



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

LUZIANA SILVA LACERDA

**OS VINCULOS DE AMIZADES CONSTRUÍDOS ENTRE CRIANÇAS
DE 2 A 3 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CAMPINA GRANDE – PB
AGOSTO DE 2017**

LUZIANA SILVA LACERDA

**OS VINCULOS DE AMIZADES CONSTRUIDOS ENTRE CRIANÇAS
DE 2 A 3 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Me. Rosemary Alves de Melo

**CAMPINA GRANDE
2017**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L131v Lacerda, Luziana Silva

Os vínculos de amizades construídos entre crianças de 2 A 3 anos na educação infantil [manuscrito] / Luziana Silva Lacerda . - 2017.

36 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação: Profa. Ma. Rosemary Alves de Melo, Departamento de Educação".

1. Educação Infantil. 2. Cultura de pares. 3. Sociologia da infância. I. Título.

21. ed. CDD 370.153

LUZIANA SILVA LACERDA

**OS VINCULOS DE AMIZADE CONSTRUIDOS ENTRE CRIANÇAS DE
2 A 3 ANOS – NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 07/08/2017

BANCA EXAMINADORA

Rosemary Alves de Melo
Profª. Me. Rosemary Alves de Melo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Glória Maria Leitão de Souza
Profª. Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Soraya Maria Barros de Almeida Brandão
Profª. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

DEDICO

Ao meu Deus por tudo que me fez ser e pelo que é.

AGRADECIMENTOS

A meu Deus, ao Senhor Jesus e ao Espírito Santo.

À Profa. Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo, coordenadora do curso de Pedagogia, por seu empenho.

À professora Rosemary Alves de Melo, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação.

À minha mãe que foi a maior incentivadora desse trabalho e para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje sacrificou muitas vezes a si mesma para me fazer feliz, a minha irmã por tudo que ela representa em minha vida, a meu cunhado que é como um irmão, a minha igreja, a meus amigos pela compreensão por minha ausência nas reuniões sociais, as minhas “Pessoas” Isaque e Noemi amigos de uma vida toda para além da eternidade.

Ao meu pai (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, sentia sua presença ao meu lado, dando-me força.

Aos professores do Curso de Pedagogia da UEPB, que contribuíram ao longo de trinta meses, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade, cumplicidade, respeito, risadas, alegrias, lágrimas, discussões e ajuda; uma turma que marcou época e que tornou mais leve a caminhada do saber.

Às minhas amigas, cúmplices diárias de aventuras e risadas, Fabiana Barbosa e Isabel Cristina Cabral que comigo formavam o trio mais lindo da UEPB, obrigada amigas por todos os momentos juntas e pelo apoio que encorajavam umas as outras.

“A diferença entre o verdadeiro amigo e um irmão é que apenas os pais diferem”

Eça de Queiroz (1845-1900)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 INFÂNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS DURANTE A HISTÓRIA.....	09
3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	18
4 CULTURA DE PARES EM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS.....	23
5 PERCUSO METODOLOGICO.....	27
6 CONSIDERAÇÕES	32
REFERÊNCIAS	36

OS VINCULOS DE AMIZADE CONSTRUÍDOS ENTRE CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luziana Silva Lacerda

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar o processo de amizade na infância, sob o olhar da História e da Sociologia da Infância, através da observação da cultura de pares. O nosso interesse surgiu da necessidade de entender como os vínculos de amizade são construídos entre crianças de 2 a 3 anos. Foram realizadas pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, através da observação de uma sala de Educação Infantil, com crianças de 2 a 3 anos, em uma escola da rede privada de Campina Grande – PB, no ano de 2015. A pesquisa tem características qualitativa e etnográfica, e foi realizada por meio de observação de como as crianças interagem em forma de pares, no cotidiano escolar, e de como elas estabelecem seus vínculos de amizade. Pouquíssima atenção tem sido ofertada à amizade e à cultura lúdica, construídas pelas crianças ao brincar com seus companheiros, e como tais práticas contribuem para o pleno aprendizado, resultando em crianças ativas e saudáveis intelectualmente. Os resultados obtidos revelaram através de reflexão que as concepções de infância, criança e amizade possuem fundamentação científica, que demonstra a grande importância dessa temática. Consideramos que as crianças da instituição de Educação Infantil pesquisada, constituem um interessante grupo, onde existem vínculos de afeto, possibilitando um estudo fértil sobre amizade e cultura de pares.

Palavras-chaves: Criança. Amizade. Infância. Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo discute acerca da formação de pares em crianças de 2 a 3 anos na educação infantil entendendo que a creche, depois da família é o espaço mais adequado para se observar a socialização da criança em um novo meio social, longe da proteção familiar que lhes são ofertadas no lar. Sabemos que, algumas vezes esse excesso de cuidado dificulta o completo desenvolvimento da criança por meio da interação, com o ambiente novo e com outras crianças que possuem características distintas importantes para trabalhar a individualidade e respeito ao o outro. Nesse contexto, compreendemos que a creche apresenta para a criança um universo mais amplo de socialização, onde a interação com outros da mesma faixa etária é importante para o desenvolvimento cognitivo e interpessoal através dos desafios que surgem naturalmente durante esse período.

Desafios esses que precisam ser vivenciados por cada indivíduo de maneira completa e a escola torna-se o local adequado para essas ações desde que proporcione um ambiente de acolhimento e demonstre segurança e confiança às crianças para que as mesmas possam experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia que contribuem para o desenvolvimento das capacidades infantis nos âmbitos interpessoal, do respeito, da aceitação e da confiança gerando os conhecimentos sociais, culturais, emocionais, éticos, físicos, contribuindo para a formação de crianças saudáveis e felizes.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), essa interação das crianças com a creche é de suma importância para as professoras da Educação Infantil:

(...) os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (BRASIL,1988, p. 28).

A partir dessa informação foi realizada a pesquisa de cunho qualitativa etnográfica, em que foi observado durante 2 anos uma sala de creche* I e II com crianças entre 2 e 3 anos em

* A escola pesquisada é da rede privada e utiliza a nomenclatura de “sala de creche” para sala de maternal.

uma escola da rede privada de Campina Grande, já que a mesma foi minha sala de atividades durante esse tempo, onde então pude observar como se dava o processo de formação de pares. Ao escolher esse tipo de pesquisa consegui, fazer observações, comparações e reflexões, de maneira sistematizada e de modo deliberado. Portanto, o professor pode e deve pesquisar sua própria prática.

Foi uma pesquisa participante, na qual pude fazer uma interação com o momento observado quando necessário além de possibilitar a contextualização de tudo que vi com as referências bibliográficas lidas durante o processo de pesquisa, como afirma André (2005) A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 2005, p. 34).

Ao tratarmos da cultura de pares é importante ressaltar um pouco da história e da cultura da infância ao longo dos tempos e de como alguns estudiosos contribuíram para o conhecimento que temos hoje sobre infância, criança e educação.

Ao discutir sobre a concepção de infância e criança utilizarei as teorias de Ariès (1981), Corsaro (2011), Kohan (2003), Muller e Carvalho (2009), Oliveira (2011) e Sarmiento (2007) que trazem valiosas contribuições sobre o desvendamento da história da infância. Como também será abordada a formação da cultura de pares e de como isso é importante nos processos de aprendizagem, além de utilizar esses mesmos teóricos, daremos um destaque maior para as características encontradas nos documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC.

2. INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO INFANTIL SEUS DESDOBRAMENTOS DURANTE A HISTÓRIA

Ao tratarmos de infância precisamos levar em consideração que, historicamente, nem sempre a infância foi tratada como observamos nos dias atuais. É importante salientar também que, a criança nem sempre foi vista como criança plena de capacidades, e nem tão pouco tratada como tal, é importante compreender que ao abordamos infância, é necessário perceber sua importância no meio social em que está inserida, em que família, escola e sociedade, pois são fundamentais para o bom desenvolvimento da ideia de infância e das crianças enquanto

sujeitos. Segundo Kramer, (1999, p.272, Apud MELO, 2005): “As crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições das sociedades em que vivemos [...]”. Com efeito, afirmamos que as crianças enquanto seres histórico-sociais precisam estar em participação no meio que se inserem, e no seu tempo.

Podemos verificar que até o século XVIII, período da Idade Média, as crianças não possuíam uma infância valorizada no mundo social, e não recebiam cuidados específicos em virtude da sua idade. Ao nascer, a criança era tratada apenas como um ser que precisava de atenção apenas no seu período mais frágil, período esse muito curto e devido ao alto número de mortalidade infantil não se construíam laços de afetividade, já as crianças poderiam não sobreviver, logo que o garoto ou garota pudesse expor alguma palavra, abastecer-se fisicamente ou até mesmo não precisando mais do apoio constante de sua mãe ou ama, ela já seria inserida de forma precoce na vida adulta, tornando-se um “Adulto em Miniatura” expressão que o historiador Phillipe Ariès muito bem definiu em sua obra clássica, *História social da criança e da família* (1981).

No livro, Ariès (1981) aborda de forma meticulosa a maneira como se tratava infância e seus desdobramentos no período dos séculos XV a XVIII; define os dois sentimentos que os adultos tinham em relação às crianças: a **paparição** e **moralização**, bem como apresenta uma pesquisa iconográfica e documental sobre como eram definidas as famílias e as infâncias.

Mas, é importante salientar que Ariès sofreu severas críticas acerca desse livro em relação às teses por ele defendidas. As mais severas críticas foram sobre a sua primeira tese, na qual faz considerações radicais acerca da ausência dos sentimentos de infância na Idade Média, afirmando que o “nascimento da infância” só ocorreu posteriormente. Tais críticas foram feitas por psicólogos, sociólogos e médicos que afirmavam ter havido “negligência das curiosidades psicologia moderna”. Essa afirmação equivocada ainda é constantemente citada como se fosse correta, em diversos trabalhos sobre a infância e sobre a Educação Infantil, por falta de atenção dos autores. Contudo, Ariès já reconheceu sua falha e afirmou em seu prefácio de 1973, da edição brasileira publicada em 1981. “Se tivesse de escrever este livro hoje, eu me precaveria melhor contra a tentação da origem absoluta do ponto zero, mas as grandes linhas continuariam as mesmas [...]” (ARIÈS, 1981, p. xv). A sua segunda tese foi aceita com mais entusiasmo, e nela o historiador analisa o novo lugar assumido pela criança e família nas modernas sociedades industriais.

Apesar daquele equívoco ser de pouca gravidade, pois já revisto, não podemos negligenciar a contribuição de Ariès para o que sabemos hoje acerca de infância e criança.

Durante a Idade Média não havia termos específicos para criança ou infância, mas não podemos afirmar que não existisse algum tipo de afeição, embora o grande número de mortalidade fazia com que fosse comprometido essa relação. Existia o que seria denominado de “PAPARICAÇÃO” que seria nada mais que um cuidado nos primeiros meses ou durante o período de amamentação, já que a criança fica mais próxima da mãe ou da ama de leite, e as pessoas se divertiam com o bebê ou criança já maiorzinha como um animalzinho serelepe que distraía a todos, enquanto que a “MORALIZAÇÃO” tinha como finalidade a imposição de valores da vida adulta ainda em idade muito pequena, em que a criança iria aprender as responsabilidades que lhe seguiriam durante toda vida. Porém, no período de Idade Média, a preocupação de se ter filhos era para que os pais tivessem quem cuidasse deles, quando envelhecessem.

Não existia uma preocupação de se perceber a criança e infância enquanto estágio próprio de desenvolvimento uma vez que introduzido às crianças em eventos da fase adulta sem ao menos usufruir com o devido tempo necessário, a infância e juventude. Porém é de grande relevância abordar que a situação ainda era pior para as famílias pobres da época, que devido as suas condições financeiras e sociais tornavam-se impossível qualquer desfrute da infância por menor que fosse por parte das crianças ou até mesmo algum tipo de educação em escolas que eram voltadas apenas para as classes burguesas.

Outro aspecto importante ao período de infância seria o pouco ou nada de concreto acerca das informações dessa fase da vida apenas vagos registros de testamentos, de diários, algumas fotografias ou documentos funerários o que era mais comum, já que com a pouca condição de higiene e sem infraestrutura muitas crianças de pequena idade morriam precocemente sem chegar a fase adulta.

No que se trata acerca da educação ou transmissão de valores, a história nos mostra que as crianças ao atingirem a idade de 7 anos eram tiradas do convívio de sua família e entregue a pessoas responsáveis em ensinar ofícios e valores as crianças dispensando qualquer tipo de afetividade.

As escolas eram voltadas apenas para a formação dos eclesiásticos, não possuíam nenhum tipo de preparo para receber crianças ou até mesmo ensiná-las conforme a necessidades específicas de cada idade.

Mas, com o tempo uma nova fase vai se apresentando acerca da criança e seu papel como ser histórico-social lembrando que esse avanço se deu de maneira lenta e inicialmente

com meninos de classe alta nobre burguesa, excluindo aqueles que viviam na maneira mais simples. Como afirma Oliveira, (2002 apud MELO, 2005 p.25).

[...] a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objetos de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental.

O mesmo não acontecia em relação às crianças dos extratos mais pobres. Os objetivos da sua educação e as formas de efetivá-los não eram consensuais.

Alguns setores das elites políticas dos países europeus sustentavam que não seria correto para a sociedade como um todo que se educassem às crianças pobres, para as quais era proposto apenas o aprendizado de uma ocupação de piedade.

A igreja passou então a desenvolver atividades para as crianças, numa turma que misturava adultos e crianças, que se amontoavam em galpões ou salas de igrejas sem estrutura adequada para o ensino, mas o mestre de maneira coletiva ensinava a todos de uma mesma forma, desconsiderando a necessidade de se ter turmas adequadas para cada faixa etária já que cada indivíduo precisa passar por seu próprio tempo de desenvolvimento como afirma Oliveira (2011, p. 50) “A elaboração de uma proposta pedagógica para aquelas instituições requer valorizar nas crianças, a construção da identidade pessoal e de sociabilidade, o que envolve um aprendizado de direitos e deveres”.

A Educação podia ser considerada tradicional, na qual havia na figura do professor o centro do processo de ensino, ou o que podemos chamar de “Magistocêntrica”, em que tudo era passado de forma pronta, cuja criança deveria acatar a ideia sem expor sua opinião ou algum questionamento.

Quanto aos conteúdos estudados eram de cunhos eruditos, enciclopédicos sem atividades ou preocupações pedagógicas que estimulasse a criança a se desenvolver intelectualmente como ser pensante, e, até mesmo como sujeito de mudança de sua vida para melhor, ou seja, a criança é um ser que nasce para ser inserido no seu contexto de vida pobre ou burguês. Não era estimulado nenhum tipo de atividade física que desenvolvesse o corpo ou até mesmo estabelecesse a socialização tão importante na fase infantil da criança. Como garante SHUDO E SALLUM, (2012, p. 17).

As ações pedagógicas de educar e cuidar são integradas e contribuem para o desenvolvimento das capacidades infantis nos âmbitos interpessoal, da aceitação, do respeito e da confiança. Além disso, promovem os

conhecimentos sociais, culturais, emocionais, éticos, físicos e estéticos, contribuindo para a formação de crianças saudáveis e felizes.

