

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BRUNA ARAUJO MONSANTO

**Brincadeiras, jogos e finais de semana: percepções das mães
das elites e das camadas populares.**

RIO DE JANEIRO

2021

BRUNA ARAUJO MONSANTO

**Brincadeiras, jogos e finais de semana: percepções das mães
das elites e das camadas populares.**

Monografia de conclusão de curso apresentada à Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora : Prof.(a) Dr.(a) Maria Comes Muanis

RIO DE JANEIRO

2021

BRUNA ARAUJO MONSANTO

**Brincadeiras, jogos e finais de semana: percepções das mães
das elites e das camadas populares.**

Monografia de conclusão de curso apresentada à Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 22/12/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maria Comes Muanis

Prof.^a Ana Pires do Prado

Prof.^a Ana Carolina Christóvão

AGRADECIMENTOS

“A educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo.”

-Paulo Freire

Difícil pôr em palavras tantos momentos especiais e pessoas incríveis que fizeram parte da minha trajetória e foram essenciais para que eu conseguisse terminar mais essa etapa inesquecível que é a graduação, por isso gostaria de destacar meus agradecimentos a algumas delas.

Primeiramente gostaria de agradecer a minha família por ter apoiado a minha decisão ao ingressar no curso de pedagogia e por estar presente em todos os momentos da graduação que precisei, estando sempre disponível a me ajudar de alguma forma. Obrigada!

Gostaria de agradecer também aos meus professores da escola em que estudei por me inspirarem a seguir essa carreira e me darem forças, durante os anos de vestibular, que são tão intensos, contribuindo para eu não desistir da trajetória acadêmica. Obrigada!

Obrigada aos meus amigos de tantos anos, Pedro, Gabriela, Maria Clara, meu namorado, Gabriel, entre outros, por estarem presentes em momentos difíceis em que precisei desabafar e também em momentos de alegria em que pude comemorar. Amo vocês. Obrigada!

Obrigada especialmente à minha amiga de curso e companheira de vida, Luisa Martins, que cursou toda essa caminhada junto comigo, dividiu momentos durante toda a graduação, desde o momento que entrei até o final. Obrigada por ser meu ponto de equilíbrio dentro da faculdade, me ouvir e ajudar em todos os trabalhos, ideias e sonhos. Obrigada por ter se tornado muito além de uma amiga, uma irmã de vida e de carreira com quem eu idealizo e desejo momentos juntas muito lindos dentro da pedagogia. Te amo. Obrigada!

Obrigada a UFRJ como um todo por ter sido um espaço de muito aprendizado e essencial para a construção desse novo eu. Obrigada UFRJ por ter me proporcionado encontrar colegas maravilhosos dentro da graduação que levarei com muito carinho durante toda essa minha jornada. Obrigada!

Obrigada principalmente a minha orientadora, Maria Muanis, por ter me inspirado desde o primeiro período durante as aulas de Sociologia da Educação a seguir um caminho dentro da graduação que batalha contra as desigualdades. Por ter me aceitado dentro do grupo de pesquisa e ter se tornado indiscutivelmente responsável pela minha conclusão de curso. Obrigada por me incentivar, por acreditar sempre em mim e ter me mostrado que sou muito mais capaz do que achei um dia. Obrigada!

Obrigada aos membros da banca, Ana Prado e Ana Carolina Christóvão por terem aceitado este convite tão importante no encerramento de mais um ciclo. Obrigada!

Por fim, gostaria de agradecer com um abraço a distância a todos aqueles que de alguma forma fizeram e fazem parte dessa conquista. Obrigada!

RESUMO

Esse trabalho monográfico tem como intuito mapear o cotidiano de crianças de 4 a 6 anos das elites e das camadas populares nos momentos extraescolares, a partir da narrativa dos responsáveis. Buscou-se investigar o uso do “tempo livre” destas crianças, especialmente as atividades lúdicas (brincadeiras, jogos) e atividades realizadas nos finais de semana com a família. Para tanto, foram analisadas 10 entrevistas semiestruturadas com responsáveis por crianças de quatro a seis anos matriculadas em escolas de educação infantil públicas, filantrópicas e privadas no Rio de Janeiro. Destes, 5 foram classificados como pertencentes às elites e 5 como pertencentes às camadas populares a partir da ocupação destes responsáveis. Além disso foi realizada uma revisão bibliográfica afim de encontrar textos base dentro dessa temática. A monografia integra o projeto de pesquisa “Formas de Criação Familiar e Desigualdades na Educação Infantil”, coordenado pela professora Maria Muanis, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A análise dos dados permite afirmar enquanto nas elites, as atividades lúdicas representam uma continuidade da vida escolar dentro de casa, sendo utilizadas muitas vezes inclusive com intencionalidades pedagógicas; nas camadas populares percebe-se mais descontinuidade e distinção entre a vida familiar e a escola de acordo com as percepções dos responsáveis. Ademais, ambas apresentaram brincadeiras similares e reforçaram o contato com o livro através da escola. Resultados semelhantes foram encontrados por Lahire (1997), Thin (2006) e Nogueira (2021).

Palavras-chaves: Família; Educação Infantil; Desigualdades sociais; Jogos; Brincadeiras; Lazer.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. OBJETIVOS	9
3. METODOLOGIA	10
2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	10
2.2 ENTREVISTAS	11
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
5. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	17
5.1 EMPÍRICO	17
5.2 TEÓRICO	25
6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	31
6.1 ATIVIDADES REALIZADAS FORA DO HORÁRIO ESCOLAR	33
6.2 BRINCADEIRAS FAVORITAS	35
6.3 TEMPO COM OS RESPONSÁVEIS	36
6.4 CONTATO COM LIVROS	38
6.5 JOGOS E BRINCADEIRAS	40
6.6 ELETRÔNICOS	43
6.7 TELEVISÃO	44
6.8 FINAIS DE SEMANA	46
7. DISCUSSÃO	49
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54

1. INTRODUÇÃO

Quando pensei em cursar pedagogia, um dos meus maiores objetivos era compreender as desigualdades educacionais que temos em nosso país hoje em dia. A universidade foi o vetor fundamental que abriu meus olhos para o mundo das desigualdades, quando estourou a minha bolha social na qual estive dentro por tantos anos. Foi essa imersão dentro do mundo acadêmico que despertou, diante de várias realidades distintas, a minha vontade por estudar esse tema. Além disso, durante essa trajetória acadêmica realizei a disciplina de Fundamentos Sociológicos com a professora Maria Muanis que me fez refletir de forma crítica sobre as desigualdades sociais e suas relações com a educação na nossa sociedade. Me interessando cada vez mais pelo conteúdo abordado e pela didática utilizada pela professora resolvi fazer parte do grupo de pesquisa coordenado por ela. Então, ingressei na equipe da Pesquisa “Formas de Criação Familiar e Desigualdades na Educação Infantil” pertencente ao Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOpE). A pesquisa era focada na educação infantil e nas relações familiares frente à educação

2. OBJETIVOS

Essa monografia surge, portanto, do interesse de entender as relações entre família e escola no momento inicial da escolaridade obrigatória, ou seja, no período do pré-escolar quando as crianças têm de 4 a 6 anos de idade, pensando estas relações do ponto de vista das desigualdades. Nos interessou, neste trabalho específico, compreender como os momentos de lazer, jogos e brincadeiras acontecem para crianças de distintas classes sociais. Será que há distinções? De que forma ocorrem? Há relação entre estas atividades realizadas em casa, com a família, e a cultura escolar? Parto da hipótese inicial de que famílias de diferentes camadas sociais possuem distintas relações com os jogos e as brincadeiras e suas intencionalidades são distintas nos momentos de lazer com as crianças. A hipótese foi formulada com base em leituras prévias, principalmente em Chamboredon (1986). Como metodologia, este trabalho utilizou a análise de entrevistas realizadas com famílias de diferentes camadas sociais da cidade do Rio de Janeiro nos anos de 2016 e 2017, e uma busca bibliográfica na plataforma SCIELO sobre o tema, com leitura e análise dos textos selecionados a fim de embasar e relacionar os conhecimentos teóricos dos textos com aquilo que foi encontrado nas entrevistas. A metodologia será descrita de forma detalhada no próximo capítulo 3. O capítulo 4 conterá uma síntese da revisão bibliográfica sobre o tema e o capítulo 5 será dedicado à análise das entrevistas utilizadas. No sexto capítulo será feita uma discussão dos resultados obtidos a partir das duas etapas anteriores, criando um diálogo entre as leituras bibliográficas e a análise das entrevistas. Por fim, serão apresentados os limites e contribuições finais do trabalho, finalizando com as considerações finais.

3. METODOLOGIA

Este trabalho tem como base uma abordagem qualitativa. Primeiro foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de fazer um levantamento do que já foi publicado sobre o tema jogos, brincadeiras e finais de semana em diferentes classes sociais. Depois foi realizada a análise de 10 entrevistas semiestruturadas realizadas com responsáveis de crianças de quatro a seis anos matriculadas em escolas de educação infantil públicas, filantrópicas e privadas no Rio de Janeiro.

3.1 Revisão Bibliográfica

A investigação bibliográfica foi realizada na plataforma da SciELO e as palavras chaves selecionadas foram divididas em 3 grandes blocos e combinadas uma a uma entre elas. Os blocos, divididos por temas, foram; (1) BRINCAR, BRINCADEIRAS, JOGO, JOGOS, LAZER, BRINQUEDOS, FINAIS DE SEMANA, FINAL DE SEMANA e FÉRIAS; (2) EDUCAÇÃO INFANTIL, PRIMEIRA INFÂNCIA, PRÉ ESCOLA; (3) FAMÍLIAS, FAMÍLIA, RESPONSÁVEIS, RESPONSÁVEL, PAI, PAIS, MÃE, MÃES. A pesquisa do primeiro e terceiro bloco tiveram um total de 0 resultados e na do segundo bloco apenas 1 resultado.

Primeiramente foram realizadas pesquisas combinando uma palavra de cada bloco, como por exemplo “RESPONSÁVEIS (bloco 3), PRÉ ESCOLA (bloco 2) E JOGOS (bloco 1)” e não obtivemos nenhum resultado. Depois passamos a revisão para as combinações duplas entre palavra por palavra de cada bloco, como por exemplo “RESPONSÁVEIS E PRÉ ESCOLA” e “RESPONSÁVEIS E JOGOS” e “JOGOS E PRÉ ESCOLA” assim consecutivamente com todas as palavras dos blocos. Nessa busca foram selecionados 15 textos no total, porém somente 10 foram utilizados como base já que os outros 5 foram considerados fora do tema pesquisado. Cada um destes textos selecionados foi fichado e analisado e todos serão apresentados no capítulo 4. Além disso, foram utilizados, como fundamentação teórica, outros textos para além daqueles encontrados na revisão bibliográfica. Deve-se mencionar especialmente “Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras” de Daniel Thin (2006) e “Nascer

em berço de ouro: o quarto infantil como instância socializadora” de Cibele Noronha de Carvalho e Maria Alice Nogueira (2020) por considerarmos textos relevantes dentro do tema e para a análise da pesquisa.

