apreender, que implica na interpretação do que um determinado grupo de crianças produz, cria e provoca.

Essa participação das crianças em pesquisas sobre e com elas se sustenta por um novo paradigma dos estudos sociais sobre infância (PROUT; JAMES, 1990). Um dos princípios dessa metodologia, segundo os pesquisadores citados acima, é que as crianças exerçam algum tipo de participação e de tomada de decisão também nos rumos metodológicos: “Dependendo dos objetivos da pesquisa, é essencial incluir a criança nas decisões sobre os próprios procedimentos” (ROCHA, 2008, p. 45). Além de um acompanhamento do grupo de crianças com intuito de que as regularidades e rotinas do grupo sejam apreendidas, as próprias crianças, segundo esses pesquisadores, podem se tornar fontes de informações diretas sobre o objeto da pesquisa ao concordarem participar de consultas, entrevistas etc.

Partindo dos princípios desse novo paradigma dos estudos sociais sobre infância (PROUT; JAMES, 1990) pretende-se traduzi-los em procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. A investigação foi realizada por meio de uma abordagem etnográfica, em que um grupo de crianças do primeiro ano do ensino fundamental foi acompanhado, numa escola municipal da cidade de São Paulo em 2010.

Para coleta de dados desta investigação foram utilizados dois principais instrumentos: as anotações em diário de campo e entrevistas com as crianças com base nas filmagens delas mesmas ouvindo histórias, contos e poemas lidos pelas professoras. O diário de campo foi utilizado para anotações de observações do cotidiano do grupo, de falas e gestos das crianças, sobretudo as falas paralelas, enquanto as professoras liam para elas. Nesse momento ainda foram registrados pensamentos e ideias da pesquisadora sobre o que era observado.

Essas situações de observação inicial tinham o duplo objetivo de apoiar o vínculo que teria com o grupo, conhecendo as crianças, interagindo com elas, observando bem de perto suas impressões, falas e escolhas; e servir de apoio e matéria prima para as entrevistas coletivas que seriam propostas posteriormente às crianças da classe.

Conforme a observação da pesquisadora deixou de ser algo novo no grupo, acertou-se com a professora e crianças que o acompanhamento passaria a ser feito por meio das filmagens. Paralelamente a este instrumento de acompanhamento, seguiram-se as entrevistas com grupos de crianças que tinham por base as cenas filmadas e selecionadas previamente, com momentos em que parecia haver brincadeiras entre as crianças provindas da leitura feita pelas professoras, comentários sobre o que ouviram, expressões ou rimas que lhes chamaram atenção. As entrevistas aconteciam com os grupos quando assistiam as cenas gravadas e por meio de questões colocadas pela pesquisadora. Nesse momento, as crianças riam, brincavam, faziam seus comentários, pegavam novamente os livros lidos pelas professoras e interagiam com os colegas.

Para análise dos dados e compilação dos resultados foi feita a *descrição densa* (GEERTZ, 2011), que possibilita a interpretação das situações vividas no campo. Assim, foram compostas cenas de dois momentos distintos: aqueles em que as crianças ouviam as leituras feitas pelas professoras (da sala de aula e da sala de leitura) e momentos em que escolhiam livros para levar emprestados para suas casas. Estas cenas foram analisadas à luz do referencial teórico adotado neste ensaio e revelaram uma categoria de análise, que compõe a tríade: *relações entre literatura infantil e suas vidas, o contato com os livros e culturas infantis*, que perpassa todos os dados coletados. Algumas delas serão analisadas adiante.

LITERATURA E BRINCADEIRAS: RELAÇÕES ENCONTRADAS

Ao longo do acompanhamento do grupo foi possível observar que as situações de leitura feitas às crianças eram marcadas por momentos em que havia um direcionamento maior dos encaminhamentos por parte das professoras: definiam qual livro ler, quando começar a leitura,

quando parar, em que momentos elas próprias faziam comentários ou ouviam os das crianças. Havia também um direcionamento das falas das crianças, porque ambas as professoras faziam a mediação de quem falava, quem ouvia, se algum comentário era digno de ser ressaltado e feito em voz alta para que todas as crianças ouvissem. Esta condução direta das professoras também estava no tom de voz em que realizavam a leitura, no ritmo, na entonação e na ênfase diante da fala de algum personagem, ou da rima que pudesse existir no livro, no conto ou no poema lido. As professoras também se faziam notar nos momentos em que liam, faziam comentários sobre a leitura ou sobre o comportamento das crianças, intercalando a leitura com orientações diretas feitas a elas. Esses comentários eram realizados, invariavelmente, no mesmo tom de voz que a leitura e para todo o grupo.