As avaliações aconteciam de maneira rígida e punitiva através de memorização de dados, sabatinas e atividades que inibiam e constrangiam as crianças e claro havia os castigos sempre físicos para impor a disciplina.

Nesse momento podemos observar claramente que o sentimento de infância tomou mais força, mesmo na escola uma instituição nova, com complexos dispositivos de poder em um padrão de confinamento e reclusão, não podendo deixar de alegar que esse sentimento de infância de nada pensa no bem estar da criança enquanto indivíduo e sim pensa na ideia de adestramento para realizar suas funções quando adultos sem questionar. De acordo com Kohan (2003, p. 79)

É importante destacar que esses blocos compactos não caem verticalmente, de cima para baixo. Eles são multidirecionais. Não são os professores que “oprimem” os alunos, nem os diretores que submetem os professores, mas todos eles são sujeitados no interior desses maciços conjuntos de capacidades-comunicação-poder. (2003, p.79).

Compreendemos então que a disciplina é essencial para a vida do indivíduo mantendo-a estruturada e organizada e estabelecendo vínculos educativos para um comportamento saudável através das relações sociais e principalmente para as crianças, onde essas desde cedo aprendem que estão sendo formados para desenvolver seu trabalho na sociedade, ou como afirma Foucault “a disciplina constitui o eixo da formação do indivíduo”.

Não podemos deixar de afirmar que dos séculos XVI ao XVIII foram séculos importantes para o desenvolvimento de toda Europa, tendo seus resquícios levados até várias partes do mundo, mas em especial o século XVII, que se apresenta como o século que marca o início da idade moderna com movimentos que transformará vários setores como a educação, ciências, economia e sociedade.

Observaremos a implementação de uma economia capitalista, o Estado moderno absoluto que tem o poder nas mãos do soberano, em que o mesmo exerce total controle sobre as classes e grupos sociais, a inclusão de novas ciências, a cultura laica, e, teremos tudo isso influenciando a educação e infância durante esse tempo.

Mas no século XVII, inicia-se na educação uma renovação que podemos ver efetivada e difundida nos séculos seguintes e tendo no século XVIII seu ápice.

Com o acontecimento da Revolução Industrial na Inglaterra e a Revolução Francesa muita coisa mudou, ocorreu uma migração do campo para as cidades onde antes se existia um trabalho artesanal foi dado lugar ao trabalho em fábricas com o uso de máquinas que faziam com que o operário participasse apenas de uma parte do processo diferente na produção artesanal que o mesmo estava envolvido em toda sua produção.

O advento da produção em larga escala mecanizada deu início as transformações dos países da Europa e América do Norte em nações predominantemente industriais, com suas populações cada vez mais concentradas nas cidades. A burguesia europeia, fortalecida com o desenvolvimento dos seus negócios, passou a investir na elaboração de projetos para aperfeiçoamento das técnicas de produção e na sua criação de máquinas em larga escala.

A educação e infância também passaram por transformações para se adequarem ao novo momento que surgia, o que antes era uma educação tradicional voltada apenas para transmitir ao sujeito um conhecimento pronto sem oportunidades de questionamentos realizado pela igreja, passou a ser uma educação que recebeu uma influência de vários pensadores como Rosseau, Voltaire Comenius entre outros que com uma nova forma de pensar muito parecida com os gregos utilizando a razão submetendo o indivíduo a pensar e questionar suas condições deixando de lado o aspecto religioso que dominava até então.

As escolas foram organizadas e houve mudanças: as classes passaram a ser organizadas por idades, onde as crianças receberiam a educação adequada a faixa etária de cada uma além da modernização dos conteúdos. CAMBI (1999) considera os seguintes aspectos.

O pensamento educativo se renova, ativando novos processos de teorização, em relação à ciência e, depois, à história, mas encarregando-se também das tensões da utopia. Assim, se de um lado, se recorrerá ao rigor do discurso pedagógico e a um modelo de formação que privilegia a mente como *cogito*, se valorizarão as contribuições-mesmo elementares- das nascentes ciências humanas (a psicologia sobre tudo) tanto na aprendizagem como na formação, de outro se fará apelo à destinação social – entendida no sentido cada vez mais civil e menos religioso. (CAMBI, 1999 p.279).

A laicização foi um processo de grande importância para a educação, tirando a total responsabilidade educacional da igreja permitindo ao homem um papel social mais incisivo, no qual poderia questionar suas condições igualitárias e dando oportunidade de as classes

sociais mais baixas terem a propriedade, podendo também compreender e julgar de maneira científica e racional, situações ao qual era submetida.

Não podemos esquecer de enfatizar que a difusão do livro e a expansão da alfabetização também foi responsável por esse novo perfil intelectual e se apresenta no século XVIII.

A Europa se destacava por um contexto social e político diferenciado dos séculos anteriores, em que se via uma monopolização de poder e domínio absoluto do saber. Nessa nova perspectiva, os pensadores dentre os quais podemos destacar Voltaire e Diderot, usavam as palavras como arma contra injustiças, privilégios que prejudicavam as classes mais baixas da sociedade despertando uma consciência crítica para uma vida social saudável. Como afirma Cambi (1999, p. 325) “O intelectual torna-se mediador entre sociedade e poder, adquire maior autonomia, sua presença é ativa no âmbito social, muito ativa até, ele se põe como consciência crítica de toda vida social [...]”.

E com todas essas mudanças ocorre a Revolução Industrial na Inglaterra de 1760 a 1860, que vem transformar economicamente o cenário europeu e mundial, porém afetará todas as partes que compõem sociedade como um todo.

Essa revolução veio trazer uma libertação do trabalho agrícola manual para o uso de máquinas, que por sua vez desencadeou um êxodo rural para as cidades de famílias em busca de trabalhos nas fábricas que se espalhavam por todo lugar, com isso se apresentava uma nova realidade onde a sociedade moderna sofreria transformações passando a existir uma nova classe social, proletariado, e um novo indivíduo socioeconômico, que seria o operário.

Essas grandes massas de homens, mulheres e até crianças eram submetidas a trabalhos forçados e degradantes que fazia o pensamento acerca da educação ser “alienante” em que apenas se via trabalho como afirmava Marx sobre alienação, em Cambi.

O operário vive, portanto, uma condição alienada, mas duplamente alienada, no tempo de trabalho e no tempo livre; no primeiro é um apêndice da máquina e, no segundo, apenas um bruto que recarrega suas forças para voltar ao trabalho, que pratica evasões para compensar a dureza do trabalho e o faz através do jogo, do álcool, da prostituição etc. (CAMBI, 1999, p. 370).

Todo esse contexto social influenciou a educação e infância, no qual antes poder-se-ia permitir uma educação ou escola para as crianças a situação mudava os filhos deveriam trabalhar, as famílias se deslocam para o trabalho inclusive as crianças que trabalhavam em minas de carvão e enxofre, em tecelagens e fiação perdendo toda educação adequada para a fase da idade infantil devido aos problemas de trabalho e miséria.

Toda fase era dura, mas a infância se apresentava de maneira mais difícil, as crianças eram desnutridas, raquíticas, e algumas retardadas como afirmavam alguns jornais da época, as crianças nascem, vivem e morrem em fábricas desconhecendo outra realidade. Podemos afirmar que estamos diante de trabalhos infantis incabíveis numa sociedade que deveria preservar os direitos infantis a educação, saúde e socialização.