Deve-se mencionar após essas análises a lacuna de estudos sobre este tema na área da educação. A maioria dos textos encontrados abordavam o tema pela perspectiva da psicologia. Dentre os temas mais encontrados nesta busca, deve-se destacar: a importância dos jogos para crianças com necessidades especiais, o uso de jogos e brincadeiras no tratamento hospitalar de crianças, o uso dos jogos nas áreas da matemática e da educação física e as questões de gênero envolvidas nas brincadeiras.

3.2 Entrevistas

Esse trabalho faz parte do projeto de pesquisa “Formas de Criação Familiar e Desigualdades na Educação Infantil” no laboratório de pesquisa de oportunidades educacionais (LaPOpe), coordenado pela professora Maria Comes Muanis, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesse projeto foram realizadas 22 entrevistas semiestruturadas, aplicadas durante os anos de 2016 e 2017 com responsáveis por crianças de quatro a seis anos que estivessem matriculadas em escolas de educação infantil públicas, filantrópicas e privadas no Rio de Janeiro.

Foram utilizados os dados de 2016 e 2017 devido ao contexto da pandemia do COVID-19 no ano de 2020, por isso não foi possível realizar novas entrevistas. Essas entrevistas foram feitas com responsáveis de crianças em idade pré-escolar, sendo 14 delas pertencentes às camadas populares e 8 pertencentes às camadas altas, um total de 22 entrevistas.

A seleção dos entrevistados foi feita através da escolha de duas escolas localizadas na zona sul do município do Rio de Janeiro, uma privada que atende, principalmente, famílias de camada alta e outra filantrópica que atende famílias de camada popular. Estas escolas foram escolhidas através dos pesquisadores do grupo que possuíam contato com alguém da equipe gestora facilitando a entrada e aceitação

da pesquisa. Foram enviadas circulares para as turmas da pré-escola das duas escolas convidando os responsáveis a participar das entrevistas para a pesquisa "Formas de Criação Familiar e Desigualdades na Educação Infantil". Na escola privada que atende às camadas mais altas, 5 responsáveis responderam disponibilizando-se a conceder a entrevista. Na escola filantrópica, obtivemos a resposta de 12 responsáveis e todos foram entrevistados. Com o objetivo de não ter apenas entrevistados de duas escolas, podendo gerar um viés grande em função do perfil de ambas, procurou-se então, com base na rede dos pesquisadores, outros responsáveis que atendessem o perfil desejado e não tivessem relação direta com os pesquisadores. Os pais entrevistados também indicaram outros responsáveis, totalizando assim 22 entrevistas. O local da entrevista era escolha dos responsáveis, de acordo com suas preferências, podendo ser realizadas nas escolas das crianças ou na residência dos próprios responsáveis. Além disso, os momentos de entrevista sempre contavam com a presença de dois ou três pesquisadores e possuía sempre um responsável por realizar a entrevista e outro para fazer as anotações. Todos os responsáveis das camadas populares escolheram realizar a entrevista na escola, já a maioria dos responsáveis da camada alta optou por realizar a entrevista em sua residência.

Nas entrevistas, realizadas no ano de 2016 e de 2017, foram utilizados dois roteiros diferentes e, portanto, existem algumas distinções nas informações obtidas. Por isso, para essa monografia foram selecionadas apenas as 10 entrevistas realizadas em 2017, sendo 5 com famílias de camada popular e 5 com famílias pertencentes às elites. Foram considerados responsáveis todos aqueles que, tendo aceitado participar da pesquisa, passassem com a criança ao menos metade do tempo em que esta não estivesse na escola e as definições de classe social foram feitas a partir da ocupação dos responsáveis pelas crianças, seguindo proposta de Lareau (2007) Foram consideradas famílias de camadas populares aquelas cujos responsáveis financeiros têm ocupações como trabalhador manual não qualificado de baixa remuneração e foram consideradas famílias de elites/camadas médias/altas aquelas cujos responsáveis pelas crianças têm ocupações que exigem considerável autoridade gerencial ou necessitam de alta escolarização (grau universitário).

Todos os nomes desse trabalho são fictícios a fim de preservar os entrevistados. Foram selecionadas 11 perguntas do roteiro de entrevista para serem

analisadas: O que seu filho faz nos horários fora da escola?; Seu filho tem alguma brincadeira preferida?; O que faz no tempo que passa com seu filho?; Seu filho lê nos horários livres? Quais livros?; Vocês costumam jogar algum jogo?; Os jogos e brincadeiras eles pedem ou o responsável que propõe?; Seu filho usa celular ou videogame? O que ele faz? O que você acha disto?; Seu filho assiste TV nos horários livres? Quais programas?; O que vocês costumam fazer nos finais de semana? Tem algum planejamento?; E o seu filho? Ele pede para fazer algum programa? Vocês costumam atender a estes pedidos? Por quê?

As entrevistas foram lidas por completo e analisadas. Foram criadas tabelas e subcategorias que auxiliassem na categorização das respostas dentro dos temas abordados e na busca de resultados de acordo com as perguntas e temas que foram selecionados.

De acordo com Thin (2006), as desigualdades não são da natureza dos sujeitos sociais elas são produto das relações sociais que são desiguais.

“As “carências” das famílias e de suas crianças só existem em relações sociais desiguais, que impõem a posse de aptidões acadêmicas e socialmente reconhecidas, e estabelecem as características dos membros das classes populares como negativas e inferiores.” **(THIN, 2006 p.223).**

A intenção desse trabalho é mostrar como as desigualdades sociais perpassam o cotidiano familiar e refletir sobre as desigualdades e suas consequências na vida cotidiana familiar em aspectos que estão relacionados também à vida escolar, em especial, à educação infantil. Pretende-se, assim, possibilitar reflexões sobre formas de atuação docente e sobre a criação de políticas públicas que considerem estes aspectos a fim de trabalharem em prol da equidade social.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O texto “Nascer em berço de ouro”: o quarto infantil como instância socializadora”. (2020) de Cibele Noronha de Carvalho e Maria Alice Nogueira tem como objetivo compreender como e em que medida o lugar destinado às crianças nos espaços domésticos afeta e reflete a socialização, para isso a pesquisa analisou a materialidade e os sentidos conferidos por pais e crianças aos quartos infantis. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 20 famílias (pai e/ou mãe) de classe média e elite em Belo Horizonte, produção de vídeos nos quais crianças entre 3 e 11 anos apresentaram seus quartos e produção de um esboço de planta a partir do aplicativo Magic Plan.

A maioria dessas crianças possui um quarto individual só para ela, com bastante espaço disponível, sendo eles multifuncionais. A nomenclatura “quarto de dormir” já não se encaixa mais perante a diversidade de atividades que acontecem nesse cômodo. É um espaço que proporciona autonomia e privacidade para essas crianças. Além de guardar seus pertences e ser um espaço de brincar, também funciona como um anexo escolar. A decoração desses ambientes permite que a criança conheça e alcance novos lugares e culturas, incorporando ao dia a dia delas, informações de várias partes do mundo o que tornará mais provável uma trajetória internacional no futuro.

Foi observado nos quartos visitados uma diferenciação por gênero, podendo reproduzir as desigualdades de gênero marcadas pelo incentivo dos estudos para os meninos e a valorização da aparência e vaidade para meninas. Além disso, todos os quartos têm um espaço reservado para os estudos, valorizando as demandas da cultura escolar, interligando cultura escolar e cultura familiar, o que tenderia a contribuir para o sucesso escolar.

As crianças teriam ainda certa autonomia e liberdade de ressignificar seus quartos mesmo que estes sejam espaços privilegiados de reflexo da expectativa dos pais sobre seus filhos e um ambiente altamente permeável pelas instâncias como a mídia e a escola. Assim:

“(...) os quartos infantis operam na socialização das crianças dos meios sociais mais favorecidos, contribuindo para a construção de disposições, ou seja, para a constituição de modos de sentir, pensar e se portar, que tendem a se preservar ao longo do tempo.” **(CARVALHO; NOGUEIRA, 2020 p.16)**

De acordo com o autor Daniel Thin, em seu texto “Para uma análise das relações entre famílias populares e a escola: confronto entre lógicas socializadoras” (2006), as desigualdades não são da natureza dos sujeitos sociais, mas produto das relações sociais que são desiguais.

Thin, apoia-se nas reflexões de Bernstein e Chamboredon bem como em outros trabalhos sobre a forma escolar como modo de socialização dominante, procurando entender as relações entre famílias populares e escolas em termos de confrontação entre as diferentes lógicas socializadoras. Essas lógicas escolares socializadoras são desiguais porque tendem a se impor às famílias populares, quando os professores cobram que as famílias se encaixem nas exigências escolares e ainda porque os pais têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas em oposição à legitimidade das práticas escolares.

Entretanto, a desigualdade seria estrutural porque o modo escolar de socialização exige um modo dominante de socialização. Os pais das famílias populares não transformam os jogos em ações educativas, por exemplo, porque viveriam como momentos de prazer compartilhado, de descanso, diferentemente das classes médias e superiores que constroem momentos específicos de ação educativa com seus filhos. Além disso, os conhecimentos das famílias populares são modificados e desconsiderados dentro da escola, o que causa o distanciamento entre escolas e famílias populares.

Dessa forma, o texto mostra que é preciso buscar na confrontação entre as lógicas populares e as lógicas escolares as fontes das dificuldades da escola e do ensino nos bairros populares. Há distinções e lógicas opostas entre a socialização nas camadas populares e a socialização escolar. As famílias de camada popular percebem suas práticas como ilegítimas na medida que legitimam as exigências escolares.

O texto de Annette Lareau “A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas”(Lareau, 2007) explora as distintas formas de criação familiar. A autora traz os conceitos de cultivo orquestrado e crescimento natural para definir distintas formas de criação que correspondem a distintas classes sociais. No cultivo orquestrado, mais presente nas famílias de classe média e alta, existiria um esforço deliberado e contínuo para estimular o desenvolvimento dos filhos e para cultivar suas habilidades cognitivas e sociais. O crescimento natural, por sua vez, característico das famílias trabalhadoras, os pais viam o desenvolvimento dos filhos como um florescer mais espontâneo, que se daria a partir da garantia de condições importantes para estas crianças como afeto, comida, abrigo etc. Nesta forma de criação as crianças teriam mais autonomia e interagiriam com crianças de diferentes idades.

Por fim, Bernard Lahire (1997) em “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” desvela o mito da omissão parental, mostrando um equívoco de percepção predominante entre os professores de que pais de camadas populares não valorizam a educação dos filhos sendo omissos a ela.

5 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo, como mencionado na introdução, faremos uma breve análise descritiva dos textos encontrados na plataforma Scielo referentes ao tema da monografia. Dos 15 textos encontrados após a busca bibliográfica foram analisados apenas 10 nesta monografia e estes foram divididos entre textos com pesquisa empírica, que abordam análises através de observações e estudos de caso, e textos teóricos que buscam através de estudos bibliográficos de outros autores compreender o tema estudado. Os outros 5 textos foram eliminados por serem considerados fora do tema de pesquisa. Deve-se deixar claro que não foi feito nenhum recorte de ano durante a busca bibliográfica, mas todos os artigos encontrados estão entre os anos de 1999 e 2020.