Por meio dos os instrumentos de coleta dos dados foi possível identificar recursos que, juntas, as crianças utilizaram para entrar no universo literário e participar das situações de leitura. Esses recursos de acesso aos textos literários foram observados, ora na interação entre os pequenos grupos, ora na produção coletiva no âmbito do cotidiano do 1º ano. São eles: (1) relação com a vida cotidiana, (2) comparação com a realidade, considerando elementos internos da narrativa, (3) as ilustrações como aspectos literários e (4) as brincadeiras com a linguagem. Neste artigo, serão analisados os recursos produzidos e utilizados pelas crianças para brincar com a linguagem das obras literárias lidas para elas.

LEITURA TAMBÉM É BRINCADEIRA: QUANDO AS CRIANÇAS VIVEM POSSIBILIDADES DE BRINCAR COM A LINGUAGEM

Foi possível observar que ocorriam muitas brincadeiras entre as crianças durante as situações de leitura. Especialmente aquelas em que jogavam com a linguagem, com sons e rimas e até mesmo com os significantes e significados das palavras. Algumas delas ocorriam independentemente de estarem sentadas com as mesmas duplas por dias seguidos, no meio de uma atividade, ouvindo a leitura de um poema pela professora, na fila de entrada para a sala ou esperando o que ocorreria na rotina do grupo. No acompanhamento feito ao grupo de crianças foi possível observar que brincadeiras com a linguagem iam além e ocorriam quase que espontaneamente entre as crianças, como no trecho abaixo do diário de campo:

Fiquei acompanhando o grupo durante a manhã inteira e, num determinado momento, falavam com a professora sobre o calendário, festas juninas e uma criança perguntou:

– E depois de julho?

Outra criança respondeu com uma pergunta:

– Depois de julho...?

E a professora respondeu (mostrando no calendário da classe)

– Depois de julho vem agosto.

E Amanda², que não estava na conversa, disse:

– Daí, a gente vai comer lagosta!

E todos riram da brincadeira que fez.

(Diário de campo, 28/05/2010).

Essa brincadeira com o significante e o significado das palavras parecia algo muito presente nas conversas entre as crianças. No interior de suas relações, aquelas que compreendiam os sentidos, entravam na brincadeira. Em contrapartida, quem ainda não tinha entendido, ficava de fora.

Leem junto com a professora uma parlenda do livro didático. Numa das páginas do livro didático tem adivinhas e a professora diz que vão ler. Leem adivinhas e Bianca diz que “é o que é, o que é?”. A professora diz que os desenhos vão ajudar a pensar nas respostas. Todos olham as fotos e dizem as respostas, sem precisar ler as pergunta e a professora diz:

– Esqueçam os desenhos para dar as respostas (referindo-se às fotos).

Uma das adivinhas tinha como resposta a palavra OITO. A professora deu a resposta a partir da palavra “biscoito” (que estava na pergunta). Ângela demonstra ter entendido o sentido da brincadeira com as palavras e com o sentido que têm dentro da adivinha e se diverte com a rima (Oito-biscoito). Maria diz que deverá fazer essa adivinha para seu irmão do 6º. Ano. Enquanto a professora apaga a lousa, Ângela anota a adivinha e a resposta em sua mão e comenta com seu colega, sentado em dupla, para ele também se divertir com a rima formada pelas palavras oito/biscoito.

(Diário de campo, 05/05/2010).

A entrada de crianças no jogo provocado pela sonoridade das palavras pode estar relacionada a maiores ou menores condições de terem participado anteriormente de experiências semelhantes, em que se “[...] supõe atribuir às significações de vida comum, um outro sentido” (BROUGÈRE, 1998, p. 4). Ou seja, no caso da brincadeira que leva ao jogo de palavras, o outro

² Os nomes das crianças e professoras utilizados foram escolhas pessoais. Este foi um dos primeiros indicativos de que se interessavam por aspectos literários e até brincavam com eles: das vinte e quatro crianças, seis escolheram nomes que se relacionam a personagens de contos, histórias em quadrinhos ou desenhos animados.

sentido se dá por meio da fruição, do humor e da graça que se pode criar usando palavras inteiras ou parte delas, que se combinem ou nem se pareçam, sem uma preocupação com o significado que assumem, ou por meio de um jogo também com o que as palavras representam.