Enquanto a burguesia, elite moderna intelectual, possuía uma educação que levava o sujeito a pensar e questionar, o proletariado teria uma educação tecnicista voltada para o trabalho, temos uma ideia de adestramento em que servia para aprender a instrumentalização das máquinas para operar e apenas uma alfabetização básica para suprir as necessidades das fábricas.

Podemos datar o início da idade contemporânea de 1789, com a Revolução Francesa evento de suma importância para Europa como um todo e seus desdobramentos refletiria em todo mundo.

O período da contemporaneidade foi marcado pelas indústrias, grandes massas fazendo manifestações contra elites abusivas, período de grandes percas pela luta de direitos, período de grandes fases, marcados por diversos movimentos em todo mundo.

Na educação as revoluções burguesas trouxeram novidades para a construção da escola pública, passamos a ter nesse momento a educação sendo cuidada pelo Estado de fato com o desenrolar da Revolução Francesa e a ascensão de Napoleão ao poder existe uma preocupação de uma escola primária pública e uma escola normal para formação de professores.

A burguesia revolucionária ao lutar para destituir uma nobreza superada também pretende criar uma educação onde todas as crianças tenham direito a escola e essa escola deve ser obrigatoriamente mantida pelo estado e além de gratuita permitindo que todas as crianças das mais variadas classes sociais possam ter acesso e que fosse laica.

Precisamos levar em consideração que as revoluções burguesas que aconteciam na Europa durante o século XVIII e XIX instituíram a formação dos sistemas nacionais de

educação, entretanto não foi estabelecida de maneira imediata, e sim de forma lenta visando também agora os interesses da nova classe dominante (burguesia) é interessante ressaltar que durante as revoluções e lutas lemas como “Igualdade, Liberdade e Fraternidade” ficaram muito no contexto da proclamação e não da concretização, mostrando que em todas as épocas sempre quem detém o poder é quem estabelece as regras.

Mas, não podemos deixar de reconhecer a renovação da instituição escola para um modelo que temos hoje uma organização em graus de ensino, nas matérias específicas e acima de tudo com a didática onde antes se tinha a figura de uma preceptora que ensinava a poucas crianças a didática a partir de agora exige um ensino para turmas maiores, ainda que de forma tradicional centrada no poder do professor e no conhecimento do professor uma transmissão de saberes como nos afirma Cambi (1999, p. 398) : “[...] Tratou-se de renovar a escola a fim de torna-la funcional para a sociedade industrial, democrática, de massa etc., que se vinha configurando como modelo contemporâneo e disseminado de sociedade” [...].

A partir da contemporaneidade foi desenvolvido um mito entre estudiosos acerca do quanto à educação através da alfabetização seria como um meio de difusor da cultura garantindo, assim, a democracia. Esse mito seria o que podemos chamar de “mito da educação” Cambi (1999, p.390) descreve: [...] a educação foi vista como fator-chave do desenvolvimento social, como o fulcro da evolução da sociedade no seu conjunto, como o “lugar” em que vem estabelecer o intercâmbio social além de sua coesão [...].

O século XX é considerado um século de muitas disputas ideológicas, guerras mundiais, disputas do capitalismo versus socialismo. Com isso o totalitarismo também tenta se impor contra a democracia. Na educação, surgem teorias sobre educação em países fora do eixo europeu que não tiveram revoluções burguesas com isso passaram muito tempo para se instituir um sistema educacional organizado devido a grandes desafios e dificuldades.

Também podemos destacar de forma definitiva e intensificada a autoridade do estado sobre o aparelho escolar oriundo das revoluções burguesas acima citadas manteve-se essa autoridade e o ensino que se apresentava era um ensino tradicional de metodologia conservadora centrada na figura do professor.

Ao contrário dessa ideia o filósofo americano John Dewey (1859-1952) influenciou a educação com suas ideias sobre a Escola Nova que aconteceu entre aproximadamente 1927 até 1935. Ao longo de sua carreira Dewey defendeu que a aprendizagem deveria ser participativa onde as ideias são compartilhadas e só ocorreria em que existisse livre expressão

do pensamento, desse modo Dewey não acreditava na escola atual da época com ensino passivo apenas por parte do professor que transmitia o conhecimento, era necessário o aluno aprender a protagonizar na escola seus pensamentos para logo quando for adultos também exercer como cidadão na democracia.

A criança vem aprender pela iniciativa prática e participativa e cabendo ao professor despertar o interesse em buscar do aluno o aprendizado. Como afirmam escrevendo sobre Dewey (TEIXEIRA & WESTBROOK, 2010, p. 48).

Mas a educação de uma criança não está assim sujeita a estímulos específicos que despertem respostas certas e definidas. Ao contrário, são em multidão os estímulos que apelam para respostas múltiplas, devendo, pois, haver um trabalho amplo de coordenação e ajustamento.

Tendo no Brasil, em Anísio Teixeira um representante das ideias de Dewey já que o mesmo fora aluno de Dewey em 1928 na Universidade de Columbia, Anísio foi um dos pioneiros da educação que tinha como certeza que educação constrói um país democrático e que a educação devia ter como base uma escola aberta a todos independente de credo religioso, condição social ou qualquer outro fator que pudesse impedir o acesso à educação, além do mais essa escola deveria ser pública, gratuita e laica.

Esses ideais eram o que propunha “O Manifesto Dos Pioneiros da Educação Nova” que, em 1932, foi assinado por Anísio Teixeira, Edgar Roquete Pinto, Fernando de Azevedo entre outros educadores. “A renovação educacional no início da Segunda Republica estava alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira”. (SANDER, 2007, p.28). Tal como no Brasil, em todo mundo educadores tentaram mudar a situação da educação sempre trazendo novas teorias e novas perspectivas para melhoria e desenvolvimento das crianças.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Como o artigo vem tratar da Formação de pares e amizade na Educação Infantil é interessante abordar de maneira suscita como se deu o processo de construção das instituições próprias para crianças pequenas.

Os processos de industrialização, de crescimento populacional, de desenvolvimento intelectual e contra partida a pobreza na Europa, dos séculos XIII ao XX, fizeram com que muitas mulheres precisassem se ausentar de seus lares para realizarem trabalhos de modo que trouxessem algum tipo de sustento. Com isso, seus filhos não tinham lugares adequados que priorizasse o desenvolvimento intelectual das crianças pequenas e muitos eram abandonados e viviam nas ruas, embora muitos educadores expusessem essas preocupações como o caso de Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre tantos outros que se preocupavam de como era tratado a educação para crianças até 6 anos como assegura Oliveira (2011 p. 63) “Embora com ênfases diferentes entre si, as propostas de ensino desses autores reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos, como o interesse pela exploração de objetos e pelo jogo.”

Mesmo com essas preocupações que atendiam apenas os mais abastados, as crianças pobres existiam e precisavam viver, algumas crianças se viam aos cuidados de pessoas que não tinham preparação alguma com isso sofriam maus tratos e abandono, assim sendo foram organizados grupos liderados por mulheres da sociedade que exerciam esse trabalho apenas assistencialista com essas crianças que estavam nas ruas.

No Brasil, a história em relação às crianças pequenas de 0 a 6 anos não foi muito diferente da Europa e Estados Unidos com diferencial de algumas características próprias. Até meados do século XIX, não existia locais que atendesse crianças pequenas longe de suas mães como as creches ou os Jardins de Infância criados por Froebel; eles praticamente não existiam no Brasil.