5.1 EMPÍRICOS

O artigo “A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar” de Raquel Conte Polleto (2005), publicado na Revista de Psicologia tem como objetivo investigar como o lúdico aparece no contexto diário da vida das crianças em situação de pobreza econômica. A partir de um estudo realizado com 40 crianças com idades entre 7 e 10 anos, matriculadas em escolas municipais de Caxias do Sul, e um dos familiares/cuidadores de cada uma delas. Eram famílias consideradas de baixa renda aquelas com menos de 1 / 4 de salário mínimo regional de renda per capita. A metodologia tinha abordagem quantitativa-interpretativa, conforme proposta por Alves e Cols. (2001) consistindo na análise das respostas e interações das crianças em jogos das sentenças incompletas e entrevistas estruturadas para os familiares/cuidadores. Os jogos de sentenças incompletas possuem duas fases, a primeira de investigação na qual se pesquisa cada comportamento ou resposta apresentada, classificados segundo a proximidade de sentido que apresentam.

“Este procedimento permite um agrupamento inicial dos dados (por exemplo, as respostas “brincar é bom” e “brincar para mim é legal” possuem uma proximidade de sentido, que indica a satisfação da criança ao realizar a atividade). ” (POLLETO, 2005 p.70)

A segunda fase é a de categorização que através de um estudo minucioso de cada comportamento ou fala dos participantes, surgem os agrupamentos válidos dos dados.

“Os critérios utilizados para a criação destes agrupamentos (categorias) serão: exaustividade (análise de todas as formas de respostas obtidas), exclusividade (cada categoria classifica um grupo de respostas) e manutenção (as categorias devem ter um mesmo nível de interferência e interpretação das respostas, evitando-se grandes oscilações no contínuo objetividade-subjetividade)” **(POLLETO, 2005 p.70)**

A partir disso para a categorização das respostas em relação aos brinquedos utilizou-se a classificação de Tudge, Sidden e Putnam (1994).

Para as famílias entrevistadas a função do brincar é de:

“A de satisfazer porque dá prazer, a de distrair porque não tem outra coisa para fazer” **(POLETTTO, 2005 p. 71)**.

Também se constatou que os brinquedos industrializados e os jogos foram os mais citados para brincar dentro de casa quando perguntados sobre “Tempo e Companhia dos Filhos para Brincar” ” (POLETTTO, 2005 p. 73). Além disso, notou-se uma distribuição de tarefas domésticas para as crianças, incentivando a colaboração e a ajuda mútua. O texto conclui ainda que há pouco supervisionamento dos pais nas brincadeiras de ruas e os pais possuem pouco tempo para brincarem com seus filhos, devido à sobrecarga do trabalho. De fato, as crianças demandam mais companhia adulta nas brincadeiras. Os pais, por sua vez, reconhecem a importância do brincar. Além disso, o artigo aponta uma desvinculação do ambiente escolar com o lazer, posto que a escola não é citada com um espaço relacionado à brincadeira. O artigo conclui sugerindo que se possa pensar em programas e políticas públicas que beneficiem as interações entre os familiares/cuidadores e as crianças através do lúdico, abrangendo os diferentes ambientes frequentados pela criança, a fim de que o lúdico possa servir como instrumento de mediação nas diversas relações. O texto ressalta que é importante uma nova pesquisa que pense e observe as interações ocorridas entre as crianças e seus iguais e as crianças e seus familiares/cuidadores.

De acordo com a autora:

“A interação com o adulto pode proporcionar a passagem de valores e crenças e fortalecer laços afetivos. Um adulto participativo nas atividades de brincar pode favorecer as trocas entre gerações e a aprendizagem da construção de brinquedos e jogos populares.” (POLETTI, 2005 p. 72).

Na leitura da autora, a interação adulto criança nas brincadeiras seria de suma importância para o desenvolvimento infantil. Seus dados teriam demonstrado que os pais de baixa renda não teriam esse momento com os filhos em função de outras deveres sociais e falta de tempo o que, na perspectiva das autoras significaria fragilidade dos laços afetivos e da transmissão de crenças e valores. Vale certamente perguntar se as autoras não estão por demais orientadas por uma perspectiva única de camadas médias psicologização desconsiderando outras formas de estabelecimento de laços e de transmissão de valores e crenças.

No estudo de Edna Martins e Heloisa Szymanski “Brincadeira e práticas educativas familiares: um estudo com famílias de baixa renda”, divulgado na revista Interações, em 2006, as autoras investigam o dia a dia de duas famílias com crianças de até 5 anos, moradoras de Vila Nova Esperança, bairro da cidade de São Paulo, em contextos familiares onde o pai não é presente por uma situação fatídica (falecidos). Foram realizadas algumas entrevistas com as duas famílias no local onde vivem. Enquanto a entrevistadora realizava a entrevista, uma assistente observava o local de moradia e as práticas ao redor. O texto possui o objetivo de compreender a utilização da brincadeira como prática educativa familiar em uma comunidade da periferia da cidade de São Paulo. A pergunta orientadora do estudo é: a brincadeira realizada nas interações entre crianças e adultos de famílias de baixa renda pode ter um sentido educativo?

De acordo com os achados do artigo, as crianças, desde cedo, são encaminhadas às creches e escolas para que as mães possam ir para o trabalho. Apesar de se notar pouco tempo por parte das mães para brincarem com seus filhos e elas não relatarem intencionalidade voltada para o desenvolvimento da criança, é observado que há intencionalidade educativa mesmo que inconscientemente, já que as brincadeiras são motivos de constante observação, reflexão e atuação dos pais, junto a suas crianças. Os brinquedos consumidos por essas famílias são poucos e

conseguidos com certo sacrifício dos familiares. Ademais as brincadeiras mais vistas na comunidade são as tradicionais como pular corda, jogar amarelinha, brincar com carrinhos de rolimãs, empinar pipas ou pular elásticos.

As mães relatam seus medos de que seus filhos usem drogas ou se envolvam no mundo do crime, já que a oferta desse tipo de atividade é muito comum nas ruas e becos da vila. Por isso, proíbem brincadeiras que lembrem armas e tiroteios, mostrando como as brincadeiras são momentos usados pelos adultos como oportunidades educativas.

“Permissões e proibições para determinados tipos de brincadeiras, divisões de brincadeiras por gênero, observação e interação atenta dos pais aos temas de brincadeiras de faz-de-conta e a repercussão que isso tem na vida das crianças, constituem a essência das práticas educativas familiares, ou um dos primeiros veios de comunicação entre criança e família. ” **(Martins; Szymanski, 2006 p.158)**

“As brincadeiras ocupam um papel importante dentro do mundo das práticas educativas, demonstram implicitamente desempenharem uma função preponderante nas relações entre família e criança. O que se pôde notar é que, apesar dos pais brincarem pouco com suas crianças e em seus momentos de interação com jogos e brincadeiras não relatarem que ajam com intencionalidade voltada para o desenvolvimento cognitivo de seus filhos, as brincadeiras são motivos de constante observação, reflexão e atuação dos pais, junto a suas crianças. ” **(Martins;Szymanski, 2006 p.155).**

Além disso, a influência de crenças religiosas permeia as brincadeiras e as práticas educativas, fazendo parte de temas e brincadeiras simbólicas das crianças. As autoras afirmam que:

"a brincadeira não só representa um meio facilitador para os pais e mães educarem seus filhos, mas também representa uma prática educativa em si, já que por seu intermédio, as famílias e suas crianças podem trocar informações importantes para a formação de laços afetivos, socialização e constituição do sujeito social. ” **(Martins; Szymanski, 2006, p.158)**

Elas assinalam ainda a quantidade reduzida de pesquisas sobre a brincadeira inserida no contexto das relações familiares, principalmente estudos que consideram o que elas denominam como "ambiente natural no qual vivem as famílias", já que atualmente a maioria das pesquisas sobre jogos e brincadeiras parece colocar a família num segundo plano, pouco considerando o contexto e as relações familiares.

Sendo assim, as brincadeiras ocupam um papel importante dentro do mundo das práticas educativas e essa pesquisa demonstra que:

“(...)apesar dos pais brincarem pouco com suas crianças e em seus momentos de interação com jogos e brincadeiras não relatarem que ajam com intencionalidade voltada para o desenvolvimento cognitivo de seus filhos, as brincadeiras são motivos de constante observação, reflexão e atuação dos pais, junto a suas crianças. As crianças brincam e os adultos que as rodeiam prestam atenção a essas brincadeiras, interagindo com elas e trocando informações variadas sobre a própria especificidade da brincadeira (como ensinar a brincar de casinha) ou sobre questões do mundo social que fazem parte do processo de socialização da criança.” **(Martins; Szymanski, 2006, p.155)**

Um outro artigo importante que foi selecionado na busca intitula-se “Crianças de dois anos de idade como coconstrutoras de cultura” (2009). A autora Niina Rutanen realiza um estudo de caso com crianças de 2 anos, através de gravações feitas em uma creche na Finlândia, com o objetivo de entender a cultura produzida por essas crianças sem a interação de um adulto. Foram entregues brinquedos para essas crianças durante as gravações e elas produziram cultura para além dos estímulos dos professores.

As crianças criaram uma contracultura em relação aquilo que era esperado pelos adultos sobre seus comportamentos. Os adultos construíram uma situação propícia para a brincadeira arrumando o ambiente e estando presente no local, mas as crianças também realizaram as próprias brincadeiras para além do esperado, surgindo brincadeiras para além dos limites e possibilidades do campo construído.

“As crianças pareciam querer dar sentido ao que estava acontecendo na situação e quais eram as intenções e expectativas dos adultos. Elas resistiram silenciosamente às iniciações dos adultos e não se comprometeram em manipular os objetos materiais que os adultos forneceram para elas “brincarem”. Elas protestaram com seus corpos às tentativas da professora de reestruturar a situação e de ter a bacia de água como a figura principal da situação” (RUTANEN, 2009 p.379)

Mesmo que todas as crianças que participaram já tivessem rotinas e contatos pré-estabelecidos um com as outras, com a professora e com o ambiente podendo interferir em suas atitudes, “elas não são uma entidade isolada, mas um sistema aberto”, o fluxo de ações que aconteciam nos ambientes, os sons, os movimentos impactaram nas ações e no direcionamento da situação.