É possível afirmar que por meio da fala de Amanda, seguida das risadas das demais crianças, o grupo demonstrou compreender essa simples brincadeira produzida entre os sons de LAGOSTA-AGOSTO. O mesmo ocorreu com a Ângela e seu colega quando riram da resposta OITO-BISCOITO. Então, é possível afirmar que há uma cultura comum de brincar com as palavras, a qual é autorizada e vivida a partir das experiências que se tornam coletivas quando compartilhadas ou criadas entre as crianças enquanto estão na sala de aula ou na sala de leitura.

Possivelmente, o que move a participação de todos é a *cultura lúdica* (BROUGÈRE, 1998). Os jogadores, nesse caso, as crianças partilham de grande parte dessa cultura comum e quando convivem e compartilham uma rotina, as experiências de vida de cada uma parecem acrescentar elementos aos ingredientes vividos coletivamente.

Em momentos criados intencionalmente pelas professoras também foi possível observar que brincavam com a sonoridade e, ao mesmo tempo, com o que significam as palavras, como pode ser visto no excerto abaixo, que ocorreu numa das vezes em que as crianças estavam na sala de leitura:

– Quem lembra do autor Elias José. contei a história dele que morava numa fazenda em Minas Gerais. Ele gostava de ouvir histórias e brincar com bichos.

– Tipo poesia?

– Isso em forma de poesia, mas em histórias.

– Contos de fadas?

– Não, ele não escreveu contos de fadas, mas escreve poesias. Adora poesias com animais.

– E eu escolhi uma poesia dele que se chama “Rimas malucas”. Vou colocar aqui para a gente ler e inventar (afixa no quadro, folhas de papel com a poesia escrita, mas com lacunas no espaço em que estariam algumas palavras).

– E é essa poesia dele é essa que a gente vai fazer...

Faz a leitura da poesia inteira, sem pular as palavras que, nas folhas afixadas, estão em branco e as crianças riem a partir das rimas e fazem comentários.

– A última foi a melhor.

– Tem girafa?

– Vaca começa com que letra?

Crianças procuram e imaginam palavras para rimar com os nomes dos animais e batem palmas, se divertem umas com as outras, entusiasmadas.

– Qual é a rima do coelho? Pergunta a professora.

– Espelho.

Vai lendo e as crianças respondendo a partir do que lembram de sua leitura e começam a substituir as palavras por outras que também rimem.

– Cada abelha?

– Com sua meia

– Cada leão...

– Com seu pavão.

– Feijão.

– Cada chinês...

– Com seu freguês!

– Cada palhaço...

– Termina com AÇO!

– Com seu laço!

– Cada rainha...

– Com sua galinha!

– Com seu reino!

– Cada girafa...

– Com seu cachorro!

– Não entra!

– Não rimou!

– Com sua garrafa...

(Diário de campo, 09/06/2010).

As regras do jogo vivenciado pelas crianças estavam limitadas pela orientação da professora, mas era exatamente essa limitação que garantia a participação de todos na brincadeira. Ou seja, era preciso compreender as regras para brincar e saber o que ocorria ali, naquela situação, falando rimas

coerentes com o que se esperava. Talvez seja possível afirmar que as relações entre as crianças, a professora e o poema tenham ocorrido porque havia uma cultura compartilhada e produzida pelo grupo naquela situação como se fossem as estruturas assimiladas pelas crianças.

Contudo, um olhar mais atento revela que as crianças foram além, tanto em termos das regras do que ocorreria ali quanto em relação à qualidade da reflexão sobre a língua e sobre significante e significado de palavras do poema. Corsaro (1997, 2010) traz como uma das explicações para o fato de crianças produzirem culturas juntas, a reprodução interpretativa da cultura adulta, como já tratado aqui: utilizam a cultura adulta e a transformam em algo próprio.