Durante esse período, a maior parte da população brasileira vivia em fazendas tendo as famílias de fazendeiros assumindo o cuidado de inúmeras crianças órfãs que eram abandonadas por muitas vezes filhos de fazendeiros que exploravam sexualmente suas escravas pratica muito comum no período, não podemos deixar de afirmar que essas crianças eram criadas como empregados longe de qualquer situação propícia para crianças no que se diz respeito ao desenvolvimento sadio, já nas cidades os bebês abandonados por suas mães ou famílias que não desejam a criança eram colocadas nas “roda dos expostos ou excluídos” que seria uma espécie de caixa de formato cilíndrico que girava uma vez colocada a criança era girada a roda e puxado o sino informando a rodeira de que mais uma criança era abandonada na instituição e era mantido sigilo de quem colocava o bebê.

A partir de 1874 até 1889, no Brasil, também existia casas assistencialistas organizadas por médicos e damas da sociedade, criadas antes das creches como temos hoje, e

que ofereciam exclusivamente apoio assistencial com cuidados básicos de higiene, vacinação, alimentação e abrigo. É interessante citar que, como sempre, esses projetos eram preconceituosos como nos explica MELO (2005, p. 29-30): “Os projetos desenvolvidos nesse período tinham um caráter preconceituoso e atribuíam diferentes valores às crianças negras e às da elite: além disso tinham um padrão de conduta baseado numa suposta família de classe abastarda”.

Com as ideias de construção de uma sociedade moderna, democrática e de uma educação participativa que se estendia pela Europa e Estados Unidos e com os preceitos educacionais do Movimento da Escola Nova chegava no Brasil a ideia de “Jardim de Infância”, porém como tudo que é novidade dividia opinião entre os diversos setores da sociedade, De acordo com Oliveira (2011, p. 92-93).

A ideia de “jardim de infância”, todavia, gerou muitos debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam por identifica-la com as salas de asilos francesas, entendidas como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência das escolas novistas. O cerne da polemica era a argumentação de que, se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público.

Sem ajuda devida do governo ainda surgiram os primeiros Jardins de Infância, nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, nos anos de 1875 e 1877, respectivamente cuidados por entidades privadas, apenas anos mais tarde que foram criados os jardins de infância públicos. Em 1909, o Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo; em 1910, o Jardim de Infância Campos Sales; e em 1922, o Jardim de Infância Marechal Hermes. Na sequência e aos poucos, os Jardins de Infância iam se espalhando pelo Brasil, assim como maternidades e creches que visavam cuidar das crianças pequenas.

Muito curioso comentar que durante o Brasil republica com a alta demanda de urbanização e industrialização a mão de obra feminina era muito usada nas fábricas, mas como na grande maioria eram mães que precisavam sustentar seus filhos também não tinham com quem deixar durante as longas jornadas trabalhistas e isso fazia com que muitas deixassem de trabalhar.

A formação de Sindicatos veio para tentar modificar essa situação onde alguns empresários tentaram ganhar os operários dando certas condições melhores de trabalho como vilas operárias, clubes esportivos e creches e escolas maternas. Uma delas foi criada em

1889, a creche da Fábrica de Tecidos Corcovado na cidade do Rio de Janeiro, mas não podemos deixar de compreender que em nada visava a não ser em atos vantajosos para os empresários de acordo com Oliveira. (2011, p.92).

O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte da mãe. Todavia, tanto o discurso dos patrões como o próprio movimento operário, enalteciam um ideal de mulher voltada para o lar, contribuindo para que as poucas creches criadas continuassem a ser vistas como paliativos, situação anômala.

Muitas foram as lutas por parte de educadores para melhorar e garantir direitos as crianças da fase infantil como a uma didática pedagógica sistematizada, não esquecendo do cuidar, mas acima de tudo desenvolvendo a intelectualidade, socialização e demais aspectos que envolvem o ensino da Educação Infantil, entretanto podemos ver que apenas a partir da década de 1980, que muita coisa muda acerca da Educação Infantil. Sendo garantido pela Constituição de 1988, a Educação Infantil de 0 a 6 anos passa a ser um dever do Estado como está escrito o Artigo 208, inciso IV diz:

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
IV. atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Tornando-se dever do Estado agora passa a ser um direito da criança e a criança e o adolescente são colocados como prioridade nacional. Depois de 1988, diversas outras leis são instituídas para proteção da Educação Infantil.

A COEDI, ao longo de sua trajetória como órgão público vinculado ao MEC, em especial nas duas últimas décadas, produziu importantes publicações, alimentadas pelos debates e pelas pesquisas sobre Educação Infantil e infâncias, formação docente e políticas públicas para as crianças de zero a seis anos, além de organizar e apoiar seminários, congressos e encontros.

Um destaque especial para os seguintes documentos, que alicerçam as ações no campo da Educação Infantil desde a década de 90 até os nossos dias. (Albuquerque; Felipe & Corso, 2017, p. 09-10).

De acordo com a lista abaixo, estes são os documentos elaborados:

- Política Nacional de Educação Infantil (1994);
- Por uma política de Formação do profissional de Educação Infantil (1994);
- Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994);

- Educação Infantil no Brasil: Situação atual (1995);
- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995);
- Educação Infantil: Bibliografia anotada (1995);
- Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996);
- Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (Volume I e II) (1998);
- Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006, 2008);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. (Volumes I e II) (2006);
- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2008);
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010);
- Brinquedos e Brincadeiras nas Creches. Manual de Orientação Pedagógica (2012);
- Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012);
- Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo (2012);
- Diretrizes em ação - Qualidade no dia a dia da Educação Infantil (2015);
- Avaliação da Educação Infantil a partir da avaliação de contexto (2015).

Devemos compreender que para conseguirmos a aprovação das leis e implantação dos programas acima citados, em defesa da ampliação da Educação Infantil, foram décadas de esforços pesquisas e lutas travadas com as autoridades do estado para mostrar lhes que a Educação Infantil é fundamental para o aprendizado da criança, tanto quanto o Ensino Fundamental Básico, e que precisa de respeito e incentivo para valorizar os esforços de todos aqueles que trabalham na área melhorando assim cada vez mais o aprendizado e desenvolvimento infantil.

Outro fator importante para citar é que a partir do ano de 2017 o RCNEI – Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil, (BRASIL, 1998) que serviu de base de orientação para toda Educação Infantil desde 1998, estará sendo substituído pela BNCC-^{*} Base Nacional Comum Curricular.

Em um país como o Brasil, com autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema,

^{*} Versão definitiva em curso

rede e instituição escolar. Por isso, nesse contexto, não cabe a proposição de um currículo nacional.

A equidade reconhece, aprecia e os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem. (BNCC, 2017, p. 10 Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 24 de julho. 2017.)

Anuncia-se que o BNCC é um documento que vem nortear a educação valorizando acima de tudo a regionalização de um país que com mais de 207,7 milhões de habitantes (de acordo com IBGE em 2016), pois se trata de uma proposta curricular que leva em consideração o regionalismo e cultura local, ao longo do documento.

4. A CULTURA DE PARES EM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS

Ao chegar à escola, a criança conhece com uma nova realidade, pois ao sair do convívio diário e total da família a criança passa perceber outra realidade diferente da que está acostumada, participa do convívio com outras crianças onde aprende e também contribuem com o aprendizado e desenvolvimento do outro.

Não podemos deixar de afirmar que também a criança sozinha desenvolve o seu conhecimento ao ter suas descobertas como nos mostra o RCNEI (1998).

As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações. Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os. (BRASIL, 1998, p. 31).

A nossa escolha pela discussão sobre a cultura de pares entre crianças, através de uma perspectiva sociológica, nos direcionou a produção do sociólogo norte-americano William Corsaro, professor na Universidade de Indiana; PhD em sociologia pela Universidade da Carolina do Norte, e que há mais de 3 décadas estuda a maneira pela qual crianças a partir de 2 anos interagem entre si, especialmente em situações de amizade.