Outro artigo que também menciona uma pesquisa realizada a partir da observação de crianças brincando é “A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil”, escrito por Andréa Simões Rivero e Eloísa Acires Candal Rocha (2015). Através de uma orientação metodológica qualitativa assentada nas vertentes da etnografia e da investigação participativa dos momentos de brincadeira de um grupo de 17 crianças entre 4 e 6 anos em uma escola pública de educação infantil em Florianópolis, pretendem investigar as crianças como atores no processo de socialização, e não como destinatários passivos da socialização adulta. Desta forma, a observação da brincadeira, entendida aqui como atividade significativa na constituição subjetiva, social e cultural da criança, mostra-se central na pesquisa descrita. De acordo com as autoras, é por meio da rotina que as crianças se inserem dentro das culturas e passam a ter sua participação ativa espelhando suas brincadeiras no mundo adulto onde estão situadas. Essa cultura lúdica das crianças se origina a partir das interações sociais. O brincar seria, assim, um contexto socializador e parte integrante da vida social das crianças. Quando estão brincando, as crianças lançam mão de uma diversidade de saberes e constroem seus próprios enredos, misturando vários elementos provenientes das suas relações no contexto a qual estão inseridas. Dessa forma, os conteúdos criados pelas crianças em suas brincadeiras são reflexos de suas diferentes inserções sociais e culturais. É essa capacidade de misturar elementos e construir uma nova base a partir de velhas

maneiras que, segundo as autoras, constituem a base da criação. Em suma, o brincar seria, a forma que as crianças possuem de estarem e agirem no mundo, usando-o como recurso comunicativo, produtor de interação social e dando significado às ações.

O artigo de Patrícia Dias Prado e Viviane Soares Anselmo ““A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP” (2020) tem como objetivo investigar as possibilidades de retomada da dimensão brincalhona e da comunicação pelo corpo das/os profissionais que atuam com crianças pequenas. Para isso, apresentam e discutem relatos de professoras/es acerca de suas concepções e ações em relação a brincadeira. Além disso, fazem uma observação nas jornadas educativas desses professores na creche/pré-escola da Universidade de São Paulo (USP). Foi realizado um estudo de caso com um grupo de crianças de 5 anos e sua professora, foram analisados também os momentos coletivos de toda a instituição de forma geral. Além disso, foram feitas entrevistas semiestruturadas com a professora da turma e com um professor da equipe, analisaram o Projeto político pedagógico da referida creche/pré-escola e articularam os dados encontrados às produções de artigos no campo da pedagogia da educação infantil e das ciências sociais.

“A concepção de que cada criança é um sujeito único e foco principal do trabalho realizado evidenciou-se em todos os momentos do estudo: nas conversas informais, nas observações de campo e nas entrevistas que foram realizadas com as/os professoras/es. Nesses momentos, o valor atribuído à brincadeira, como um direito das crianças e situação privilegiada de atuação docente, revelou-se intenso nas observações e na escuta das meninas e dos meninos pequenos, na disponibilidade corporal e na retomada da própria dimensão brincalhona das/os professoras/es”. (PRADO; ANSELMO, 2020 p.5).

A brincadeira é percebida assim como um eixo fundamental das interações e da educação. De acordo com as autoras, durante as brincadeiras todos podem aprender e criar novos saberes e conhecimentos, além de ser um importante instrumento de reflexão do percurso dos professores que participam desses momentos de brincadeiras. Os profissionais docentes da Educação infantil precisam

ter essa dimensão brincalhona, entretanto os programas de formação inicial e continuada dessa formação profissional não tem sido suficiente, de acordo com o apontamento das autoras, para romper com uma lógica formativa carregada por esses futuros professores a vida inteira, formada a partir dos ideais de seriedade, racionalidade e produtividade do capitalismo. As autoras salientam a importância da valorização dos espaços educativos para crianças pequenas, reforçando o direito das crianças à infância através da brincadeira, sendo esse eixo do trabalho educativo e da formação continuada. Segundo elas:

“Assim, as experiências sensíveis dos corpos, aqui relacionadas às criações brincantes, mostram-se como caminhos essenciais para que meninas e meninos, bem com suas professoras e seus professores, vivenciem plenamente as possibilidades de suas dimensões brincalhonas, apoiadas na potencialidade de suas criações e na liberdade, como requisitos para que elas aconteçam. “ **(PRADO; ANSELMO, 2020 p.17)**

Abordaremos agora os outros artigos referentes à revisão bibliográfica que se encaixam na categoria de textos teóricos.

5.2 TEÓRICOS

Maria Alice Nogueira (2021) em seu texto “O CAPITAL CULTURAL E A PRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES ESCOLARES CONTEMPORÂNEAS” apresenta um debate sobre o conceito de capital cultural criado pelo sociólogo Pierre Bourdieu voltado, em especial, a pensar sua validade/relevância nos anos 2000. A autora defende a existência de três gerações de pesquisadores, e cada uma delas atribui ao conceito significados relativamente diferentes. A partir dos anos 2000 a terceira geração de pesquisadores têm refletido sobre o papel determinante atribuído à alta cultura nas avaliações escolares, argumentando sobre as novas formas de produção cultural e modos de gerir a escolaridade dos filhos nas sociedades contemporâneas questionando o êxito escolar para além da posse de uma cultura dita legítima.

Nogueira enfatiza em seu artigo a famosa transição nas últimas décadas do século XX, descrita pelo sociólogo Phillip Brown (1990) de um regime meritocrático para um regime parentocrático. Esse tem como foco o sucesso escolar dos alunos está cada vez menos ligado ao mérito e esforços pessoais e cada vez mais atrelado aos recursos financeiros e capacidades estratégicas dos pais de impulsionar a vida competitiva escolar de seus filhos o que permitiria ao autor afirmar que a variável renda seria hoje quase tão forte para ditar o desempenho escolar quanto a variável escolaridade dos pais. Trata-se, aqui, de uma conversão de recursos econômicos em vantagens escolares. Dessa forma, atualmente não se trata mais de uma capital cultural incorporado ou transmitido como diria Bourdieu, mas sim de um capital econômico que possibilita estratégias de escolarização para além da escola, como aulas particulares, intercâmbios, escolas bilíngues etc. Além disso, de acordo com Dubet (2007), também citado por Nogueira, às famílias passariam a buscar legitimidade para sua prole no trajeto de formação, devido à massificação escolar, buscando por estabelecimentos de ensino e salas de aula mais eficazes. Dubet afirma que em todos os meios sociais o investimento em educação aumenta, embora de modo e em graus distintos e, também, com efeitos desiguais.

Por fim, o intuito desse trabalho é apenas levantar algumas discussões e pontos importantes e necessários sobre o conceito de capital cultural na atualidade e como ele pode desempenhar análises sociológicas sobre os fundamentos sociais das

desigualdades escolares. Diferentemente de Bernard Lahire (2006), em seu livro *A Cultura dos Indivíduos* que procedeu a um exame do conceito de capital cultural em si mesmo.

“Assim como o sociólogo belga Hugues Draelants (2014), que conclui pelas vantagens atuais dos “detentores de capital econômico”, ao invocar “a tendência da excelência escolar de se construir na sombra de atividades para-escolares onerosas como as aulas particulares e os intercâmbios linguísticos no exterior” **(NOGUEIRA, 2021 p.11)**

Em “O tema jogo infantil no periódico Pro-posições”, as autoras Flávia Roberta dos Santos Pereira, Litza Pereira Santos, Karen Santos Amorim e Lílian Miranda Bastos Pacheco apresentam uma revisão bibliográfica na plataforma periódico Pro-Posições entre os anos de 1990 e 2003 sobre o tema jogos na educação infantil realizando um breve resumo de seis textos selecionados que abordam o tema.

O texto de Kishimoto (1995) “O jogo e a educação infantil” traz o conceito de jogo na Educação Infantil e diferencia jogo de brinquedo e brincadeira. Já Wajskop (1996) “A brincadeira infantil na educação pré-escolar paulista e parisiense: o que pensam sobre elas os adultos?” analisa as concepções das mães e profissionais da educação sobre a relação existente entre o brincar e a educação, tendo como objetivo compreender a diversidade das propostas escolares. Prado (1999) “As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche” observa a produção cultural das crianças de zero a três anos no intuito de compreender se os pequenos produzem cultura e busca identificar as concepções do brincar na Educação Infantil. Além disso, Assis (1994) em “O jogo simbólico na teoria de Piaget” apresenta a classificação e a evolução do jogo na concepção piagetiana. Em “A influência de atividades com os jogos Quilles e Cilada no desempenho operatório e na compreensão de noções aritméticas em Crianças com dificuldades de aprendizagem” Brenelli (1994) procura discutir o efeito dos jogos com regras no desenvolvimento cognitivo de crianças que estão na terceira série do ensino fundamental de uma escola pública. E, por último, Finco (2003) em “Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil ” destaca a relação de gênero nas brincadeiras infantis.

Todos os artigos destacariam, de acordo com a análise das autoras, a importância da educação infantil e o papel crucial que o jogo simbólico representa mostrando que jogo infantil é uma atividade física e mental que favorece tanto o desenvolvimento pessoal como a sociabilidade. Além disso, é importante que os profissionais da educação infantil conheçam os efeitos dos jogos simbólicos e de regras:

“(...)pois não há um tempo estabelecido para a criança começar a perceber as exigências das necessidades lógicas e inferir as noções de conservação, assim como reconhecer os direitos e os deveres de cada um no jogo. ” **(PEREIRA, 2009 p.111).**

Ademais, o texto ressalta a importância de continuar estudando e investigando e principalmente socializar a informação para que ela possa chegar até os cursos de formação de professores ou sessões de orientação pedagógica das escolas.

No artigo “As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche ” (1999) Patrícia Dias Prado traz as concepções de psicologia sobre a infância e as creches e aponta a creche como ambiente interacional que se preocupa com os valores das interações e do jogo no desenvolvimento infantil, apontando novos avanços e antigos limites.

Explicando o significado de cultura e seu processo histórico, a autora indaga se as crianças pequenas também são seres produtores de cultura. Por isso, fez uma observação em uma creche de Campinas.

“As crianças apropriavam-se dos espaços da creche, dos objetos e dos brinquedos de formas diversificadas, nem sempre dentro do que era esperado pelos adultos - o que mostrava que elas não estavam submetidas somente a este referencial, mas inovavam a partir dele. ” **(PRADO, 1999 p.114)**

A autora afirma que durante as brincadeiras adultos e crianças aprendem juntos, sendo proporcionado pelos momentos de brincadeira uma aprendizagem social por isso, a creche deve propiciar espaços para brincar onde adultos e crianças

possam explorar todas as riquezas culturais. Em suma, essas crianças produtoras de cultura são filhas dos trabalhadores brasileiros que no convívio com as diferenças dentro dos espaços educativos são capazes de estabelecer múltiplas relações, construindo seus saberes, reproduzindo e também criando novas brincadeiras com novos sentidos.

Pascale Garnier, em “A EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO DA ESCOLA: O CASO DA FRANÇA” (2014) tem como desafio, tomando como base a situação francesa, construir uma grade de análise dos debates e das transformações da educação de crianças pequenas quando submetida a exigências crescentes de eficácia e de equidade escolar. A partir de análise das estruturas escolares francesas e com base em discussão de autores, o texto traz a origem da escola maternal, sua função e características e seu impacto na trajetória escolar dos alunos que a frequentam. Além disso, procura diferenciar a escola primária da creche.

