

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO**

**Carla Andréa Lima da Silva**

**SABERES E FAZERES DAS CRIANÇAS:  
MANIFESTAÇÕES DAS CULTURAS INFANTIS EM SITUAÇÕES  
DIRIGIDAS PELA PROFESSORA**

**Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Corsino**

**Rio de Janeiro**

**2007**

Carla Andréa Lima da Silva

**SABERES E FAZERES DAS CRIANÇAS:  
MANIFESTAÇÕES DAS CULTURAS INFANTIS EM SITUAÇÕES DIRIGIDAS PELA  
PROFESSORA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Corsino

Rio de Janeiro

2007

SILVA, Carla Andréa Lima da.

Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora/ Carla Andréa Lima da Silva. Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Educação, 2007.

Xi, 153f.: il.; 2 cm.

Orientadora: Patrícia Corsino

Dissertação (Mestrado) – UFRJ/ Faculdade de Educação/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2007.

Referências Bibliográficas: f. 144-153.

1. Sociologia da Infância. 2. Educação Infantil. 3. Pesquisa Educacional. I. Corsino, Patrícia. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título

Carla Andréa Lima da Silva

**SABERES E FAZERES DAS CRIANÇAS:  
MANIFESTAÇÕES DAS CULTURAS INFANTIS EM SITUAÇÕES DIRIGIDAS PELA  
PROFESSORA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada por:

---

Profa. Dra. Patrícia Corsino – Orientadora  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Ana Maria Villela Cavaliere - Parecerista  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Angela Meyer Borba - Parecerista  
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro, ..... de ..... de .....

Dedico este trabalho a todos os professores que têm a oportunidade permanente de viver junto com as crianças experiências infantis criadoras de novos sentidos e de um mundo próprio.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem deposito minha fé particular. Autor da vida, da sabedoria e da alegria própria das crianças. Quem ilumina os caminhos trilhados e distribui gratuitamente forças para superar os obstáculos.

Aos meus amados pais, familiares e marido pelo incentivo e ajuda constante e compreensão das muitas ausências.

Às companheiras curriculistas, co-autoras da minha trajetória profissional: queridíssima professora Gelta Xavier, exemplo de luta, competência e dignidade na educação, Geórgia Oliveira, Lucimeire Costa, Caroline Duarte e Hele Guerreiro.

Às amigas da Umei Rosalina de Araújo Costa Adriana, Graça e Lílian, que bravamente travam lutas cotidianas por uma educação infantil de qualidade.

À querida Inês, sempre competente, sempre colaboradora, sempre presente, ainda que tão distante geograficamente.

À Magali, amiga querida, respeitosa nos meus tempos de recolhimento e companhia adorável nos momentos de maior descontração.

À orientadora permanente na minha vida, nos meus estudos, na minha profissão, querida amiga, exemplo impecável de competência, humildade, coerência com os princípios de uma educação libertadora e dedicação exclusiva à educação pública: professora Maria Lucia Oliveira.

À adorável e também querida professora e orientadora deste trabalho, Patrícia Corsino, pela atenção constante, seriedade, competência, compreensão de minhas angústias, apoio nas dificuldades.

À professora Ana Cavaliere, coordenadora do programa de pós-graduação da UFRJ, que colaborou bastante para a superação de alguns obstáculos, de diferentes naturezas, e pelas valiosas aulas de sociologia. Obrigada!

À doutora Simone Robalinho, médica pneumologista, que me acompanhou durante o processo de recuperação de minha saúde, concomitante à realização da pesquisa, sempre me incentivando a ir em frente e concluir o trabalho.

À todas as crianças para as quais olhei atentamente no momento de coleta de dados e sobre as quais estudei cuidadosamente durante a realização de todo o processo de pesquisa. Crianças que me fizeram enxergar muitas outras possibilidades de educação e de vida.

Carla Andréa Lima da Silva

**SABERES E FAZERES DAS CRIANÇAS:  
MANIFESTAÇÕES DAS CULTURAS INFANTIS EM SITUAÇÕES DIRIGIDAS PELA  
PROFESSORA**

**RESUMO**

Este estudo analisou manifestações das culturas da infância por crianças de uma escola pública municipal de educação infantil, durante a realização de atividades pedagógicas dirigidas pela professora. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com um caráter etnográfico, pautada nos referenciais da sociologia, sociologia da infância, antropologia e pedagogia, numa perspectiva crítico-dialética. Como procedimentos metodológicos foram adotados principalmente o registro das observações com filmagens em áudio e vídeo, fotografias, anotações em diário de campo e relatos escritos da professora. A fundamentação teórica do estudo se deu sobretudo a partir dos referenciais da sociologia da infância, não se limitando porém aos autores desse campo, estabelecendo também diálogo com estudiosos de outras áreas. As análises e interpretações dos dados revelaram que, mesmo nas situações mais dirigidas no espaço escolar, as crianças constroem modos próprios de organização coletiva, questionando, resistindo, burlando e mesmo criando novos significados para o instituído, fundamentalmente a partir da brincadeira. Também foi possível, a partir das análises realizadas, perceber uma permanente tensão nas ações da professora, entre um modo de fazer mais professoral, adultocêntrico e uma abertura bastante significativa para ações educativas mais inovadoras, que incorporem a compreensão da criança como ator social e sujeito do processo pedagógico. As análises revelaram ainda a íntima ligação entre a construção de um ofício de criança e de um ofício de aluno, presente nas ações cotidianas infantis do espaço observado. Considerou-se também que os sujeitos da pesquisa são influenciados por fatores de ordem micro e macrosocial. As considerações finais anunciaram outras possibilidades para o currículo da educação infantil, que vá além das políticas públicas e prescrições oficiais instituídas, valorizando e incorporando no projeto escolar para a educação das crianças pequenas seus questionamentos, resistências, brincadeiras, enfim, suas culturas.

**Palavras-chave:** educação infantil, sociologia da infância, culturas da infância, políticas públicas educacionais, currículo da educação infantil, resistência cultural.