Nas suas observações em creches e pré-escolas ele se posiciona de “maneira privilegiada” para ver e analisar como as crianças interagem entre elas, sem a participação da figura de um adulto. Essa abordagem singular levou o sociólogo a compreender que as crianças conseguem estabelecer sua própria maneira de interagir com os outros, e com o mundo à sua volta, pois elas estabelecem regras, encaram desafios maiores e procuram formas alternativas de serem aceitas.

[...] 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 mudanças culturais. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade [...] (CORSARO, 2011, p. 32-33).

Essa afirmação nos leva a compreender de que se trata da reprodução interpretativa onde as crianças participam coletivamente na sociedade interpretando à socialização na infância dando assim ênfase em especial às atividades práticas da criança, em sua produção e participação na cultura de pares e podendo ser definida por Corsaro (2011, p. 128) “[...] como abordagem interpretativa, defino a cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais.”

Para Corsaro, muito do aprendizado consolidado na faixa etária pré-escolar advém apenas do fato das crianças estarem em contato umas com as outras, sem imposições ou atividades coordenadas pelos adultos. Elas deveriam ter mais oportunidade para brincar livremente, com menos intervenção dos professores. Nesse sentido, há um ganho na convivência das creches e pré-escola, e o trabalho ali realizado não pode ser apenas de uma preparação para a escola.

O sociólogo, no entanto, não minimiza a importância de com a supervisão de adultos, serem propostas brincadeiras que as estimulem e as desafiem. Não podemos deixar de levar em consideração que a psicologia também abordou teorias acerca da relação estreita entre o aprendizado durante a socialização infantil. Podemos destacar, dentre outros, Vygotsky e Piaget. Esses teóricos também desenvolveram teorias acerca da socialização da infância, porém a partir de uma visão psicológica.

Para Piaget, a criança interpreta e organiza suas informações no ambiente em que está, desde a mais tenra idade, para construir suas próprias concepções de mundo; já para Vygotsky o desenvolvimento se apresenta com o resultado das ações coletivas da criança na sociedade por meio da internalização ou apropriação da cultura.

Porém, como já foi citada, a abordagem do presente artigo vem enfatizar a visão sociológica da infância onde Corsaro que defende dois conceitos centrais sobre a cultura de pares, primeiro de que as crianças são seres sociais totalmente ativos e criativos e usando toda essa criatividade produz sua interação de com outras crianças contribuindo para produção da sociedade adulta e em segundo lugar mostra que a infância na concepção de Corsaro para as crianças é um período temporário, porém para a sociedade é uma forma estrutural como as classes sociais e grupos de idade e uma categoria que nunca desaparece mesmo tendo a variação de seus membros.

[...] Conforme realiza com outras pessoas uma atividade de cuidado pessoal, de conversa, de exploração do meio, por exemplo, especialmente nos momentos de brincadeiras com companheiros a criança aprende usar determinadas estratégias para memorizar, expressar-se, imaginar, solucionar problemas etc., que foram criadas em sua cultura e transmitida pelos adultos e crianças com quem convive. Além disso, seus parceiros, em suas relações com ela, criam situações que lhe possibilitam aprender normas de agir e de se relacionar com outras pessoas. (FERREIRA & OLIVEIRA, 2009, p. 61).

Com efeito, podemos confirmar que as crianças através da cultura de pares possuem autonomia em criar no ambiente que socializa tudo que é necessário para o processo de produção e reprodução através de brincadeiras e interações.

Não se pode deixar de levar em consideração que mesmo o estudo tratando-se da abordagem em uma turma de creche é importante salientar as primeiras interações das crianças são impostas através de decisões tomadas pela família que de maneira natural incentiva as relações entre membros da família muito comum entre primos e irmãos por exemplo, ao desenvolver esse relação podemos observar o início de uma cultura que se consolidará no ambiente escolar que muito ajudará nas fases escolares da criança, o que Corsaro confirma: “ Depois que as crianças começam a frequentar creches ou pré-escolas, no entanto, suas experiências nesses ambientes em rotinas com responsáveis que avaliam seu despenho e progresso podem prepara-las para transições futuras à escola tradicional.” (CORSARO, 2011, p.131)

Um momento muito importante é de quando a criança chega a primeira vez na creche ou pré-escola ou que a mesma depara-se com uma infinidade de objetos que precisam ser compartilhados de maneira justa, onde antes no ambiente familiar esse compartilhamento nem sempre era questionado a partir de agora precisa ser negociado para se obter posse temporária, o que antes era apenas seu passa a ser do coletivo, dessa maneira a criança começa a perceber que os brinquedos podem ser compartilhados uns com os outros em momentos específicos, um exemplo quando as meninas decidem brincar juntas com suas panelinhas e bonecas em uma área específica, neste momento apenas as meninas teriam ao local deixando os meninos ou qualquer que não tivesse panelinhas longe da brincadeira, tal atitude pode ser denominada como processo de proteção do espaço interativo onde a criança ao dizer *“Estamos aqui, ninguém pode brincar”* mostra nitidamente tal conceito ou o que Corsaro afirma como tendência das crianças em idade pré-escolar de proteger seu jogo atual contra a invasão de outras.

Tal atitude da criança ao não aceitar no espaço da brincadeira outras crianças além de quem está envolvido não mostra egoísmo e sim cuidado e defesa desse espaço onde está intrincada sentimentalmente com o desenrolar da brincadeira, e as demais crianças que não tem acesso normalmente mantem-se persistente e desenvolve estratégias de acesso para serem aceitas no meio. Essas estratégias de acesso envolve o cercamento do ambiente por meio de quem quer entrar, ou seja, a observação como maneira de esperar a melhor hora para que de maneira verbal e prática possa fazer parte da brincadeira.

Tais habilidades mostradas pelas crianças comprovam que elas constroem conceitos de amizade de maneira coletiva e através da participação prática de crianças em seus momentos de brincadeiras.

Amizade significa produzir atividade compartilhada em conjunto, em uma área específica, e protege-las contra as invasões alheias. Assim, as crianças criativamente se apropriam e ampliam o conhecimento social que lhes foi apresentado pela primeira vez nas rotinas adulto-criança. Finalmente, ao proteger seus espaços interativos, as crianças acabam percebendo que podem gerenciar suas próprias atividades. Ao negociar quem brinca e quem não brinca, quem está no grupo e quem não está, as crianças começam a compreender suas identidades sociais em desenvolvimento. (CORSARO, 2011, p. 165).

O autor defende que esse estudo é importante devido a pouca atenção que se dá essa cultura lúdica das crianças ao brincar com seus pares, pares esses que são outras crianças que se vem habitualmente. É uma mudança de perspectiva dos estudos da criança, mas

especificamente no campo da sociologia no qual as crianças e a infância podem ser estudadas pelo valor que tem em si mesma.

Pesquisando a partir das teorias de Corsaro, Ferreira e Oliveira (2009) consideram

Pouca atenção tem sido dada à cultura lúdica construída pelas crianças ao brincar com companheiros. Esse aspecto é central na colocação de William Corsaro, para quem o foco de estudos sobre a criança deve ser posto em suas atividades coletivas, onde ela participa junto com outros pares de idade na produção de rotinas culturais em contextos sócios-históricos-culturais concretos. Tais rotinas são ações cotidianamente repetidas e coletivamente produzidas pelos membros de um grupo infantil. Elas asseguram a seus integrantes não só um conhecimento comum, a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros e de negociar sua própria identidade dentro do grupo. São rotinas desejadas pelas crianças pelo prazer poder realizar coisas junto com companheiros. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 60).

A partir dessas considerações traçamos nossa trajetória metodológica que se apresenta.