Partindo do pressuposto de que o sistema escolar francês tem caráter profundamente desigual e elitista, o autor propõe um questionamento sobre as exigências de equidade do sistema educacional francês. Além disso, o texto apresenta as transformações recentes que envolvem o acolhimento das crianças de 2 anos e que reforçam as fronteiras entre a escola maternal a partir dos 3 anos e as estruturas para os pequeninos. Segundo o autor é impossível não relacionar a escolaridade como parte decisiva dos resultados no acesso ao emprego, o futuro profissional e, mais amplamente, a inserção social dos jovens

“A preocupação com a justiça e a eficácia na França parece monopolizada pela questão da escola, ao ponto de tudo conduzir a isso e de ocultar outros registros de justificação da pertinência da escola maternal: o do acolhimento e cuidado das crianças e o de sua educação. Colocada no cenário internacional, a situação francesa revela tensões entre a internacionalização e a globalização das questões de uma educação pré-escolar, e singularidades nacionais que fazem parte de tradições culturais e políticas relativas tanto ao papel respectivo do Estado e das famílias na educação da criança como às concepções da cidadania e da criança. ”
(GARNIER, 2014, p.79)

Por fim, Ana Lúcia Goulart de Faria em “Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica” (2005) tem o objetivo de refazer as trajetórias pelas quais passaram creche e pré-escola, até tornarem-se, pela LDB de 1996, instituições de educação infantil responsáveis pela primeira etapa da educação básica. Para isso, a autora realiza uma revisão de bases teóricas e científicas e pesquisas bibliográficas.

As crianças começaram a estar no centro das preocupações da pedagogia já com a Escola Nova.

“Não foram as crianças nessa fase da vida que reclamaram seus direitos. Foram adultos lúcidos que lutaram por eles, conquistando assim a possibilidade do coletivo infantil, isto é, de a criança ser educada na esfera pública complementar à esfera privada da família, por profissionais diplomados distintos dos parentes, para a construção da sua cidadania; e de conviver com a diversidade cultural brasileira, produzindo as culturas infantis, entre elas e entre elas com os adultos. ” (FARIA, 2005 p.1015).

Nos anos 70, as mulheres feministas lutaram pelo direito à creche para seus filhos, surgindo assim, as primeiras creches para atender a necessidade do ingresso da mulher no mercado de trabalho e aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras. No Brasil, isso ocorreu apenas em 1988 com a Constituição que garantiu a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, educação essa que só é sistematizada na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A educação infantil e a escola obrigatória ambas pensam no cuidar e apesar do popularismo de que se educa apenas nas escolas e as creches serem vistas apenas como espaço de cuidado, as creches também tem o propósito educativo, mesmo que não tenham matérias escolares obrigatórias.

O antagonismo educação e assistência não está mais tão em evidência nos dias atuais perante aos novos assuntos, como inclusão, professores homens, etc. É preciso garantir a verba para a educação dos pequeninhos de 0-3 anos e uma universidade pública de qualidade que forme os pedagogos para a educação infantil. Pensar o antagonismo existente entre educação e cuidado dentro da escola já não é mais prioridade diante dos outros debates que precisamos ter.

Sendo assim, com base na análise desses 10 artigos traremos os conhecimentos e debates aqui realizados para dentro do nosso contexto de pesquisa, as entrevistas. Dessa forma, no próximo capítulo abriremos uma discussão interligando os resultados obtidos nas entrevistas com os conhecimentos teóricos aqui adquiridos, tendo em vista o nosso objetivo de tentar entender compreender como os momentos de lazer, jogos e brincadeiras acontecem em crianças de distintas classes sociais.

6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Todos os 10 responsáveis das entrevistas realizadas em 2017 são mães. As responsáveis de camada popular moram em favelas da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, tem ocupações como auxiliar de serviços gerais (diarista e empregada doméstica), dona de casa, recepcionista, e atendente e possuem escolaridade de ensino fundamental I completo e ensino fundamental completo. Já as responsáveis consideradas de elite moram em bairros nobres da zona sul e zona norte do Rio de Janeiro, ocupam cargos de profissional liberal (Designer de interiores, psicóloga e diretora de arte), funcionária pública (professora universitária/ funcionária do Tribunal de Justiça) e têm escolaridade do ensino superior completo e pós-graduação.

Também é importante ressaltar os critérios levados em consideração para definir as classes sociais, foram estabelecidos a partir da ocupação dos responsáveis e de seu nível de escolarização, seguindo a divisão de classe utilizada por Lareau (2007) em sua pesquisa: “Separei as categorias de famílias trabalhadoras e de classe média baseada em informações detalhadas que cada adulto empregado forneceu acerca do trabalho que realizava, a natureza da organização que o empregava e suas credenciais educacionais.” (LAREAU, 2007, p. 27). Foram considerados , portanto, como pertencentes às camadas altas, aquelas famílias cuja ocupação exige um alto grau de escolaridade ou autoridade gerencial, e famílias de camadas populares aquelas nas quais os responsáveis financeiros têm ocupação como trabalhador manual não qualificado de baixa remuneração.

Tabela 1 - Perfil dos responsáveis entrevistados

	Nome do responsável	Parentesco em relação à criança	Ocupação	Escolaridade	Idade da criança
Camadas Populares	Monica	Mãe	Serviços Gerais	Ensino Fundamental Completo	5 anos
	Marcia	Mãe	Recepcionista	Ensino Fundamental Completo	5 anos
	Sabrina	Mãe	Empregada doméstica	Ensino Fundamental Completo	5 anos
	Leticia	Mãe	Diarista	Ensino Fundamental I completo	4 anos
	Fatima	Mãe	Atendente	Ensino Fundamental completo	4 anos
	Elites	Giovana	Mãe	Designer de Interiores	Ensino Superior completo
Amanda		Mãe	Professora Universitária	Pós-graduação	6 anos
Jéssica		Mãe	Diretora de Arte	Pós-graduação	5 anos
Aline		Mãe	Psicóloga	Pós-graduação	6 anos
Natalia		Mãe	Funcionária no Tribunal de Justiça	Pós-graduação	4 anos

Fonte: Elaboração Própria

As perguntas selecionadas para essa análise são base de um roteiro de perguntas realizado pelas entrevistadoras durante a época da pesquisa e aqui foram selecionadas apenas 11 dessas perguntas, as quais consideramos adequadas e pertinentes para o tema desta monografia. No decorrer deste capítulo dividiremos e analisaremos uma a uma dentre as 11 perguntas, sendo possível olhar minuciosamente as respostas dessas mães relacionadas com o nosso foco neste trabalho.

Foram anexadas tabelas com as respostas dos responsáveis categorizadas para cada pergunta selecionada com o objetivo de facilitar a visualização e o entendimento da análise.

6.1 Atividades realizadas fora do horário escolar

A primeira categoria de análise explorada refere-se às atividades realizadas por essas crianças quando estão fora do ambiente escolar. A pergunta realizada foi “O que seu filho faz nos horários fora da escola?” As respostas obtidas demonstraram semelhanças nas duas classes sociais: Os filhos têm em seus cotidianos atividades similares, como jogar bola, brincar, ver televisão e realizar atividades artísticas. Em geral, as respostas referiam-se ao tempo dedicado a outras atividades durante a semana. Havia, no roteiro, uma pergunta específica para final de semana, como será relatado no item 5.8.

Apesar das atividades realizadas pelas crianças serem similares, deve-se ressaltar que há distinções em relação às atividades de lazer ocorridas fora de casa: enquanto as mães das elites mencionam fazer programas ao ar livre, como ir ao play e andar de bicicleta; as mães das camadas populares mencionam preferir que seus filhos fiquem dentro de casa. Em suas falas aparece uma oposição muito intensa entre a segurança do ambiente da casa e a insegurança vivida na vizinhança em que habitam, como pode ser notado na fala de uma mãe entrevistada de camada popular.

“(…) Aí se eu liberar,vai corre risco né porque não pode mais soltar, ficar solto no morro, outro dia eu liberei “mãe, mãe, tem um monte de bandido com arma assim”, “então, fica dentro de casa” . **(MONIQUE, CAMADA POPULAR)**

Deve-se ressaltar ainda a fala de uma mãe de classe alta ao mencionar a importância, para ela, de garantir um "tempo de ócio" ao seu filho, em que ele não esteja detido em jogos eletrônicos e que possa explorar possibilidades de "inventar coisas para fazer". Esta preocupação não apareceu em nenhuma outra entrevista.

“Assim quando ele tem um tempo livre em casa né, quando não está fazendo atividade eu raramente deixo ele ficar jogando um joguinho, que ele pede muito e acaba preenchendo a maior parte do tempo dele livre e, enfim, eu insisto pra ele ficar também um pouco no ócio, não fazer nada, ficar no quarto dele inventando coisa pra fazer e tal” **(AMANDA, MÃE DE ELITE)**

Tabela 2- O que seu filho faz nos horários fora da escola?

	ELITE	CAMADA POPULAR
ARTES	2	2
FUTEBOL	1	1
TELEVISÃO	4	2
BRINCAR	5	3
ELETRÔNICO	0	1
ATIVIDADES AO AR LIVRE	2	0
TEMPO DE ÓCIO	1	0
NENHUMA RESPOSTA	0	1

Fonte: Elaboração Própria

6.2 Brincadeiras favoritas

Essa categoria tem como pergunta base “Seu filho tem alguma brincadeira preferida?” As respostas apontam brincadeiras similares nas duas classes sociais e, entre elas, encontramos brinquedos, atividades artísticas, atividades de imaginação e atividades físicas, como correr e pular. Além disso, podemos perceber nas duas camadas a proximidade com os livros, sendo mencionada a leitura como brincadeira preferida de seus filhos. A fala dessas duas mães de elite e de camada popular revelam essa similaridade entre as brincadeiras nas duas classes e o contato com os livros durante os momentos livres.

“Ele teve uma coisa com boneco, que eu achei muito legal. Hoje em dia menos. Aí ele gostava de ficar lá brincando com o bonequinho e tal. Ele gosta muito de desenhar, desenha muito. Ele aprendeu a ler, assim, um pouco sozinho, sabe, eu ajudei, claro, a escola também ajudou muito. Mas aí ele foi descobrindo o som das letras, então eles gosta muito de pegar uma coisa e ficar lendo várias vezes. Ele não gosta tanto de videogame quanto o irmão, mas brinca, né, assim, ipad e tal, aquele minecraft. É uma das coisas que ele gosta de brincar, mas ele cansa. Mas, enfim, ele gosta de brincar disso, ele gosta muito de correr (...) então ele pula, joga bola dentro de casa, sobre nos móveis. Ele é muito corporal também, né. Então ele gosta muito de brincar dessas coisas de corpo, de movimento e bonecos e tal” **(GIOVANA, MÃE DE ELITE)**

“Eles gostam muito de desenhar, de desenhar, pintar, é eles agora estão numa fase meio de tudo querer escrever, tá com curiosidade de conhecer as letras, as palavras então eles já estão bem desenvolvido, mas eles brincam muito assim, a Amanda gosta mais de brincar mais assim ficar interpretando o que está falando no celular acho que é o desenho que ela vê né, fica na cabeça e João já brinca mais de carro, de carro, ele brinca de futebol, ele adora futebol então o foco dele mesmo é futebol, gosta muito de futebol...” **(MÁRCIA, MÃE DE CAMADA POPULAR)**

Tabela 3- Seu filho tem alguma brincadeira preferida?