Carla Andréa Lima da Silva

**CHILDREN KNOWLEDGE AND PRACTICES:  
MANIFESTATIONS OF CHILDHOOD CULTURES  
IN SITUATIONS GUIDED BY THE THEACHER**

**ABSTRACT**

This study examined manifestations of childhood cultures during the development of pedagogical activities guided by the teacher, while the researcher looked at children who attended a local childhood education public school. It was a qualitative research with an ethnographic design, and was based on sociology, sociology of childhood, anthropology and education references oriented by a critical-dialectical perspective. Fieldwork procedures were mainly observation of classroom routine, audio and video records, photograph taking, field-diary notes and the study of narratives written by the teacher who was in charge of this class. Although the theoretical framework came mainly from sociology of childhood, it was not limited to this field and established dialogue with other knowledge areas and references. Data analysis and interpretation basically disclosed that, even throughout classroom situations which were more directly guided by the teacher, children constructed their proper ways of collective organization, arguing, resisting to central control and even creating new meanings for established rules. It was also possible, through data analysis, to perceive a permanent tension in the teacher's actions, which drove from a lecturer, adult-centered attitude to a significant openness for more innovative educational actions, which incorporated the understanding of the child as a social and active actor in the pedagogical process. As it was revealed by children's daily actions within the observed context, analysis still disclosed links between the construction of a "being a child" proficiency and a "being a student" proficiency. The research also showed that characters suffered influences from broader as well as closer social factors. Final considerations suggested other possibilities for childhood education curriculum, that should go beyond public educational policies defined by central authorities and beyond official curriculum too. It should value and incorporate children's arguments, resistance acts, playing activities and, in a broader approach, childhood cultures in the development of school projects.

**Key-Words:** childhood education, sociology of childhood, childhood cultures, public policies and education, childhood education curriculum, cultural resistance.



## SUMÁRIO

		Lista de quadros.....	11
		Lista de fotografias.....	11
1		<b>INTRODUZINDO AS ESCOLHAS DA PESQUISA .....</b>	<b>12</b>
2		<b>MAIS UMA ESCOLHA: O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO CONSTRUÍDO.....</b>	<b>22</b>
	2.1	O lugar de onde fala a pesquisadora.....	23
	2.2	O caráter etnográfico da pesquisa.....	25
	2.3	Contribuições teórico-metodológicas da Sociologia da Infância.....	30
	2.4	Os procedimentos adotados.....	38
3		<b>OS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>47</b>
	3.1	As crianças.....	48
	3.2	A professora.....	53
	3.3	A escola e sua reorientação.....	57
4		<b>REFLETINDO SOBRE AS VOZES, FAZERES E SABERES DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÕES DIRIGIDAS PELO ADULTO REFERÊNCIA.....</b>	<b>70</b>
	4.1	O “pequeno mundo próprio das crianças” .....	73
	4.1.1	Crianças respondem, questionam, resistem.....	73

		<b>4.1.2</b>	<b>Comportamento <i>brincalhão</i>.....</b>	<b>78</b>
		<b>4.1.3</b>	<b>As conversas das crianças.....</b>	<b>87</b>
	<b>4.2</b>		<b>O tempo controla, limita, define a experiência infantil?.....</b>	<b>97</b>
	<b>4.3</b>		<b>Uma experiência de coletividade: a organização das crianças em grupos.....</b>	<b>104</b>
	<b>4.4</b>		<b>As tensões de um ofício de mestre na relação com as crianças.....</b>	<b>108</b>
	<b>4.5</b>		<b>Entre seguir as atividades dirigidas e brincar: construindo o ofício de criança? Aprendendo o ofício de aluno?.....</b>	<b>113</b>
<b>5</b>			<b>PÓS-MODERNIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>	<b>123</b>
<b>6</b>			<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
	<b>6.1</b>		<b>Culturas da infância e currículo da educação infantil: possibilidades anunciadas.....</b>	<b>138</b>
<b>7</b>			<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>144</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> memorial sobre a infância da pesquisadora.....	47
<b>Quadro 2:</b> nomes fictícios, sexo e idade das crianças observadas. Fonte: Ficha de matrícula dos alunos.....	51
<b>Quadro 3:</b> breve relato da trajetória profissional da professora da turma observada.....	54
<b>Quadro 4:</b> memorial sobre a infância da professora da turma observada.....	56
<b>Quadro 5:</b> horários da turma observada no ano letivo de 2006. Fonte: documento da escola.....	59

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Foto 1:</b> Sala.....	60
<b>Foto 2:</b> Sala de Leitura.....	61
<b>Foto 3:</b> Sala de Infojogos.....	61
<b>Foto 4:</b> Pátio Pintado.....	62
<b>Foto 5:</b> Recreação.....	62
<b>Foto 6:</b> Casinha.....	63
<b>Foto 7:</b> Parque.....	63
<b>Foto 8:</b> Móviles construídos pelas crianças.....	76
<b>Foto 9:</b> criança brincando com a peça (azul) que seria utilizada numa atividade de dobraduras, recorte e colagem orientada pela professora.....	82
<b>Foto 10:</b> crianças organizadas em grupo na mesa de trabalho.....	90
<b>Foto 11:</b> crianças realizando atividade em roda.....	91
<b>Foto 12:</b> crianças realizando dobras para recortar, orientadas pela professora.....	105
<b>Foto 13:</b> criança observando outra realizando atividade proposta.....	119
<b>Foto 14:</b> criança escrevendo deitada, rompendo com padrões de postura corporal.....	120

## 1 INTRODUZINDO AS ESCOLHAS DA PESQUISA

É um olhar para o ser menor,  
para o insignificante  
que eu me criei tendo.  
O ser que na sociedade é chutado  
como uma barata – cresce  
de importância para o meu olho.  
*Manoel de Barros*

As histórias, caminhos percorridos, leituras realizadas, vivências, experiências, narrativas diversas, encontros e desencontros dos quais tenho feito parte, têm orientado meu olhar, de modo mais epistemologicamente curioso, para as crianças, para aquelas que, conforme escreveu o poeta Manoel de Barros, ainda são em tempos atuais, muitas vezes, “chutada[s] como uma barata” mas que “cresce[m] de importância para o meu olho”.

Meus olhos, meus dedos, meus ouvidos, meu olfato, tudo isso voltado para a compreensão de um grupo determinado de crianças, estudantes de uma certa pré-escola pública, de um bairro específico pertencente à cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, de um país chamado Brasil.

Brasil, nosso país, parte de um mundo que - situando-se no que alguns estudiosos têm chamado de 2ª modernidade e outros de pós-modernidade – acentua as desigualdades e exclusões de variados tipos, delineando assim o contexto no qual se insere a infância das crianças que objetivo estudar, o que ficará mais evidente no capítulo três.

Ao longo da história, muitas pesquisas já foram realizadas sobre a infância, enfocando diferentes aspectos, a partir de variadas teorias e áreas de conhecimento e tratando de concepções diversas de infância, com predomínio, por um longo tempo, das perspectivas biologistas e psicologizantes. A publicação, em 1960, na França, de *A criança e a Vida Familiar no antigo Regime*, de Philippe Ariès, traduzido para o português e editado no Brasil em 1981, pela Zahar,

com o título *História Social da Infância e da Família*, traz uma concepção de infância como construção social.