5. A PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa de cunho etnográfico, por se mostrar a mais adequada para estudar crianças em suas interações, a etnografia possibilita a coleta de dados por meio da imersão do pesquisador no grupo que está sendo analisado.

Então, ao analisar a sala de atividades, pátio e demais dependências que as crianças usufruem em sua rotina escolar o pesquisador etnógrafo passa analisar a criança a partir dela, colocando-se como observador e contempla o mundo a partir do que ela vê, interpreta, desenvolve suas habilidades sociais.

Investigar esse contexto é ir muito além de uma simples descrição para uma compreensão dos significados culturais através das falas, dos gestos, dos pensamentos expressados e comportamentos das pessoas envolvidas, descrevendo, minuciosamente, os significados culturais do grupo participante da investigação, considerando o universo cultural que também deve ser pesquisado. Para isso, a proposta de pesquisa, no contexto escolar deve ser aberta e flexível, possibilitando alterações no decorrer da sua realização e na busca pelas representações e opiniões coletadas com os atores escolares envolvidos no processo que é coletivo, múltiplo e dinâmico.

O valor da observação prolongada está em o etnógrafo descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades. (CORSARO, 2011, p. 63).

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil e Fundamental I e II da rede privada da cidade de Campina Grande – PB, que atende crianças de 2 a 16 anos; porém o objeto de estudo da pesquisa foi em analisar a cultura de pares formada nas crianças de 2 e 3 anos nas turmas de creches I e II da citada instituição.

A escola localiza-se no bairro das Malvinas, atendendo a uma clientela de classe média a classe média baixa com famílias das mais variadas, tendo pais separados, crianças que moram com seus avós ou pelo menos passam boa parte do tempo com elas para que seus pais possam sair para trabalhar, além daqueles que apenas convivem com suas mães. Essas famílias possuem renda financeira das mais variadas, desde os pais que pagam as mensalidades da escola com renda da bolsa família do Governo Federal, até aqueles autônomos ou micro empreendedores que possuem uma renda mais confortável.

Com um quadro de funcionários de 23 pessoas entre professores, auxiliares, agentes de serviços gerais, gestora e coordenadora. No aspecto físico possuem 8 salas de aula, 1 cantina, 1 pátio, 1 sala de professores, diretoria, 4 banheiros.

A sala da creche que serviu de observação atuava uma professora e uma auxiliar, com 24 crianças matriculadas na faixa etária de 2 a 3 nos que se mantiveram até o final de 2015, que foi o ano da nossa pesquisa.

Eu era a professora da sala de atividades no mesmo período, o que muito me ajudou no processo de aceitação por parte da turma como também permitiu uma observação mais profunda, já que passávamos das 13h00minhs às 16h30minhs juntos, então pude observar diversas brincadeiras e constantes situações interessantes para analisar.

No início do ano, as crianças apresentavam choro o que é normal já que elas estavam ingressando em um novo ambiente, com novas pessoas, e isso trazia certo receio e temor por parte delas. Essa fase normalmente dura cerca de 1 mês, período esse em que eu e a auxiliar passávamos tentando conquistar a confiança delas através de brincadeiras, conversas e músicas além das atividades pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas. Passados o período de adaptação, começa a ser estabelecido o período de afinidades.

Na instituição existia uma rotina diária seguida por todos: acolhida, ida ao banheiro, roda de conversa, atividades, lanche, recreio e saída. Porém, tanto na acolhida como nos momentos que antecediam a saída, eles ficavam à vontade para desenvolverem brincadeiras livres, que em sua maioria usavam os seus próprios brinquedos, bem como também os brinquedos existentes na sala de atividades.



Foto 1: Crianças brincando de casinha e usando a cadeira como bercinho.
Fonte: Acervo Pessoal

Porém, é importante ressaltar que a cultura de pares se desenvolve ao longo do tempo não é algo que de imediatamente se estabelece, até por que as crianças não têm a maturidade de compartilhar brinquedos até que esse momento aconteça, a criança os protege ou até mesmo os esconde para não ter que compartilhá-los com as outras crianças.

O que pode exemplificar tal informação foi o comportamento de uma menina que gosta muito do desenho da Patrulha Canina e traz para a escola uma bolsa onde contém os bonecos dos personagens do desenho, ela segura essa bolsa com toda força e até mesmo quando peço para deixar junto com os demais brinquedos ou quando sugiro que abra a bolsa e mostre aos colegas a menina se recusa falando que não e até mesmo chorando escondendo para impedir que algo aconteça, o mais interessante é que mesmo querendo brincar com as outras crianças não se separa de seu brinquedo.

Observamos claramente com essa atitude que se trata do que Corsaro afirma ser a proteção do espaço interativo. Nesse caso, o seu objeto torna-se alvo dessa proteção contra outras crianças, mesmo que essas lhe ofereçam outro brinquedo para ser trocado.

Mas, o que eu observei e vi claramente foi que a brincadeira da casinha é de longe a preferida de todos inclusive os meninos, ao chegar à sala de atividades já adaptados à rotina

sabendo que é um momento livre as crianças espalham as cadeirinhas em círculos formando casinhas, vários círculos são espalhados pela sala onde famílias são criadas, mãe, pai, filhos e até mesmo animais de estimação e é reproduzido um cenário de rotina familiar onde até pai sai para o trabalho em seu carro, que os meninos representam usando como volante um relógio de encaixe e anda pela sala de atividades representando está no trânsito com engarrafamento, parada no sinal e até momento da lavagem do carro esse cenário se desenvolve com cada um ocupando sua função, função que é previamente discutida por quem traz o brinquedo ou pega primeiro, já as meninas trazem suas bonecas, fraldas, panelinhas e montam bercinhos usando também cadeirinhas, muito importante abordar que da mesma maneira como os meninos eles resolvem entre si estabelecendo para quem ocupará cada função na brincadeira, na mesma forma acontece com as meninas.



Foto 2: Brincando de casinha com uma mãe, um pai e várias filhas

Fonte: Acervo Pessoal

Algumas ocasiões ocorrem conflitos que eu apenas observava e via que não havia necessidade de intervir eles mesmos se resolviam, quando um chorava o outro consolava e logo a brincadeira continuava, esta estrutura participação simples na rotina da brincadeira de casinha nos apresenta um valor importante na cultura de pares que seria fazer as coisas juntos, Corsaro confirma essa afirmação quando diz.

Uma característica importante das rotinas de brincadeiras das crianças, como “as pequenas cadeiras”, é sua estrutura de participação simples e essencialmente não verbal, que consiste em uma série de ações orquestradas.

Essa estrutura simples facilita a participação de um grande número de crianças com uma bastante ampla variedades de habilidades comunicativas, cognitivas e motoras. A estrutura incorpora a opção de reciclagem frequente dos principais elementos das rotinas. Essa reciclagem permite que as crianças iniciem e terminem sua participação durante um período longo e que enfeitem ou ampliem certas características das rotinas ao longo do tempo. (CORSARO, 2011, p. 160).

E no que diz respeito aos utensílios usados podia ver que qualquer objeto ou até brinquedo se transformava no que fosse necessário para o desenrolar da brincadeira, como o relógio de encaixe virar volante de automóvel, tampa de pote vira capacete do piloto da moto, cadeiras viram berços para as bonecas além, de se transformar em cômodo para as casinhas.

Tal adequação mostra a criatividade das crianças em adaptar o que tem no que é necessário para brincar, como Corsaro descreve: [...] Esses objetos eram transformados para ajuste aos temas decorrentes da brincadeira e não tinham significados fixos [...] (2011, p. 146, apud MERGEN, 1992, p. 88).