	ELITE	CAMADA POPULAR
ARTES	2	2
FUTEBOL	1	1
TELEVISÃO	4	2
BRINCAR	5	3
ELETRÔNICO	0	1
ATIVIDADES AO AR LIVRE	2	0
TEMPO DE ÓCIO	1	0
NENHUMA RESPOSTA	0	1

Fonte: Elaboração Própria

6.3 Tempo com os responsáveis

Essa categoria aborda a pergunta “O que você faz no tempo que passa com seu filho?” Procurou-se aqui investigar como se concretizam os momentos que os responsáveis passam juntos com seus filhos. Nessa categoria há um contraste evidentemente marcado pelas desigualdades sociais. As mães de ambas as camadas sociais têm interação constante com seus filhos quando estão no mesmo ambiente, em geral, a casa, e procuram compartilhar seus momentos juntos, mas questões sociais fazem com que as mães de camada popular se "desdobrem" para estarem presentes nesse lugar. Elas relatam realizar atividades domésticas em paralelo com a interação com seus filhos, enquanto as mães de elite indicam possuir tempo exclusivamente dedicados aos filhos, buscando realizar atividades externas que sejam direcionadas às crianças tais como ir à praia, na pracinha, teatros e museus. A maioria destas mães conta com uma empregada doméstica para a realização dos serviços domésticos, em contraponto com a camada popular que precisa dividir o seu tempo entre as atividades domésticas e o lazer dos filhos, limitando-se a atividades

caseiras tais como conversar, desenhar e ver filmes. As falas de Monica, Sabrina e Amanda ilustram essas situações e o contraste mencionado.

“Eu chego em casa basicamente vou para cozinha fazer comida e no máximo quando a gente vai deitar é que a gente fica conversando ou então ele fica no meu pé na cozinha fazendo pergunta e eu fico respondendo” **(MONICA, MÃE DE CAMADA POPULAR)**

“Mas assim ó, o tempo que eu tenho com ele é esse de eu tá arrumando a casa e tá olhando pra ele, tá arrumando a casa e tá olhando pra eles, é assim” **(SABRINA, MÃE DE CAMADA POPULAR).**

“E ele é muito, assim, falante, agitado e a gente acaba falando muito, conversando muito, eu também falo muito (risos), então a gente acaba tendo muitas conversas no pequeno tempo que a gente tem, né, entre as atividades e tal. E quando não é nesses compromissos, ele ama vê filme. A gente também gosta muito de sair pra ir na cidade, assim, ir pra um museu ou ver alguma atividade que esteja acontecendo de teatro e tal. Pra casa de família, principalmente, né, a minha mãe, minha irmã. E é basicamente isso.” **(AMANDA, MÃE DE ELITE)**

O tempo livre das mães de elite, muito maior do que o das mães de camada popular, conforme relatado nas entrevistas, revela a possibilidade de terem tempo exclusivo para seus filhos, mesmo durante a semana, sem precisarem necessariamente se dividir entre vários afazeres. Essa dualidade entre as duas classes sociais se dá pelas desigualdades sociais presentes na sociedade em que o tempo livre das camadas sociais mais vulneráveis é muito pequeno ou inexistente, especialmente no caso das responsáveis do gênero feminino que se encarregam das tarefas domésticas ao chegar em casa de suas atividades laborais.

O questionamento aqui é justamente olhar para essas desigualdades gigantescas que existem e fazem com que mães de elite estejam livres e tenham um tempo exclusivo para terem esse tempo com seus filhos enquanto uma outra pessoa realiza as atividades domésticas que ficam excluídas do cotidiano familiar. Já os filhos de camada popular estão em constante interação com o trabalho doméstico. Por isso,

há de se questionar essa faceta que a desigualdade proporciona em todos os sentidos que ela traz.

Tabela 4- O que você faz no tempo que passa com seu filho?

	ELITE	CAMADA POPULAR
ARTES	2	2
FUTEBOL	1	1
TELEVISÃO	4	2
BRINCAR	5	3
ELETRÔNICO	0	1
ATIVIDADES AO AR LIVRE	2	0
TEMPO DE ÓCIO	1	0
NENHUMA RESPOSTA	0	1

Fonte: Elaboração Própria

6.4 Contato com livros

A categoria contato com livros é baseada nas seguintes perguntas: “Seu filho lê nos horários livres? Quais livros? ”. De acordo com os relatos das entrevistas, a proximidade com os livros dessas duas classes sociais é bem parecida, as duas possuem o hábito de leitura com os filhos e existe uma forte influência da escola neste ato. A escola estimula as famílias a praticarem a leitura com atividades como "cirandas de leitura" e "contos para casa". Além disso, os pais procuram buscar outros livros além daqueles sugeridos/oferecidos pelas escolas. As falas de Aline e Marcia mostram como ocorre esse momento no cotidiano da criança:

“Ela gosta. A gente tem o hábito de ler pra ela toda noite antes de dormir, que ela escolhe, ela tem os livrinhos dela, Então toda noite tem um

livro, que ela lê, sexta feira tem o livro da escola da ciranda do livro, então, um dos dias, ou sexta ou sábado ou domingo é aquele livro, que a gente escolhe. Nos outros dias ela pode escolher, a gente tenta também... “Ah mas esse de novo?” Porque às vezes trava num livro. Mas enfim, tenta não influenciar muito” **(ALINE, MÃE DE ELITE)**

“Ler, ele não lê não. Mas eu leio pra ele. Porque aqui, a escola sempre manda. É um livrinho pra gente poder ler que depois eles perguntam na atividade da sala lá o que que a criança entendeu do livro. Então eu leio e gosto muito. Ele gosta também muito de ficar ouvindo as histórias, ele presta atenção” **(MÁRCIA, MÃE DE CAMADA POPULAR)**

Tabela 5- Seu filho lê nos horários livres? Quais livros?

	ELITE	CAMADA POPULAR		ELITE	CAMADA POPULAR
SIM	5	3	LIVROS INDICADOS PELA ESCOLA	3	2
LÊ POUCO	0	2	OUTROS LIVROS	3	3

Fonte: Elaboração Própria

6.5 Jogos e brincadeiras

Nessa categoria estão incluídas duas perguntas: “Vocês costumam jogar algum jogo? ” “Em relação aos jogos e brincadeiras: as crianças pedem ou o responsável propõe? ”. Quando abordamos essa categoria, notamos que há vivências bem diferentes entre as duas camadas sociais. Analisamos que as mães de camada popular aqui entrevistadas associaram imediatamente os jogos aos eletrônicos ou ao futebol. Quando interrogadas sobre jogos de tabuleiro, afirmam que não possuem contato com esse tipo de atividade. Algumas mães respondem que já tentaram jogar, mas o filho não teria gostado e, por isso, a atividade não teria se repetido. As mães de elite afirmam jogar jogos de tabuleiro, direcionando as atividades para jogos tais como: quebra-cabeça, jogo da memória e jogos que desenvolvem algum aspecto social como mexer com dinheiro (Banco Imobiliário), alfabetização (jogos de palavras e letras). Nas duas camadas, há relatos de que as crianças não solicitam os jogos. De fato, é comum que os jogos de tabuleiros e de cartas estejam mais presentes no cotidiano de crianças maiores e, hoje em dia, deve-se perguntar o quanto os jogos eletrônicos teriam ocupado esse espaço. Nota-se, porém, que as famílias de elite propõem jogos de tabuleiro aos seus filhos, mesmo quando ainda estão na idade de educação infantil. Além disso, deve-se ressaltar que, maioria das vezes, de acordo com seu relato, o fazem tendo em vista uma intencionalidade pedagógica, como aprendizado das letras, ensino de regras, desafios cognitivos etc. o que poderia demonstrar a continuidade entre a cultura escolar e a cultura das famílias mais abastadas, como já demonstraram diversos autores como Chamboredon (1986), Daniel Thin (2006) e Bourdieu (2003). Nas camadas populares, duas das mães entrevistadas citam o jogo de tabuleiro e da memória, mas justificam não jogarem porque os filhos não gostariam. Além disso, mencionam o alto custo dos jogos de tabuleiro ou de montar.

“Não, eu que proponho, geralmente quando eu vejo que tem, a Mari, as duas assim falam, elas passaram, a Mari pra um, numa época acho que mais difícil pra ela e a Dani um pouco mais fácil, mas elas passaram 6 meses do ano passado nos Estados Unidos, então a Mari alfabetizou, ela demorou um pouquinho mais porque acho que ela, como ela tinha o inglês e o português muito fortes é, e quando ela foi pra ela, ela avançou mais no

inglês, ela demorou pra, demorou um pouco pra pegar, demorou um pouco mais pra pegar o iniciozinho da pré-alfabetização, então eu, eu estimulei, eu fui atrás desses jogos que ajudassem ela é então por isso que a gente tem, joguei muito Lince com ela e fez a maior diferença, Lince, é o Dominó não só de, de palavras e figuras como de letras também é, é quebra-cabeça é que tivesse haver com números e letras é, não, é isso.” **(JÉSSICA, MÃE DE ELITE).**

“Ele não gosta. Num é uma coisa que ele pare. Eu já comprei domino, para montar as cores sabe? Quebra cabeça também não funcionou. Então a gente já viu que não adianta comprar... jogos, essas coisas porque ele não gosta. ” **(FÁTIMA, MÃE DE CAMADA POPULAR)**

“Porque eu não tenho esses brinquedo também em casa, deles né, não tenho, uma vez eu fui ver um caríssimo, eu falei “um treco desse, (inaudível) esse troço tão caro” né, aí eu falei assim “não” eu queria assim tipo um jogo, memória, uma vez eu paguei e trouxe um, um, um quebra-cabeça, acho que com 200 peça, a gente sentou lá foi o único dia que eu consegui sentar e fui me aprofundando com eles também a gente conseguiu montar o quebra-cabeça, então são coisas assim que acho que eu tenho que fazer mais com eles, não sei se a, se eu tô falando, se eu tô como é, se falta em mim criatividade também né, de escolher alguma coisa que eles gostem que talvez eu possa estar ali pra eu me concentrar junto com eles” **(LETICIA, MÃE DE CAMADA POPULAR)**

Assim, sendo, quando fazemos a pergunta sobre jogos, uma classe entende de uma maneira e outra entende de outra. A preocupação aqui é justamente mostrar como a pergunta sobre os jogos foi entendida de maneira diferente nas duas classes sociais. Deve-se ressaltar que tanto os jogos eletrônicos quanto os jogos de tabuleiro tem características próprias e ambos podem ter cunho pedagógico ou não. Ademais, essa pesquisa toda foi feita antes do contexto pandêmico por isso, é possível que esse contexto tenha mudado pós pandemia, ficando a reflexão de como estaria esse contato com os jogos no contexto atual.