É justamente a partir dessa concepção, a qual apresentarei de modo mais desenvolvido ao longo do trabalho, que vou considerar as crianças observadas (na faixa de idade de 3 a 6 anos). Tal concepção tem sido defendida pelas produções teóricas que têm constituído nas últimas décadas o campo da sociologia da infância (SARMENTO, 2003; JAMES, JENKS e PROUT, 1998; SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; CORSARO, 1997, entre outros<sup>1</sup>).

No final dos anos 80 e decorrer dos anos 90, pesquisadores de várias áreas realizaram estudos que tomaram como objeto a criança em si mesma, a infância como um grupo social que merece ser estudado porque possui traços específicos que o diferenciam de outras categorias sociais, rompendo, então, com as abordagens clássicas de socialização que concebem as crianças como objetos passivos da socialização dos adultos.

A pesquisa de Borba (2005) apresenta um mapeamento bem apurado da construção do campo da sociologia da infância tanto no âmbito internacional como no nacional. Em seu estudo, a autora destaca pontos-chave comuns nos trabalhos desse campo:

- a criança é uma construção social;
- os modos de construção da infância são variáveis tanto diacronicamente quanto sincronicamente;
- a infância é um componente da cultura e da sociedade; é uma forma estrutural que não desaparece;
- as crianças são atores sociais, sendo ao mesmo tempo produtoras e produtos dos processos sociais;
- a infância é uma variável de análise sociológica que deve ser considerada em sentido pleno, articulando-se a outras variáveis clássicas como classe social, gênero e etnia. (BORBA, 2005, p. 19)

Além desses pontos, a mesma pesquisadora destaca também os principais elementos sobre os quais a sociologia da infância, de um modo geral, se opõe:

---

<sup>1</sup> Embora alguns trabalhos muito anteriores a essa data já tratassem da questão num sentido bem semelhante ao que o referido campo vem propondo.

- à visão restritiva da socialização como um processo unilateral em que as crianças se adaptariam aos dispositivos das instituições e dos agentes sociais;
- à visão de crianças como receptáculos vazios a serem preenchidos pelos conhecimentos, hábitos e valores necessários à sua transformação em adultos competentes;
- à concepção de criança como *ser futuro*, *vir-a-ser*, negativo da adultez;
- à compreensão do processo de constituição do sujeito como um percurso linear, sendo a infância a primeira etapa da progressão da irracionalidade para a racionalidade, da imaturidade para a maturidade. (BORBA, 2005, p. 19)

Por que pesquisar as crianças dentro da perspectiva apresentada? O que pesquisar com/sobre aquelas crianças?

Trabalhando com crianças no magistério público desde o ano 2000, muitas foram as questões do cotidiano de trabalho que me inquietaram e me mobilizaram para o estudo de alguns aspectos do campo educacional já na época da minha graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), quando a pesquisa realizada como requisito para a conclusão do curso abordou a temática *A construção da profissionalidade docente na complexidade do cotidiano escolar: diálogo com a “esperança encarnada em ação (2004).*

Mais tarde, os estudos desenvolvidos durante a pós-graduação *lato-sensu* (Profissionais da Escola e Práticas Curriculares”-UFF/2004-2005) e sistematizados na monografia de conclusão de curso intitulada *O processo de formação do professor como curricularista: um estudo de caso na rede pública municipal de educação de Niterói*, já naquela época, direcionaram meu olhar para algumas questões que agora me instigam na pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado.

O estudo realizado quando do curso de pós-graduação *lato-sensu*, partindo da observação do processo de reformulação curricular de uma escola municipal de educação infantil de Niterói, a Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa (Umeirac), pretendeu compreender como é que se dava a formação profissional docente continuada dentro daquele processo de reformulação.

Com aquele estudo, tensões e possibilidades foram anunciadas no processo investigado, as quais foram analisadas com o intuito de contribuir para a compreensão dos embates que se travam historicamente no campo educacional entre o poder governamental e os sujeitos políticos envolvidos, tais como os professores, e para o avanço das lutas em prol de uma educação infantil efetivamente humanizadora e, portanto, libertadora.

Na sistematização do estudo realizado destacou-se, então, a fundamental importância de atentar para as experiências formadoras e inovadoras que acontecem no interior da escola, fazendo dos professores autores de conhecimentos prático-teóricos diversos e críticos das políticas públicas de determinação curricular e de formação continuada, que têm se apresentado nos últimos tempos com um enfoque neoliberal.

A pesquisa sobre as reformulações curriculares em desenvolvimento na escola investigada possibilitou a identificação de um currículo que tem se constituído, entre outras coisas, com base na compreensão das crianças como “atores sociais”, sujeitos participantes na organização de suas vidas e na construção da sociedade em que se inserem, tal como vem sendo formulado pelos estudos desenvolvidos no campo da sociologia da infância.

A identificação desse currículo é que me desafiou nos últimos tempos, para fins da pesquisa de mestrado, a compreender como é que as crianças, de uma determinada turma da mesma unidade escolar, se organizam na relação com seus pares e com a professora, durante a realização de atividades pedagógicas dirigidas por aquela última, as quais, ao menos teoricamente, têm sido planejadas segundo a concepção de criança como ator social. Isso se transforma num problema de pesquisa quando consideramos as crianças como sujeitos, que têm participação efetiva no cotidiano escolar, apresentando experiências, valores, representações, sentidos e interpretações próprios que, de nosso ponto de vista precisam ser considerados na elaboração do currículo para a educação infantil.

A tese de doutorado de Borba (2005), já citada aqui, a *Construção das Culturas da Infância nos Espaços-Tempos do Brincar*, sistematiza estudo realizado na mesma escola. Em sua pesquisa procurou investigar os modos próprios das crianças organizarem coletivamente suas vidas cotidianas, num espaço institucional, a escola, estruturado pelos adultos, centrando-se, porém, na observação das relações das crianças com seus pares nos espaços e tempos mais livres da direção do adulto. Borba (2005, p. 82) justifica sua escolha do espaço escolar por se tratar de “[...] um local de fácil acesso para se encontrar com crianças organizadas em grupos de pares.”.

Alguns autores desse campo, como mostra a própria Borba (2005), consideram que as referências para a organização das culturas de pares das crianças são as interações com os adultos, bem como as dimensões estruturais da sociedade na qual se inserem. Por esse motivo, alertam para o perigo do distanciamento dessas referências .