As crianças nas brincadeiras imitam os modelos adultos, entretanto, antes elaboram e enriquecem o exemplo dos adultos no dia a dia para suprir as necessidades do coletivo, no que se diz respeito a seus interesses.

Outra observação interessante, é que as brincadeiras eram feitas rodízios estabelecidos por eles mesmos, observei que os interesses em brincadeiras variavam um período era as casinhas, princesas, escolinha para meninas e para os meninos observa-se a variedade de pega-pega, carrinhos, bonecos entre outros, e o mais interessante é que havia períodos que as meninas brincavam apenas entre elas e os meninos entre eles e essas brincadeiras separadas às vezes geravam conflitos que precisava minha intervenção, as meninas brincando dentro de suas casinhas e os meninos de monstros, que iam assustar as meninas fazendo com que atrapalhasse a brincadeira delas que se dirigiam a mim para reclamarem, *tia olha só os meninos fazendo medo na gente!*

Eu conversava com eles e orientava para que brincassem juntos, mas nem meninos ou meninas concordavam mostrando também a sua personalidade e vontade, compreendendo que se fazia necessário os momentos em que estavam separados por gêneros. Corsaro (2011, p. 194) nos afirma que “[...] Os meninos valorizam a competição e a resistência, enquanto as meninas se preocupam principalmente com a afiliação e o estabelecimento de boas amizades”. Isso me faz refletir que num campo interacional há uma dinâmica permanente de

transformação e construção de significados, existem momentos que brincarem meninos e meninas juntos há um sentido e em outros esses sentidos desaparece.



**Foto 3: Brincando de ser “relógios” e usando-os, ao mesmo tempo, como volantes de carros.
Fonte: Acervo Pessoal.**

Outra brincadeira muito desenvolvida pela turma é o de escolinha onde as crianças copiam toda nossa rotina de sala de atividades imitando a mim (professora) e a auxiliar, muito interessante que nossa maneira de conduzir a atividades é fielmente retratada por eles a oração, músicas, contação de histórias e até alguma reclamação que é dada em alguma criança isso é reproduzido, mostrando que através da brincadeira a criança não apenas torna concreto o que aprendeu, como também se apropria e transforma em ação.

Nas interações das crianças pude perceber sinais evidentes de formação de pares e relações de amizades.

CONSIDERAÇÕES

A partir da pesquisa desenvolvida em sala de uma instituição de Educação Infantil, podemos perceber que as relações de amizade entre crianças de 2 a 3 anos, observada em diversas situações de convivência cotidiana entre os pares, e em demais práticas cotidianas na turma analisada, contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, em

aspectos importantes. Destaca-se o que diz respeito à compreensão acerca das formas como se estabelecem os seus laços de amizade; o reconhecimento da sua importância para o outro e vice-versa, além da visível necessidade da construção destes relacionamentos interpessoais e as particularidades das interferências sociais ocorridas nesta construção.

As situações que presenciamos nos mostraram evidentes sinais do aprendizado que as mesmas tiveram, e eles foram muito além de que é proporcionado pelas atividades pedagógicas, de maneira mais formal. Nas ocasiões em que estavam com os amigos mais próximos, as crianças da turma se mostraram mais dinâmicas do que quando estavam desacompanhadas; além do que, as mesmas sempre influenciavam aos amigos mais tímidos a interagirem com as demais crianças, durante as atividades do grupo.

Consideramos que o espaço escolar, no qual foi desenvolvida a pesquisa, tanto serviu como local de descobertas pelas crianças, como me mostrou o quanto é possível aprender com elas através da experiência lúdica existente em todo ser humano, mas que na nossa rotina diária – muitas vezes corrida – fica esquecida dentro de nós e não nos lembramos do quanto as crianças tem a nos ensinar sobre a amizade, tornando o saber e a socialização uma construção conjunta e a aprendizagem resultante de ambas as partes.

Chego à conclusão também que, as brincadeiras realizadas entre as crianças e seus amigos eram iniciadas de maneiras espontâneas, não havendo nenhum tipo de imposição por minha parte ou por parte da auxiliar de recreação. Eram as crianças que se organizavam entre os pares, criavam e/ou desenvolviam as brincadeiras, de forma autônoma, resolvendo as etapas de cada atividade ou jogo entre si, sem buscar a ajuda dos adultos.

Não podemos subestimar nenhuma forma de brincadeira criada pelas crianças, achando que isso não as conduz ao aprendizado, pelo contrário constatei que existe aprendizado em cada experiência vivenciada. Um exemplo disso era a brincadeira de escola que ao imitar a nossa rotina “da professora e da turma” elas mostravam o que aprenderam, anteriormente, durante todas as atividades pedagógicas.

É de fundamental importância a posição do pesquisador – professor com o olhar sensível para esse momento. Percebi que como professora da sala de Educação Infantil, foi fácil para eu fazer tais observações, quando elas se dedicavam as brincadeiras com muita seriedade e eram extremamente organizadas no contexto que estavam, se a brincadeira fosse casinha todos os itens eram usados como objetos de uma casa de verdade mesmo que tal objeto ou brinquedo não fosse.

Ao finalizar minhas análises concluo que as amizades que foram estabelecidas entre aquelas crianças, além de servir como objetos para minha pesquisa permaneceram unindo-as de forma positiva, se fortaleceram com o passar dos meses e as crianças que em 2015 cursavam a sala da creche, hoje (em 2017), continuam amigas, cursando classe de Pré II e mantendo os benefícios desse de vínculo afetivo.

Também considero que as crianças investigadas são seres capazes de estabelecer cultura de pares, especialmente nas interações entre amigos, e que estas são situações promotoras de aprendizados, ocorridos de formas simples e práticas. Nesse sentido, tanto as leituras feitas durante o curso de Pedagogia e na pesquisa bibliográfica, como as observações junto ao grupo de meninos e meninas, me mostraram que as nossas crianças são produtoras de cultura de pares, e que suas ações ainda são pouco percebidas na sua total extensão e importância, como também aconteceu/acontece com crianças de outros lugares, hoje em diferentes épocas.

ABSTRACT

This article aims to investigate the process of friendship in childhood, under the perspective of History and Sociology of Childhood, through the observation of the culture of peers. Interest arose from the need to understand how the bonds of friendship are built between children from 2 to 3 years. A bibliographical research and field research were carried out, through the observation of a kindergarten room, with children from 2 to 3 years old, in a School in the private network of Campina Grande - PB, in the year 2015. The research has qualitative and ethnographic characteristics, and was carried out by means of observation of how children interact in the form of peers, in the school routine, and how they establish their Bonds of friendship. Very little attention has been paid to friendship and to the playful culture, Built by children in playing with their peers, and how such practices contribute to full learning, resulting in active and healthy children intellectually. The results obtained revealed through reflection that the conceptions of childhood, Have a scientific basis, which demonstrates the great importance of this theme. We consider that the children of the institution of Infant Education researched constitute an interesting group, where there are bonds of affection, allowing a fertile study on friendship and peer culture.

Keywords: Child. Friendship. Childhood. Child education.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. de **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. v. 1.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 24 de julho. 2017.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Org.) **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- KOHAN, W. O. **Infância: Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MELO, R. A. de. Contextualizando a Educação Infantil: uma trajetória, várias histórias. In: **Numa Folha Qualquer eu Desenho um Sol Amarelo...** as Artes Visuais em instituições de Educação Infantil em Campina Grande-PB. (Dissertação de Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade). Campina Grande: UEPB, 2005. pp. 23-48.
- MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.) **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- SHUDO, R.; SALLUM, M. **Livro da Família**. São Paulo: Esfera, 2012.
- VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Org.) **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.