No excerto acima, foi possível observar, pelas falas das crianças, que entre elas a regra do jogo ia além de simplesmente inventar qualquer palavra para rimar: havia um limite colocado em que poderiam inicialmente entrar palavras semelhantes na sonoridade (abelha/meia; leão/pavão/feijão). Contudo, há uma sofisticação colocada por uma criança, quando fala: *cada chinês... com seu freguês*. A partir dessa colocação, além da rima, que se relaciona ao significante (sons e forma gráfica das palavras são semelhantes), mais um elemento entra em jogo: palavras semelhantes também do ponto de vista do significado. A próxima tentativa já revela ambas as preocupações: *cada palhaço...*, e alguém lembra que termina com AÇO e a criança que arrisca, diz: *com seu laço*. Laços são muito comuns em fantasias e roupas de palhaços, o que é prontamente aceito pelo grupo.

Em seguida, mais um exercício: *cada rainha...* E vem uma tentativa que se encaixa parcialmente: *com sua galinha*. Ao que, logo em seguida, uma criança acrescenta, na tentativa de que o jogo se complemente: *com seu reino* – palavra que não se assemelha na forma gráfica, nem nos sons, mas que tem relação com o significado de rainha, pois rainhas costumam viver em reinos. Já no final da brincadeira, as crianças reiteram a regra e quando uma criança fala *cachorro* para combinar com *girafa*, o que não é aceito pelo restante do grupo, que reforça: *não entra! Não rimou!* E outra criança complementa: *com sua garrafa*, voltando à primeira regra de que as palavras inventadas se relacionem pela forma gráfica e sonora e rimem entre si.

Um dos rituais de compartilhamento (CORSARO, 2011) que foi possível observar numa das situações de brincadeiras com a linguagem a partir da leitura pela professora aconteceu quando as crianças participaram de uma leitura da história *Marley, o cãozinho trapalhão*. A leitura deste livro aconteceu por vários dias seguidos, pois a professora da sala optou por lê-lo em etapas. Dentre os personagens da narrativa, havia um bebê que tinha uma participação recorrente. Sua fala e diálogos com os demais personagens, já no primeiro momento que foi ouvido pelas crianças, causou grande impacto na recepção das crianças, como pode ser observado no excerto abaixo:

Professora Maria – Olha lá, mais uma que ele aprontou: “-Marley comia os botões dos casacos e os cadarços dos sapatos. Ele derrubava sua tigela de água e ia no meio do lixo. Ele puxava o papel higiênico do rolo e o peru de dentro do forno. Mastigava os óculos de leitura da mamãe e engolia o talão de cheques do papai. ‘Cachorro mau, Marley!’ Dizia papai. ‘Cachorro mau, Marley!’ Dizia mamãe. ‘Cachorro mau, Marley!’ Dizia Kassie. ‘Ba, bubu, Totó!’ Dizia Baby Lou.”

[Todos riem com a leitura, falam todos juntos]

Ana Paula – O que ele fez? Como ele falou o bebezinho?

Professora Maria – O bebezinho falava assim: “-Bá, bubu, Totó!” Ele estava dando bronca do jeito dele. [muitos risos]

Cinderela – Totó?!? [E ri]

(Transcrição de leitura 1, Cena 1, de 24 a 29/06/2010)

Quando as crianças participaram da primeira entrevista foi possível retornarem, por meio da filmagem, ao momento em que ouviram esta expressão pela primeira vez. Contudo, foram além, porque não apenas riram e se divertiram novamente com a sonoridade da fala do personagem, repetindo-a, como também fizeram movimentos corporais acompanhando a brincadeira com o som, como segue no trecho abaixo:

Debora – Então, eu vou colocar. Continuando. [crianças riem] Olha, lá aconteceu a mesma coisa que aqui, né? Por que vocês estão rindo? Cinderela, o que você achou de tão engraçado?

Cinderela – Acho engraçado quando ele falou isso.

Debora – É engraçado? O que vocês pensam quando...

Cinderela – Eu não aguentei.

Debora – Você não aguentou, né?

[crianças erguem as mãos e fazem movimentos com os braços, repetindo Bá Bubu Totó]

Crianças em uníssono – Eu.