[...] James, Prout e Jenks (1998) , por exemplo questionam: É possível falar separadamente de um mundo cultural da infância? Se houver concordância com essa afirmação, como compreender as culturas infantis? Os autores apontam que duas vertentes têm caracterizado os estudos sobre esse tema: Uma delas sugere que a cultura da infância encontra-se expressa em um conjunto de formas culturais distintivas chamadas brincadeiras; a outra aborda a cultura infantil de forma mais ampla como os contextos das vidas sociais cotidianas das crianças entre seus pares, o modo de vida global específico de um grupo geracional particular. Para os autores acima, as duas abordagens são problemáticas, por tenderem a situar as relações das crianças com seus pares fora do contexto social de vida das crianças: a primeira vertente, identificando brincadeira e cultura infantil, focaliza o estudo numa das esferas de ações sociais das crianças entre seus pares – as brincadeiras – deixando de fora as relações entre adultos e crianças e destas com o contexto social mais amplo, as quais também constituem seus mundos sociais e culturais; a segunda, apesar de tentar dar conta dos diferentes campos de ação social da vida das crianças, ao se centrar apenas nas relações entre pares, também separa o mundo infantil do mundo adulto.(BORBA, 2005, p. 38)

Qvortrup (1999) também chama atenção para essa questão quando afirma que o estudo de um grupo social só é possível quando se dá na comparação com outros grupos, o que aparece no enfoque da relação entre adultos e crianças, na pesquisa com essas últimas. Para justificar sua afirmativa apresenta um trecho do relatório intitulado *As crianças como Actores*, apresentado num seminário sobre etnografia das crianças, realizado na Inglaterra, no começo dos anos 90:



[...] é notável que ao fim dos dois dias, o grupo de trinta pessoas tenha chegado a uma opinião unânime: apenas se poderá seguir com rigor teórico a etnografia das crianças se se tratar como matéria central de um projecto mais abrangente que se ocupa das relações entre as crianças e os adultos, numa determinada sociedade, e das discrepâncias, muitas vezes significando inversões entre a percepção que crianças e adultos têm do seu mundo[...]. (BENTHAL apud QVORTRUP, 1999, p. 7<sup>2</sup>)

Segundo Montandon (2001), foram as pesquisas sobre as relações das crianças entre si, com seus pares, que mais contribuíram para o despertar do interesse pela sociologia da infância e para a constatação da inadequação das teorias existentes até então para o estudo do universo infantil. Com isso, torna-se mais evidente a existência de inúmeras pesquisas do referido campo cujo enfoque se dá muito mais na relação da criança com seus pares do que com os adultos.

Por outro lado, as quatro categorias de estudo estabelecidas por Montandon (ibidem) ao fazer um apanhado dos trabalhos em língua inglesa situados no campo da sociologia da infância (relações entre gerações; relações entre as crianças; crianças como um grupo de idade e dispositivos institucionais dirigidos às crianças) evidenciam também, sobretudo na primeira e última categorias, a existência de trabalhos voltados para as relações entre crianças e adultos.

Segundo Borba (2005), os autores James, Jenks e Prout (1998) apontam que o que tem sido chamado de culturas da infância talvez se apresente apenas nos espaços em que as crianças têm algum tipo de poder e controle, estando neles um pouco mais distantes do adulto como é o caso dos locais observados por Borba na mesma escola investigada: casinha de boneca e parquinho: “Para James, Jenks e Prout (1998) [...] as culturas infantis emergem nos interstícios dos ordenamentos espaciais e temporais que organizam as vidas das crianças” (BORBA, 2005, p. 39)

Com a intenção de atender, ao menos em parte, às preocupações destacadas acima sobre a tomada da criança como sujeito de conhecimento e ator social tanto na relação com seus pares como com os adultos, defini como espaço específico de observação das interações infantis o espaço da sala (a

---

<sup>2</sup> BENTHAL, J. Child-focused research. *Anthropology Today*, 8, 2, 23-25, 1992b, p. 23.

escola utiliza apenas o termo sala para designar aquilo que normalmente chamamos de sala de aula), em situações pedagógicas dirigidas pela professora, ou seja, os momentos mais direcionados pelo adulto do que pelas crianças, procurando observar as relações e interações aí desenvolvidas pelas crianças entre/com seus pares e com o adulto referência, a professora. Haveria também nesse espaço interstícios favoráveis à ação mais independente das crianças em relação ao adulto?

A escolha deste espaço de observação justifica-se ainda pelo fato de que a educação infantil escolarizada seja em boa medida considerada como importante elemento para efeito das reflexões desenvolvidas nesta pesquisa, uma vez que pretendi ao menos estabelecer algumas relações entre as contribuições da sociologia da infância para o universo pedagógico da educação infantil pública brasileira, naquilo que tange ao cotidiano de trabalho pedagógico docente desse nível de ensino, bem como às práticas curriculares voltadas para as crianças pequenas. Logo, desenvolver análises e reflexões acerca das relações entre adulto e criança no espaço da sala escolar faz-se fundamental para o que pretendo aqui.

Sendo assim, optei por observar as crianças justamente nos espaços educativos escolarizados dirigidos pelo adulto, com o objetivo de refletir sobre as possíveis interações entre os pequenos e deles com a professora, realizadas dentro da proposta pedagógica da escola observada. Além disso, pretendi também contribuir para alargar a compreensão a respeito da concepção de criança como produtora de culturas, sujeito do processo, ator social nas atividades pedagógicas dirigidas, de modo a favorecer o desenvolvimento de reflexões sobre políticas públicas, processos, práticas pedagógicas e currículos da educação infantil.

Considerarei que a importância de um estudo dessa natureza se justifique tanto pelos objetivos apresentados e as contribuições pretendidas para o campo da educação infantil, como também pelas seguintes afirmações de Sarmiento:

A inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar. Constitui, deste modo, um desafio científico a que se não podem furtar todos os que se dedicam aos estudos das crianças [...](SARMENTO 2002, p. 13)

Bem como as de Delgado e Muller, quando do texto de apresentação do Caderno Cedés, intitulado *Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças*

[...] No Brasil temos um longo caminho a percorrer, no que se refere às pesquisas sobre e com as crianças, suas experiências e culturas. Provavelmente as crianças sabem mais sobre os adultos e as instituições, embora ainda compreendamos pouco sobre suas idéias acerca das pedagogias, ou sobre o que elas pensam dos adultos e das escolas que criamos pensando nelas e nas suas necessidades. Esperamos que esta publicação desencadeie novas pesquisas e olhares sobre as experiências e o ponto de vista das crianças no mundo contemporâneo.(DELGADO E MULLER, 2005a, p. 357)

E ainda as de Kramer:

[...] É preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais (...). Conhecer as ações e produções infantis, as relações entre adultos e crianças, é essencial para a intervenção e a mudança. (KRAMER, 2006b, p. 21)

E, por fim, as de Quinteiro também a respeito do contexto brasileiro especificamente:

Além de um balanço da produção, faltam-nos conquistas que possibilitem apreender os elementos constitutivos da relação entre infância e escola, especialmente no que se refere ao conhecimento das culturas infantis e ao respeito à criança. O que se verifica é a existência de uma produção relativa ao fenômeno da infância que vem contribuindo para que inquietudes sejam instaladas no repensar dos conceitos, dos fins da educação e do sentido da escola na contemporaneidade. (QUINTEIRO, 2003, p. 14)

Ferreira (2004), pesquisadora portuguesa do campo da sociologia da infância, procurando compreender o lugar da criança como ator social, desenvolve tese de doutorado observando um jardim de infância da região da Várzea em Portugal. Sua investigação aproxima-se em muitos aspectos de minhas questões de estudo por focar, entre outros elementos, a construção da ordem social instituinte das crianças no local observado, revelando, conforme Prado (2005a, p. 684), “(...) um espaço de confrontos em que profissionais e crianças desenvolvem múltiplas e complexas interações com sentidos e significados também diversos” .

Um outro estudo que também se aproxima bastante do pretendido é uma pesquisa de mestrado desenvolvida por Coutinho (2005) nos anos de 2000 e 2001 em uma creche pública do município brasileiro de Florianópolis, cujo objetivo era “(...) dar visibilidade as ações criativas infantis nos momentos de educação e cuidado de sono, alimentação e higiene.”. A autora pretendia, a partir da observação de momentos de educação e cuidado das crianças pelos adultos, responder ao seguinte questionamento: “crianças pequenas produzem culturas?”. O diferencial de seu trabalho em relação ao meu está sobretudo na faixa etária investigada, a dela de 0 a 3 anos de idade, e a minha de 3 a 5/6 anos, e, ainda, na prática observada, a dela a educação e o cuidado próprios dessa faixa de idade e a minha a prática educativa na educação infantil de 3 a 5/6 anos.

A partir dessas considerações parece ter ficado evidente que considerei relevante buscar a compreensão do que as crianças fazem a partir do direcionamento da professora, que marcas imprimem no processo pedagógico, indo, portanto, além da análise do que o docente faz com as crianças, mas procurando dar visibilidade tanto às iniciativas dos pequenos na sala quanto às respostas deles em relação à ação do adulto. Com base nessa perspectiva procurei, ao longo da pesquisa, desenvolver reflexões a partir dos seguintes questionamentos:

- Em que medida a organização do espaço feita pelo adulto, na escola investigada e na sociedade atual, favorece ou não as ações e interações infantis, valorizando ou não as crianças como atores/autores sociais, entendidas como seres ativos, com quem se pode dialogar, capazes de criar, questionar, investigar e construir, de interpretar criticamente o mundo em que vivem?
- Como as crianças se organizam entre si durante as atividades pedagógicas dirigidas pela professora em sala, interagindo com seus pares num grupo, construindo

conhecimentos, significados, atividades, rotinas, valores, preocupações, enfim, há uma ordem social possível de ser partilhada entre elas?

- Que espaço a criança de fato ocupa na organização escolar e na sociedade contemporânea, perante o conjunto dos atores em jogo, construindo ou não possíveis movimentos instituintes de ordenamentos sociais?
- Que tipo de contribuição a reflexão sobre os elementos presentes nas interações entre crianças e adulto, durante a realização de atividades pedagógicas dirigidas pela professora, poderá propiciar para o debate em torno das práticas de educação infantil e das políticas públicas para esse campo?

## **2 MAIS UMA ESCOLHA: O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO CONSTRUÍDO**

A construção do referencial teórico-metodológico que serviu de base para a elaboração da pesquisa se deu sobretudo a partir dos estudos desenvolvidos no campo da sociologia da infância em articulação com as contribuições da sociologia, da antropologia e da pedagogia, na perspectiva crítico-dialética.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, o que se define *a priori* com base na compreensão dos fenômenos educativos como influenciados por múltiplos fatores e constituídos por diversos saberes e sujeitos, de modo que uma abordagem de pesquisa de cunho quantitativo, pautada nos referenciais das ciências físico-matemáticas, não seria o mais adequado à natureza dos problemas desse campo de conhecimento.

Uma pesquisa qualitativa pode ser caracterizada, conforme Minayo (1996, p. p. 21 e 22), como aquela que possibilita a valorização do “(...) universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

As contribuições de Lüdke e André (1986) favorecem esse entendimento. As autoras resgatam as cinco características básicas de uma pesquisa qualitativa construídas pelos autores Bogdan e Biklen, as quais podem ser resumidas nos seguintes princípios: o ambiente natural é a fonte direta de dados na pesquisa qualitativa; o pesquisador é o seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; os significados que os diversos sujeitos atribuem às coisas são objeto de atenção do pesquisador; a pesquisa é indutiva, ou seja, não há a preocupação em buscar a

comprovação de hipóteses definidas *a priori*; os focos de interesse do pesquisador vão se refinando e sendo reelaborados durante o processo de pesquisa.

É fundamental destacar que, de um modo geral, tem se afirmado, de um lado, que as abordagens quantitativas asseguram a validade da pesquisa por meio de experimentos e formulação de leis universais, e, de outro lado, questiona-se a fidedignidade das abordagens de cunho qualitativo por não adotarem tais procedimentos. Defendo, porém, que a validade da pesquisa qualitativa encontra-se em outros procedimentos que deverão ser buscados, criados e combinados de modo a garanti-la. Nesse caso podem ser desenvolvidas, por exemplo, observações, entrevistas, análises de documentos, registros fotográficos, entre outros. Conforme Lüdke e André, nesse âmbito é fundamental perceber que:

[...] o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 90)

Com base nessa compreensão é que os diversos procedimentos utilizados/construídos durante a investigação foram confrontados de modo a garantir a validade de uma pesquisa de cunho qualitativo, o que se apóia nas contribuições de Oliveira (2002), que considera os seguintes elementos como fundamentais na busca dessa validade:

[...] o confronto de fontes; a complementaridade de instrumentos metodológicos e referenciais teóricos; a revisão colaborativa de entrevistas e registros de observações; o debate constante sobre princípios interpretativos e resultados que emergem do processo de pesquisa (André, 1991; Ludke e André, 1986; Wollcott, 1994). (OLIVEIRA, 2002, p. 10).