Tabela 6- Vocês costumam jogar algum jogo?

	ELITE	CAMADA POPULAR
CARTAS	1	
QUEBRA CABEÇA	4	1
JOGO DA MEMÓRIA	3	1
TABULEIRO	5	
DOMINÓ	1	1
JOGOS DIDÁTICOS	3	
XADREZ	0	1
FUTEBOL	0	1
VIDEO GAME	0	1
NÃO JOGA	0	1

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 7 - Em relação aos jogos e brincadeiras: as crianças pedem ou o responsável propõe?

	ELITE	CAMADA POPULAR
O RESPONSÁVEL PROPÕE	2	0
O FILHO PEDE E O RESPONSÁVEL PROPÕE	3	0
NÃO JOGAM	0	3
SEM RESPOSTA	0	2

Fonte: Elaboração Própria

6.6. Eletrônicos

Essa categoria busca compreender como os aparelhos eletrônicos aparecem no cotidiano dessas famílias, tema abordado através das perguntas: “Seu filho usa celular ou videogame? “O que ele faz? “O que você acha disto?”.

Os eletrônicos são usados como entretenimento pelas duas camadas, mas existem diferenças nas intenções pedagógicas por parte dos pais nessa prática. Todos os pais afirmaram estipular um combinado sobre o controle do tempo de uso desse dispositivo. No entanto a forma de atuação dos responsáveis com relação ao conteúdo e a escolha dos jogos apresentou distinções: enquanto os responsáveis de camada popular proibiam certos tipos de jogos, em especial, aqueles que continham conteúdos considerados violentos; os pais de elite não apenas proibiam, mas tinham uma participação ativa na escolha desses jogos sugerindo aplicativos e jogos considerados educativos que não sejam "repetitivos", "apresentem desafios" e exijam raciocínio".

“(...)Bom, tem os joguinhos no iPad que eu considero videogame também, mas não é, não é uma constante não, a gente fica meio de olho também no que elas baixam para não ser uma coisa muito repetitiva, eu baixo várias coisas que tem alguma, algum desafio assim e aí elas vão e baixam os repetitivos sozinhas e aí eu apago alguns, aí elas, eu falo “olha como esse é legal” às vezes elas entram mais, no mais que tem alguma informação ou que tenha pelo menos algum raciocínio algum desafio elas entram um pouquinho aí elas caem de novo pro de corrida, sei lá, do Minion sabe, aí eu deixo um pouquinho não fico tipo proibindo, mas tento dar uma podada assim mais... **(JÉSSICA, MÃE DE ELITE)**

“Sim, um videogame, ele tava jogando muito, aí eu descobri que meu irmão tava botando o meu filho pra jogar GTA. Eu não aceito, de jeito nenhum. Eu comprei só futebol. Futebol então, corre ou então, aquele ainda, que era aquele tempo do bumba que era aquelas luta de né, esqueci o nome. Aí, teve uma vez que foi negócio acho que do zumbi. E o celular é o meu. No meu celular é jogo de corrida, de montar casa, aquele Tom, Tom Corredor, cata moeda, aquela coisa toda e ele vai longe”. **(SABRINA, MÃE DE CAMADA POPULAR)**

Em suma, precisamos pensar que apesar da análise ter sido feita agora, essas entrevistas foram realizadas antes da pandemia do COVID-19, cabendo refletir se esse limite de tempo ainda permaneceu ou foi alterado durante o contexto pandêmico devido todas as mudanças que sofremos.

Tabela 8- Seu filho usa celular ou videogame? "O que ele faz? "O que você acha disto?

	ELITE	CAMADA POPULAR
ESCOLHA ATIVA DOS JOGOS POR PARTE DOS PAIS	3	
PROIBIÇÃO DE JOGOS ESPECÍFICOS		3
CONTROLE DO TEMPO DE USO	5	3

Fonte: Elaboração Própria

6.7 Televisão

Essa categoria aborda o contato com a televisão no cotidiano dessas famílias, a partir das seguintes perguntas: “Seu filho assiste TV nos horários livres? ” “Quais programas? ”. A relação dessas crianças com a televisão é bem similar a dos jogos eletrônicos, todos os responsáveis estabelecem um limite de tempo para que os filhos assistam televisão. Todavia, enquanto as famílias de camada média alta buscam por programações que consideram mais "enriquecedoras" e "relevantes" para seus filhos e que demonstram uma continuidade entre a escola e a família - como ilustrado na fala de uma mãe que deixa sua filha assistir Charles Chaplin porque era um conteúdo que estava sendo trabalho na escola - nas camadas populares, a atuação dos familiares acontece na restrição da quantidade de horas dedicada à atividade, mas não ao conteúdo. Além disso, as mães de elite têm uma preferência por canais pagos, como Netflix e Now, devido a quantidade de propaganda que aparecem nos canais

abertos, com "apelo consumista". Os canais pagos também restringiriam os conteúdos permitidos.

“Hoje ela pediu para ver Charles Chaplin porque eles estão mostrando na escola. Ai eu “ok”, Charles Chaplin pode, liguei a televisão e deixei ela lá vendo Charles Chaplin.” **(GIOVANA, MÃE DE ELITE)**

“Geralmente, quando ele tá comigo, eu prefiro botar Netflix, porque não tem comercial, então não tem aquela coisa de apelo consumista. Então eu sempre gosto de usar o Netflix. Mas quando eu não tô aqui, acaba vendo Discovery, Disney Channel e basicamente.” **(NATALIA, MÃE DE ELITE)**

“eu tô tirando um tempo agora de mais ou menos uma hora. Desliga a televisão, porque eles ficam o tempo todo na televisão, se deixar é desenho o tempo todo.” **(SABRINA, MÃE DE CAMADA POPULAR)**

“Bom é assim: na semana ela quase não assiste, só quando chega em casa à tarde, que eu banho elas, tento arrumar a janta, e elas ficam assistindo. Ai depois “Alice, vamos jantar” ai ela vem jantar, ai vai escovar o dente, ai assiste e vai dormir.” **(MONICA, MÃE DE CAMADA POPULAR)**

Tabela 9- Seu filho assiste TV nos horários livres? ” “Quais programas?

	ELITE	CAMADA POPULAR
CONTROLE DO TEMPO	4	2
PROGRAMAÇÃO EDUCATIVAS	4	1

Fonte: Elaboração Própria

6.8 Finais de semana

Essa é a última categoria de análise das entrevistas e busca compreender as programações realizadas por cada família durante os finais de semana, utilizando as seguintes perguntas: “O que vocês costumam fazer nos finais de semana?” “Tem algum planejamento?” “E o seu filho? Ele pede para fazer algum programa?” “Vocês costumam atender a estes pedidos? Por quê?”

As práticas de finais de semana são similares, mas se distinguem por uma questão marcadamente econômica. Ambos os responsáveis têm uma programação para realizar com seus filhos durante os finais de semana e os filhos pedem e buscam por elas. As famílias das duas camadas afirmam frequentar a casa de familiares, cinema, ambientes naturais e externos como praças, parques e praia, mas, por uma questão de acesso, alguns ambientes frequentados se diferenciam quando se trata de programas culturais. Enquanto as famílias de elite vão a museus e teatros, as famílias populares não frequentam esses ambientes por motivos sociais e econômicos. Muitas das famílias populares entrevistadas afirmam querer levar os filhos a esses ambientes, mas por uma restrição financeira ou por falta de tempo - devido ao fato de trabalharem finais de semanas e dividirem seu tempo com o trabalho doméstico- não conseguem ir. Elas trabalham final de semana e quando tem folga estão cansadas e preferem descansar, optando também por programações mais acessíveis economicamente. Já nas elites, as mães não mencionam o trabalho doméstico ou questões financeiras como uma impossibilidade de estar com seus filhos, pelo contrário, parecem estar sempre buscando programações infantis que estejam acontecendo na cidade para levar seus filhos. Além disso, uma diferença muito marcante na programação dessas duas camadas são as idas a teatros e museus por parte das elites. Todas as mães de elite mencionam já terem levados seus filhos de 5, 6 anos para museus.

“Final de semana às vezes é super, super complexo de eventos acontecendo, isso acontece muito, tem o aniversário de um, aniversário de outro, vai pra casa da vó, volta e não são meus finais de semana preferidos, meus finais de semanas preferidos são os que não tem nada para fazer e a gente acorda, toma café com calma, desce pro calçadão, volta pra casa, faz almoço em casa” “Tem planejamento assim, em função dos eventos” “É, teatro é, museu menos, mas assim já fomos nos principais

assim do Rio. Já fomos assim nos principais, no Museu do Amanhã, no MAR, no Aquário é... no CCBB, no MAM, mas assim eu acho que foi uma vez em cada um não é uma coisa que a gente faz assim sempre. A gente não faz muito isso, gostaria de fazer mais, mas acho que tem um, um, uma função envolvida aí. ” **(GIOVANA, MÃE DE ELITE)**

“Laura pede mais assim pra ir pra praia, ir pra piscina coisas assim tipo, cinema, só quando elas vêm alguma coisa assim, vêm um cartaz do filme” a gente vai bastante no cinema com elas é... toda vez que tem algum filme pra elas assim, é isso elas pedem.” **(GIOVANA, MÃE DE ELITE)**

“Então, tem, tem vários hahaha não são todos iguais não, embora os domingos e ir pra casa da avó é sagrado hahaha. Mas às vezes não, às vezes a gente só dá uma passadinha na casa da avó e volta pra casa, ou então vai pra um shopping, pro cinema. Tem que passar na casa da avó, mas não tem que ficar o tempo todo não. Embora tenha domingos que a gente fique, lá o dia inteiro. Mas tem dias que “ah vamo pro cinema, vamo pro shopping, hoje o que você quer?” Ele gosta muito de ir naquela parte do fliperama, dos jogos, como sempre né? E aí a gente pega e vai, e é muito legal” **(MARCIA, MÃE DE CAMADA POPULAR)**

“Não, ele não costuma pedir não, ele tá doído pra ir no cinema né, assim, mas porque eu já falei que a gente ia no cinema, mas aí quando vai ver não tá dando, o dinheiro, aí ele tá maluquinho pra ir no cinema com esse negócio de ver “Os Favoritos”, mas de pedir mesmo pra sair, algum programa assim eu quero muito levar, tenho muito interesse principalmente agora que eu voltei a estudar, de levar eles pra conhecer negócio de cultura, que é teatro, cinema, tirar ele um pouco dessa prisão que querendo ou não ali a gente fica numa prisão né porque além da minha casa ser pequena, eles ficam só ali dentro, eu, se levar lá, eles vão ter espaço pra brincar então, que que meus filhos tão aprendendo tanto com isso? Nada. **(MONIQUE, MÃE DE CAMADA POPULAR)**

“Às vezes eles pedem muito pra ir na pracinha também “mamãe, me leva na pracinha” as vezes eu fico **tão atarefada em casa** que eu acabo que eu passo o horário e nem trago eles. ” **(LETICIA, MÃE DE CAMADA POPULAR)**

Tabela 10- O que vocês costumam fazer nos finais de semana? Tem algum planejamento?