Debora – Por que você achou tão engraçada? Espera um pouquinho. Vamos ouvir os amigos, agora. [Crianças falam todas juntas, repetem a fala do personagem]

Cinderela – É que o Baby Lou fala engraçado.

Debora – Fala engraçado. O que você achou, Rei, dessa parte? Rei, o que você achou dessa parte?

Rei – Legal.

Debora – Achou legal? E você, Guilherme, o que achou dessa parte: “-Ba bu bu totó .”?

Guilherme – Achei legal.

Rei – Eu achei muito engraçado.

Ângela – Eu achei engraçado quando ela falou: “-Ba bu bu totó.”

Ana Paula – É legal essa história.

Ângela – Não, é assim: “-Babá, bubu, Totó”.

(Entrevista 1, Cena 2, 30/06/2010)

Parece ser possível afirmar que o que se passou nas situações acima entre as crianças foi uma brincadeira de cantilena (CORSARO, 2011), isto é, um dispositivo de tons e atividade com gestos. Algo que na sala de aula ocorreu pela leitura que provocou risos e pedidos para que a professora repetisse a leitura. Já na entrevista, além da brincadeira provocada pelos sons, algumas duplas de meninas começaram a fazer gestos com os braços, iniciando a brincadeira de bater suas mãos, ao ritmo dos sons cantados/ falados. A cantilena, neste caso da entrevista parece ter funcionado como uma *solução paralingüística* (Id., 2003) que, pelo improviso, fez mudar o tom de voz, as falas, as brincadeiras, como um contágio entre as crianças, sem muitas regras, nem combinados para iniciar ou terminar.

O exercício e esforço feitos pelas crianças para se apropriar das informações do mundo adulto foi o de produzir e participar da cultura de pares, ampliando-a. Dessa forma, as crianças fizeram contribuições à cultura adulta (CORSARO, 1997; FERREIRA, 2004) e, ainda, evidenciaram suas competências para brincar e ter liberdade para jogar com palavras, com a linguagem e construir culturas infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A categoria *relações entre literatura infantil e suas vidas, o contato com os livros e culturas infantis* permitiu revelar alguns padrões culturais (GEERTZ, 2011) vividos pelo grupo de crianças. Nesse sentido, as culturas produzidas pelas crianças significaram seus comportamentos e regularam seus modos de falar e suas ações nas situações de leitura, como, por exemplo, na cantilena e nas soluções paralingüísticas (CORSARO, 2011, 2003). Além disso, ao viver esses momentos com os colegas, as crianças participam da coprodução da cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998) do grupo.

O que se pôde verificar é que essas construções originais do grupo, apesar de se centrarem nas relações vividas entre as crianças e, na maior parte das vezes, sem a presença direta do adulto, não estiveram isentas de influência das professoras (1) pela escolha de mão única dos livros a serem lidos; (2) pela negociação e condução dos significados que as crianças dão ao que é lido por meio da validação de uns ou outros comentários feitos pelo grupo; e (3) pela criação (ou não) de possibilidades de falas e interlocução entre as crianças nos momentos de leitura. Ainda assim, as crianças brincam com a linguagem por meio do contato com a literatura infantil e produzem culturas infantis e brincadeiras nessa nova configuração escolar que, a partir de 2010 no município de São Paulo, passou a contar com crianças de seis anos no ensino fundamental.

Não se desconsidera a importância da iniciativa do professor diante de todos os encaminhamentos de uma sala de aula. Muito pelo contrário, pois parte-se do pressuposto de que sua preparação e formação continuada são essenciais para que passe a apoiar a organização da rotina da sala e a organização do espaço de modo a considerar as necessidades das crianças de seis anos em relação às possibilidades de brincadeira, do acesso à ludicidade, da ficção e da criação com a literatura infantil. Talvez o que se evidencie com esses dados seja a necessidade de que políticas públicas de incentivo e acesso à literatura, que já garantem que os livros e a literatura infantil estejam nas escolas e façam parte do cotidiano das crianças, passem também a incluir ações relacionadas à formação continuada dos professores no que se refere à importância da abertura de espaço para as brincadeiras com a linguagem no 1º ano do ensino fundamental e para as produções de culturas das crianças, em termos literários, por meio de suas interações entre pares.

REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. Versão brasileira e adaptação: Gisele Wajskop. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*. No. 2. Vol.24. Trad. Ivone Mantoanelli e revisão de Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo, 1998.
- CORSARO, William A. *The Sociology of childhood*. Indiana: Pine Forge Press: 1997.
- _____. *The sociology of childhood. Second edition*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 2005. (Sociology for a new century).
- _____. Discussion, Debate, and Friendship Processes: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools. *Sociology of Education*. Vol. 67. No. 1 (Jan, 1994), p. 1-26.
- _____. Peer Culture. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W; HONING, M-S. *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave, 2009.
- _____. Ação coletiva e agência nas culturas de pares infantis. ("Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures". Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Atlanta, 2003). Tradução de Manuela Ferreira. IEC. Uminho, 2003 (Texto digitado).
- _____. Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, v.26. 2005

_____; MOLINARI, L. *Entrando e observando nos mundos da Criança: Uma reflexão sobre etnografia longitudinal da educação de infância na Itália*, 2003.

_____. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHRISTENSEN, P; JAMES, A (Orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Trad. Mário Cruz. Porto: Edições Escola superior de Educação Paulo Frassinetti, 2005.

_____. Introdução. Pesquisando as Crianças e a Infância: Culturas de Comunicação. In: CHRISTENSEN, P. e JAMES, A. Pesquisando com crianças e a Infância: culturas de comunicação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Tradução: Mário Cruz. Porto, Portugal: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005a.

_____. Diversidade e Comunalidade na Infância: Algumas Perspectivas Metodológicas. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Tradução: Mário Cruz. Porto, Portugal: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005b.

_____; PROUT, Alan. Anthropological and sociological perspectives on the study of children. In: GREENE, S.; HOGAN, D. *Researching children's – approaches and methods*. London: SAGE, 2005.

FERREIRA, Manuela M. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!* Porto: Edições Afrontamento, 2004.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

JAMES, Allison. Agency. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W; HONING, M-S. *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave, 2009.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE/Estação Gráfica, 2006.

_____; LEITE, M. I. (Orgs.) *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

PROUT, A.; JAMES, A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press, 1990.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil. In: FARIA, A. L. G., DEMARINI, Z. B. F., PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2009.

QVORTRUP, Jens. Crescer na Europa: horizontes atuais dos estudos sobre infância e a juventude. CEDIC (Centro de Documentação e Informação sobre a Criança). Universidade do Minho, 1999. Disponível em: <<http://cedic.iec.uminho.pt>>.

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

SARMENTO, M. Imaginário e culturas da infância - *As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância*, Projecto POCTI/CED/49186/2002. Uminho, 2002 (Texto digitado).

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. vol. 26, no. 91. Campinas: Maio/Agosto, 2005.

_____. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J., CERISARA, A. B. (Org.). *Crianças e Múdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*, Edições Asa, Porto, 9-34, 2004.

_____. GOUVEA, M. C. Soares. (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

RESUMO

Considerando as políticas públicas de incentivo à leitura literária nas escolas, procurou-se investigar se haveria espaço e tempo para produção de culturas infantis e brincadeiras com a linguagem pelo contato com literatura infantil diante da reorganização escolar para ampliação do ensino fundamental (por meio de Leis Federais). Utilizou-se o referencial da pesquisa *com* crianças e a abordagem etnográfica para o acompanhamento de um grupo de crianças de seis anos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de São Paulo. Verificou-se que, ainda que haja presença demasiada do adulto na negociação de significados que as crianças dão ao que é lido, há produção de culturas infantis nas brincadeiras e jogos com a linguagem e na coprodução de cultura lúdica do grupo.

Palavras-chave: Culturas infantis. Brincadeiras. Literatura infantil.

ABSTRACT

Whereas public policies to encourage literary reading in schools, we sought to investigate whether there would be space and time for production of childhood culture and children play with language by contact with children's literature before the school reorganization for expansion of primary education (through Laws feds). We used the reference of research *with* children and ethnographic approach to the monitoring a group of the 1st year of elementary school in the city of São Paulo. It was found that although there is too much adult presence in the negotiation of meanings that children give to what is read, there is production of childhood culture and games with language for children and coproduction of play culture of group.

Keywords: Childhood culture. Play. Children's literature.

Submetido em: 24/01/2013

Aceito em: 10/07/2014