## **2.1 O lugar de onde fala a pesquisadora**

Segundo Kramer (2006c, p. 2), “o objeto de pesquisa é sempre observado de um determinado lugar, onde estão envolvidas a subjetividade do pesquisador e sua bagagem teórica”. Esse é o lugar de onde fala o pesquisador. Sendo assim, é preciso apontar de que lugar observo/ouço/falo com e das crianças investigadas.

Em primeiro lugar, entendo como necessário reafirmar, conforme exposto no primeiro capítulo do trabalho, que o processo de construção do objeto de investigação se deu na imbricação com a construção de minha trajetória acadêmica e profissional. Ela está intimamente ligada ao meu objeto de estudo, uma vez que faço parte do corpo de profissionais da escola observada, na qualidade de supervisora educacional, desenvolvendo o trabalho de coordenação pedagógica junto aos professores em parceria com mais uma profissional que exerce o mesmo papel que o meu, a coordenadora pedagógica.

A pesquisa realizada pretendeu, portanto, *estranhar o familiar*, processo que se dá “quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO, 2004 [1987], p.131). Segundo Dauster (2003, p. 3) “ esta atitude de estranhamento visa, através da análise de relações sociais concretas, o questionamento de categorias abstratas e do senso comum para atingir um conhecimento mais complexo da realidade”

Desse modo, torna-se possível buscar a compreensão de modos próprios de organização das crianças, desnaturalizando-os e mostrando como são socialmente construídos, tal como Geertz já afirmou com sua idéia de que o significado é socialmente construído. (ibidem)

É preciso considerar que a distância física - muito comum nos estudos antropológicos de outras culturas diferentes da do pesquisador - não existe nesse estudo dos significados sociais das culturas infantis na relação com o adulto referência a partir das ações e falas desses sujeitos. Entretanto, há uma distância de ordem social, geracional, psicológica, entre outras, porque



conforme Kramer (2006c, p. 2.) “o que o pesquisador vê pode ser familiar, mas não conhecido”.

O que se confirma nas afirmações de Velho:

[...] em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma dada situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. (VELHO, 2004 [1987], p. 127)

A escola, a professora, a turma, as crianças, bem familiares são parte de meu cotidiano de trabalho, mas, sem dúvida, desconhecidas em seus pontos de vista e visão de mundo, desconhecidas também naquilo que pretendi investigar: como é que as crianças, de uma determinada turma da mesma unidade escolar, se organizam na relação com seus pares e com a professora, durante a realização de atividades pedagógicas dirigidas pelo adulto, as quais, ao menos teoricamente, têm sido planejadas segundo a concepção de criança como ator social?

## **2.2 O caráter etnográfico da pesquisa**

O caminho construído na busca de respostas para esse questionamento apresenta algumas características de uma pesquisa etnográfica. Entretanto, é importante esclarecer que não se trata de um estudo etnográfico puro ou completo e sim de uma pesquisa que tem um viés etnográfico, numa perspectiva crítico-dialética.

Não se trata também de utilizar a etnografia meramente como técnica mas como uma base teórico-metodológica que poderá trazer importantes desafios para a pesquisa no campo educacional, a exemplo daqueles enunciados por Dauster:

Dado que a prática educacional é normativa e imbuída de um ‘dever ser’ pedagógico e de um projeto de transformação, como o educador pode produzir conhecimentos descentrados e incorporar outras lógicas cognitivas? Como estabelecer a dúvida metódica sobre seus próprios valores e crenças tendo em vista o conhecimento do ‘outro’ nos seus termos?[...] (DAUSTER, 2003, p. 6)

Segundo André (1995) o interesse pela pesquisa etnográfica em educação aparece com mais evidência no fim dos anos 70, concentrando-se na investigação da sala de aula e da avaliação curricular. Isso acontece, em grande medida, num contraponto ao fato dos estudos desses universos estarem centrados, até então, na observação do comportamento de professores e alunos em interação, no treinamento de professores e na medição da eficiência de programas de treinamento, amparados pelas contribuições da psicologia comportamental.

Conforme André (1995), o livro organizado por Michel Stubbs e Sara Delamont, intitulado *Explorations in classroom observation* e publicado em 1976, trata-se de um importante material na história do uso da etnografia em educação, uma vez que nele os autores fazem uma análise crítica daquela investigação comportamental das interações e sugerem como alternativa a abordagem antropológica ou etnográfica.

As críticas referem-se especialmente aos sistemas de observação que pretendem reduzir os comportamentos de sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração, nos moldes de Flanders. Esses esquemas de observação, segundo Delamont e Hamilton (1976), ignoram muitas vezes o contexto espaço-temporal em que os comportamentos se manifestam; focalizam estritamente o que pode ser observado; utilizam unidades de observação derivadas de categorias preestabelecidas que, por sua vez, orientam a análise, criando uma certa circularidade na interpretação. Além disso, ao segmentar os comportamentos em unidades mensuráveis, esses esquemas colocam limites arbitrários em algo que é contínuo [...].(ANDRÉ, 1995, p. 37).

A perspectiva etnográfica ganha espaço nesse contexto de superação dos problemas apontados por aquelas críticas, objetivando reconhecer, valorizar e incorporar como elementos válidos a multiplicidade de sentidos presentes no contexto no qual se insere a sala de aula, parte de um universo cultural mais amplo. Com isso é possível observar, já nesse momento inicial da perspectiva antropológica no campo educacional, ao menos o reconhecimento da importância da articulação entre o contexto macro e micro da sala de aula.

André (1995, p. 37) revela que, naquele momento, os autores Stubbs e Delamont recomendam alguns procedimentos de investigação para o pesquisador, visando dar conta das preocupações apontadas:

Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer ‘grandes’ generalizações [...] (ibidem)

André (1995) aponta ainda outras publicações e eventos brasileiros e internacionais do final da década de 70 e início dos anos 80 que também contribuíram, de um modo geral, para a penetração da etnografia no campo educacional. Segundo a autora a partir dessas publicações e eventos, a pesquisa de cunho etnográfico se multiplicou no Brasil, ganhando muita popularidade nos anos 80 e consolidando-se nos anos 90, tornando-se, inclusive, passível de algumas críticas a seu respeito.

Dentre essas críticas estão aquelas que destacam que o mero transplante para a área educacional da pesquisa etnográfica, vinda do campo da antropologia, fez com que a etnografia sofresse algumas adaptações, afastando-se do seu sentido original. Segundo Lüdke e André (1986, p. p. 13-14), “denominar de etnográfica uma pesquisa apenas porque utiliza observação participante nem sempre será apropriado, já que etnografia tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (SPRADLEY, 1979).”