	ELITE	CAMADA POPULAR
SHOPPING	0	3
ENCONTRAR FAMILIARES	4	4
IGREJA	0	1
AMBIENTES NATURAIS (PRAIA, PARQUES)	4	2
PRAÇA	0	4
ANIVERSÁRIOS	2	0
CINEMA	2	1
PROGRAMAS CULTURAIS (TEATRO,MUSEU)	4	0

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 11- E o seu filho? Ele pede para fazer algum programa?

	ELITE	CAMADA POPULAR
SIM	5	5
NÃO	0	0

Fonte: Elaboração Própria

7. DISCUSSÃO

Neste capítulo será realizada uma discussão entre os artigos encontrados na revisão bibliográfica e o que encontramos nas entrevistas. Este trabalho teve como intuito mapear o cotidiano das crianças de elites e de camadas populares especialmente nos momentos extraescolares, a partir da narrativa dos responsáveis, através da investigação do uso do “tempo livre” especialmente nas atividades lúdicas (brincadeiras, jogos) e nas atividades realizadas nos finais de semana com a família. Por isso, procuramos investigar vários elementos que de alguma forma sugeriram a desigualdade durante esses momentos.

Assim como Edna Martins e Heloisa Szymanski em “Brincadeira e práticas educativas familiares: um estudo com famílias de baixa renda” (2006) relatam a quantidade reduzida de pesquisas encontradas nessa área sobre a brincadeira inserida no contexto das relações familiares, principalmente estudos que consideram o "ambiente natural no qual vivem as famílias", nosso estudo também revelou a dificuldade em encontrar textos dentro da área pedagógica que explorassem esse tema das brincadeiras inseridas em contextos familiares.

Apesar de não terem sido realizadas observações em sala de aula, é possível notar que o contexto escolar em geral é valorizado pelas famílias de ambas as classes sociais. Algumas ações promovidas pela escola são acatadas dentro do ambiente familiar e proporcionam o maior contato com esse tipo de atividade, principalmente tratando-se do contato dessas crianças com os livros.

A maioria das famílias indicou valorizar a leitura de livros devido aos projetos escolares, entretanto as famílias de elite demonstram uma continuidade nas suas ações entre cultura escolar e cultura familiar, incentivando programas de televisão que a escola esteja ensinando e jogos que ajudem nesse processo de aprendizagem como ensino letras, ensino de regras, desafios cognitivos etc., atuando com intencionalidade pedagógica através do lúdico. Já nas camadas populares, essa intencionalidade não aparece ao menos explicitamente. De acordo com Daniel Thin (2006) os pais das famílias populares não transformam os jogos em ações educativas, por exemplo,

porque vivem como momentos de prazer compartilhado, de descanso, diferentemente das classes médias e superiores.

“Os pais não constroem momentos específicos de ação educativa com seus filhos, como podemos observar nas famílias de classes médias e superiores. Eles não transformam os momentos de jogo em momentos educativos, mas os vivem como momentos de prazer compartilhado, com frequência em relações corporais pouco mediatizadas por jogos que impõem regras formais” **(Thin 2006, p. 217)**

Uma diferença marcante na programação dessas duas camadas são as idas a teatros e museus. Crianças de aproximadamente 5/6 anos já foram aos principais museus da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com a autora Maria Alice Nogueira em seu texto “O capital e a produção das desigualdades escolares contemporâneas” (2021) atualmente não se trata mais de uma capital cultural incorporado ou transmitido como diria Bourdieu, mas sim de um capital econômico que possibilita estratégias de escolarização para além da escola, como aulas particulares, intercâmbios, escolas bilíngues etc. Segundo a autora:

“Tratando de processos de escolarização, o simples investimento econômico não parece ser o bastante, é preciso que o investidor tenha as condições (culturais) necessárias para que consiga tirar dele o proveito almejado.” **(NOGUEIRA, 2021 p.12)**

É preciso que haja condições culturais que permitam o aproveitamento almejado. Assim sendo, além do capital econômico que privilegia essas famílias existem também as condições culturais como por exemplo as idas a museus desde a mais tenra idade que permitem uma condição maior de trajetórias bem-sucedidas para essas crianças.

Além disso, a análise das entrevistas mostra o trabalho doméstico como uma preocupação e uma impossibilidade de estar com os filhos pelas camadas populares e não é sequer citado nas entrevistas realizadas com as elites. Em seu texto, Raquel Polleto (2005) também traz a discussão sobre a falta de tempo que os pais de camada popular têm para estarem com seus filhos devido à sobrecarga do trabalho. Há pouco supervisão dos pais nas brincadeiras devido à sobrecarga do trabalho, porém esses pais não deixam de reconhecer a importância da brincadeira. Apesar de se

notar pouco tempo por parte das mães de brincarem com seus filhos e não relatarem "intencionalidade voltada para o desenvolvimento da criança", as brincadeiras são motivos de constante observação, reflexão e atuação dos pais, junto a suas crianças. Além disso, a autora cita a ajuda nas tarefas domésticas por parte das crianças que acontece nas famílias populares, assim como podemos observar nas falas de mães de camada popular nas entrevistas realizadas.

Ademais, o autor Daniel Thin (2006) reflete sobre o distanciamento entre as expectativas dos agentes da instituição escolar e as práticas das famílias populares, impondo horários de trabalho que impedem os pais de estarem presentes de alguma maneira regular nos momentos rotineiros da vida de seus filhos, faltando lhes tempo livre para brincar e gerando cansaço nos momentos de lazer.

Existe também um controle de conteúdo de violência por parte das famílias populares, mas as famílias de elite além disso, tem uma busca ativa por oferecer programas alternativos considerados educativos. Não é só o controle, mas a oferta por alternativas variadas. Essa proibição de conteúdos de violência por parte das famílias populares acontece, conforme relata a pesquisa de Edna Martins e Heloisa Szymanski "Brincadeira e práticas educativas familiares: um estudo com famílias de baixa renda." (2006) e conforme também percebido em nossas entrevistas devido ao contato direto com a violência nas ruas da comunidade em que vivem, por isso proíbem brincadeiras que lembrem armas e tiroteios. Essa proibição de brincadeiras violentas mostra claramente como as brincadeiras são momentos usados pelos adultos como oportunidades educativas.

"Permissões e proibições para determinados tipos de brincadeiras, divisões de brincadeiras por gênero, observação e interação atenta dos pais aos temas de brincadeiras de faz-de-conta e a repercussão que isso tem na vida das crianças, constituem a essência das práticas educativas familiares, ou um dos primeiros veios de comunicação entre criança e família." **(Martins E; Szymansk H 2006, p.158)**

Em suma, essas contribuições nos fazem refletir sobre a linha de continuidade entre escola e classe média alta. Como essas duas culturas estão interligadas e garantem essa continuidade?

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho foi embasado em um estudo de entrevistas que relacionados com artigos acadêmicos nos possibilitaram reflexões sobre a forte presença da continuidade escolar dentro das famílias mais abastadas e enquanto nas camadas populares percebe-se mais descontinuidade e distinção entre a vida familiar e a escola de acordo com as percepções dos responsáveis.

Deve-se ressaltar que em função do tempo a busca bibliográfica da pesquisa abarcou apenas uma plataforma, sendo importante que nos próximos passos invista em uma busca bibliográfica mais ampla. Além disso, há poucas entrevistas o que desfavorece a generalização dos resultados. Devido ao fato dessa monografia ter sido realizada com base em uma pesquisa “bola de neve” temos poucas variedades de escolas e o perfil entre os entrevistados é muito próximo entre essas classes. Em geral, quem aceita a entrevista já são famílias selecionadas.

Porém, esse trabalho tem a intenção de apontar aspectos importantes sobre as desigualdades que se relacionam com os processos de escolarização das crianças nessa faixa etária. Existem também poucos textos que buscam estudar e explorar essa área dentro da pedagogia e um número reduzido de reflexões no campo educacional sobre a estratificação do brincar.

Foi possível encontrar semelhanças e diferenças que se associam às classes sociais. Ambas apresentaram brincadeiras similares e reforçaram o contato com o livro através da escola, entretanto existem diferentes intencionalidades nos momentos caseiros. Com base nessa pesquisa é possível realizar a quebra do senso comum de que as famílias de camadas populares são omissas (Lahire, 1997). Existem muito mais semelhanças entre as duas classes do que diferenças, que são marcadas pela desigualdade. Por isso, como aponta o Lahire (1997) sobre o mito da omissão parental:

“ Se, através desta obra um fato pode ser estabelecido é o seguinte: o tema da omissão parental é um mito. Este mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos

alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. ” (LAHIRE, 1997, p. 334).

Ademais, esta monografia permite pensar as consequências das desigualdades na primeira infância para além das desigualdades já registradas no acesso à pré-escola.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. “A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura. In: Escritos de Educação, Petrópolis: Vozes, 2003, p.41-64

CARVALHO, Cibele Noronha de; NOGUEIRA, Maria Alice. “Nascer em berço de ouro”: o quarto infantil como instância socializatória. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e234058, 2020

CASARES, Marina Fanzeres. “Relação Família-Escola na educação infantil em diferentes camadas sociais: uma análise das percepções das famílias por meio de revisão bibliográfica e entrevistas” 2021. Monografia em Educação– Curso de Pedagogia– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CHAMBOREDON, J.-C.; PRÉVOT, J. O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 59, p. 32-59, nov. 1986.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. Educação e Sociedade, Campinas. v. 26, n. 92, p. 1.013-1.038, out. 2005a.

GARNIER, P. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO DA ESCOLA: O CASO DA FRANÇA 62 Cadernos de Pesquisa v.44 n.151 p.62-82 jan./mar. 2014

LAHIRE, B. A cultura dos indivíduos. Porto Alegre: Artmed, 2006

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas Invisible inequality: the role of social class in raising children from black and white families. Educação em Revista, 13(46), 13-82, 2007.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. Brincadeira e práticas educativas familiares: um estudo com famílias de baixa renda. Interações, São Paulo, SP, v. 11, n. 21, p. 143-164. jan./jun. 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. Cad. Pesqui., São Paulo, v.51, e07468, 2021.

PEREIRA, F. S. R. et al. O tema jogo infantil no periódico Pro-posições. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. v.13 n° 1. p. 107-111. 2009

POLLETO, Raquel Conte. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. Revista de Psicologia, v.10, n.1, 2005.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. Pro-Posições, v. 10, n. 1, 1999, p. 110-118.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincahona e resistência das creches/pré-escolas da USP. Educação e Pesquisa, São Paulo, FEUSP, v.46, 2020.

RIVEIRO, A. S. O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil. 2015. 266f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015

RUTANEN, Niina. Crianças de dois anos de idade como coconstrutoras de cultura. PSICOLOGIA USP, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3). p. 375-387

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 211 225, maio-ago. 2006