Essas autoras definem algumas características da pesquisa etnográfica especificamente para a educação com base nos critérios estabelecidos por outros autores:

Wolcott discute vários critérios para a utilização da abordagem etnográfica nas pesquisas que focalizam a escola. Esses critérios, resumidos por Firestone e Dawson (1981), são os seguintes:

1. O problema é redescoberto no campo [...]
2. O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente [...]
3. O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar [...]

4. O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas [...]
  5. A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta [...]
  6. O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários. [...]
- (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 14)

Sem dúvida que a investigação sistematizada neste texto apresenta algumas dessas características, mas é importante reafirmar que não se trata de um estudo etnográfico e sim de um estudo que apresenta, conforme afirmei anteriormente, algumas características desse tipo de pesquisa, cruzando-se também com os referenciais teórico-metodológicos da sociologia da infância, sendo perpassada por uma perspectiva crítico-dialética de pesquisa qualitativa e etnográfica em educação, conforme ficará mais evidente a seguir.

Segundo André (1995), um estudo de cunho etnográfico da prática escolar cotidiana que se preocupe com a dinâmica própria desse contexto deve tomá-lo como uma unidade de múltiplas inter-relações, envolvendo sobretudo três dimensões: institucional ou organizacional, instrucional ou pedagógica e sócio-política-cultural. Nesse mesmo sentido, em outra publicação, em parceria com Lüdke, a autora alerta para a seguinte questão:

[...] o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e aprendizagem dentro de um contexto cultural mais amplo. Da mesma maneira, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p., 14)

Considero relevante situar as abordagens etnográficas dentro do campo teórico da sociologia da educação, onde a etnografia ganha espaço no bojo da chamada Nova Sociologia da Educação (NSE) que se constitui como uma corrente teórica no final dos anos 60 e nos anos 70, como uma crítica à sociologia da educação em curso até então, a qual era influenciada sobretudo pelo funcionalismo e positivismo.

Coulon (1995) resume que, num primeiro momento de constituição da NSE, predominam duas perspectivas: a do controle social e a da fenomenologia. A primeira com um caráter

macrossociológico, centrado nos mecanismos pelos quais os grupos privilegiados social e economicamente definem os conteúdos escolares a serem ensinados. A segunda, de ordem microssociológica, centra-se no entendimento do papel ativo do ator na construção da realidade e inclui nessa única perspectiva três diferentes abordagens: o interacionismo simbólico, a abordagem da construção social da realidade e a etnometodologia.

Sofrendo algumas críticas, a Nova Sociologia da Educação foi acusada, por exemplo, de ser relativista e de não conseguir fazer a necessária articulação entre o contexto microssocial e macrossocial. Tais críticas dividiram seus estudiosos em dois grupos:

[...] uma parte dos ‘novos’ sociólogos, que permaneceram fiéis à perspectiva interacionista e fenomenológica, continuaram a empreender estudos empíricos de tipo etnográfico; outros, mais sensíveis a tais críticas, procederam a uma análise mais macrossociológica e aproximaram-se mais de uma análise neomarxista da educação, considerada como uma instituição-transmissora do capitalismo ou como um conjunto de mecanismos de reprodução. (COULON, 1995, p. 93).

Tanto as perspectivas microssociais quanto as macrossociais têm sido alvo de críticas. Coulon (1995) aponta elementos importantes de uma crítica à ênfase no contexto micro dentro da etnografia. Embora o próprio autor se limite quase sempre a um entendimento do contexto macro identificado com a dimensão institucional em contraponto com o micro identificado com as relações entre os sujeitos observados, sua crítica a uma abordagem etnográfica centrada apenas no contexto micro, sem considerar as articulações com elementos macrossociais, é bastante pertinente.

Ainda segundo o mesmo pesquisador, a macrossociologia também é acusada, por exemplo, de tomar o indivíduo como um ser passivo que incorpora as normas e valores da sociedade. Já a microssociologia é criticada porque, muitas vezes, não faz a articulação do universo micro investigado com o contexto mais amplo. Defendendo a superação dessa

dicotomia, sugere a articulação entre ambas as perspectivas, apoiando-se para tanto em outros autores:

[...] nossas atividades sociais cotidianas comportam vários níveis de complexidade e integram dados microssociais, tanto quanto macrossociais. Por uma parte, as diferenças que se estabelecem, habitualmente, entre as microssociologias e as macrossociologias devem-se ao fato de que os pesquisadores escolhem situar-se em um dos dois níveis de complexidade da realidade social e utilizam métodos de pesquisa que geram este ou aquele tipo de dados. Ambos os campos utilizam estratégias para ignorar o outro quando, afinal, é possível, segundo A Cicourel, integrar os dois níveis. (COULON, 1995, p. 45)

As discussões anteriormente apresentadas constituíram-se em importante contribuição para a decisão de se construir aqui um referencial teórico-metodológico preocupado com a articulação entre as dimensões das relações subjetivas, da instituição e da dimensão cultural, política e econômica da sociedade, bem como entre os diversos fatores aí implicados, o que perpassa toda a minha pesquisa. Isso se deu com base na compreensão de que as diversas relações observadas entre os sujeitos da pesquisa (crianças, professora e pesquisadora) influenciam e são influenciadas pelos fatores de ordem microssocial e macrossocial, numa perspectiva não do marxismo reprodutivista mas crítico-dialético, tal como proposto também por Geertz quando trata dos estudos antropológicos das culturas javanesa, balinesa e marroquina:

[...] é um bordejar contínuo, entre o menor detalhe nos locais menores, e a mais global das estruturas globais, de tal forma que ambos possam ser observados simultaneamente. Na tentativa de descobrir o significado do eu para os javaneses, balineses e marroquinos, oscilamos incansavelmente entre um tipo de miudeza exótica que faz com que a leitura da melhor das etnografias seja uma tortura [...], e caracterizações tão abrangentes que – a não ser pelas mais comuns – se tornam um tanto implausíveis [...]. Saltando continuamente de uma visão da totalidade através das várias partes que a compõem, para uma visão das partes através da totalidade que é a causa de sua existência, e vice-versa, com uma forma de moção intelectual perpétua, buscamos fazer com que uma seja explicação para a outra. (GEERTZ, 1997, p. 105)

### **2.3 Contribuições teórico-metodológicas da sociologia da infância**

É preciso ressaltar a partir de então as contribuições do referencial teórico-metodológico da sociologia da infância, os quais foram fundamentais para a construção dos instrumentos e métodos de coleta, análise e interpretação de dados.

Pinto e Sarmiento (1997), pesquisadores portugueses da área da sociologia da infância, afirmam que desde a emergência das ciências sociais, as crianças têm sido objeto de estudo. Entretanto, o foco das pesquisas realizadas costumava estar muito mais sobre “as crianças como pretexto, referente ou destinatário de processos” (p. 24), os quais constituíam os verdadeiros objetos de estudo.

As pesquisas desenvolvidas segundo os referenciais teórico-metodológicos da sociologia da infância têm como diferencial justamente o fato de tomarem como seu foco as crianças em si mesmas, com suas próprias interpretações infantis.

[...] essa focalização reside, exactamente em partir das crianças para o estudo das realidades de infância. Isto significa, no essencial, duas coisas: a primeira, que o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objecto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com os seus diferentes contextos e campos de acção; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua acção e da respectiva monitorização reflexiva. (PINTO e SARMENTO, 1997, p. p. 26-27)

Nesse sentido, a sociologia da infância como referencial teórico-metodológico se aproxima da perspectiva etnográfica desta pesquisa. Assim é que se pode afirmar que a decisão de considerar como válidas as próprias interpretações infantis situa-se bem próxima das considerações de Geertz a respeito da pesquisa antropológica de diferentes povos:

Em vez de encaixar a experiência das outras culturas dentro da moldura desta nossa concepção, que é o que a tão elogiada ‘empatia’ acaba fazendo, para entender as concepções alheias é necessário que deixemos de lado nossa concepção, e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do ‘eu’. (GEERTZ, 1997, p. 91)

Para Delgado e Muller (2005b), esse foco justifica-se pelo próprio entendimento de que se as crianças interagem no mundo adulto por meio das relações com os diversos sujeitos sociais, da troca de experiências e sentidos, da criação de culturas, faz-se necessário uma construção teórico-metodológica que dê conta de tal compreensão.

Na busca da valorização do universo infantil como objeto de pesquisa por si mesmo, Corsaro, outro estudioso da sociologia da infância, ao falar do trabalho do pesquisador no contexto micro de investigação, chega a defender um tipo de investigação etnográfica bastante semelhante aos estudos antropológicos de diferentes culturas. Para ele, a compreensão do que chama de culturas da infância se dá quando o pesquisador torna-se quase que uma criança.

A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve 'tornar-se nativo'. Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças –ser uma delas tanto quanto podia. (CORSARO, 2005, p. 446 )

Em 1947, prefaciando o segundo capítulo do trabalho inédito de Florestan Fernandes (1979) sobre elementos das culturas infantis, intitulado àquela época *As 'Trocinhas' de Bom Retiro*, Bastide já caminhava na direção apontada por Corsaro (2005), a qual me referi acima, quando afirmava que para se estudar os elementos da infância era necessário penetrar em seu universo, tornando-se criança também.

[...] para poder estudar a criança é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. (BASTIDE, 1979, p. 154)

Delgado e Muller (2005b, p. 5), fazendo referência as mesmas afirmações de Geertz (1997) que apresentei anteriormente, estabelecem um contraponto com a defesa anterior de que para desenvolver pesquisa com crianças o pesquisador deveria tornar-se uma delas. Segundo aquelas autoras,



Para entender as crianças, seus significados e culturas, não necessitamos ser como elas, e sim, é necessário que deixemos de lado nossa concepção e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do 'eu' (DELGADO e MULLER, 2005b, p. 5)

Um dos desafios da pesquisa aqui sistematizada foi justamente buscar a compreensão dos sentidos atribuídos pelas crianças às práticas pedagógicas da sala, onde realizam os trabalhos escolares, procurando no processo investigativo aproximar-se daquilo que me era tão familiar e ao mesmo tempo tão estranho, as crianças em si mesmas, com suas experiências, vozes, saberes e fazeres. Tratou-se de um verdadeiro exercício de aproximação e distanciamento, no qual não pretendi me tornar quase uma criança mas procurei evitar um comportamento de adulto autoritário, portador de pré-conceitos, pré-julgamentos e categorias de análise pré-concebidas mas também carregado de suas experiências sócio-culturais.

Com Javeau (2005) voltamos à questão central da articulação do ambiente micro de investigação com as questões de ordem macrossocial, agora dentro do campo específico da sociologia da infância. Conforme esse autor, as crianças são parte de uma sociedade global, assim como os outros grupos sociais e, por esse motivo, suas práticas e representações ocorrem dentro de um contexto macro de produção sócio-econômica-cultural. Assim é que Javeau chama atenção para a dimensão social das situações intersubjetivas:

Junto com o desdobramento dos efeitos do desenvolvimento biológico, dos efeitos do desenvolvimento simbólico (o que chamamos ordem cultural das coisas), dos efeitos do desenvolvimento das relações de poder, desde o microcosmo familiar até as bases propriamente políticas da sociedade, não se deve nunca perder de vista a dimensão social das combinações intersubjetivas, devedora de uma análise microssociológica, constituindo-se somente um dos momentos da estruturação, sendo o outro, segundo a concepção dualista legitimamente posta em evidência por Giddens, a dos sistemas institucionais, do social objetivado, devedor de uma análise macrossociológica. Contentar-se com somente um desses momentos seria dar provas de um defeito de miopia heurística, criticável, quer se trate das crianças ou de qualquer outro 'território' da sociedade global. Aqui o processo metodológico requer, pois, uma entrada duplicada: em primeiro lugar, a das interações se travando e estabelecendo continuamente dentro do território das crianças entre esse território e os outros territórios aos quais aquele está ligado; em segundo, as interações das instituições que, dentro de uma sociedade dada, enquadram a existência cotidiana dos habitantes do território mencionado. Essa entrada, não o esqueçamos, não pode fazer a economia do

recurso a uma perspectiva histórica. Todo dispositivo institucional possui sua densidade diacrônica. (JAVEAU, 2005, p. p. 387- 388)

A pesquisa realizada preocupou-se com aquela entrada duplicada no campo, de que fala Javeau: no que concerne às interações dos sujeitos e às interações no nível da intuição. Entretanto, é preciso reafirmar que a dimensão macrossociológica, nesse caso, extrapola o universo institucional e abrange toda a sociedade global, com seus modos de produção, sistemas culturais, economias, numa perspectiva crítico-dialética.

O alerta de Montandon (2005), pesquisadora da sociologia da infância, sobre o que denomina *o ponto de vista das crianças*, foi de grande valia para a construção do meu referencial teórico-metodológico. Segundo a autora, ao levar em consideração os sentidos que elas atribuem às experiências das quais fazem parte, nos aproximamos mais da compreensão de suas avaliações a respeito do processo educacional. Montandon, realizando pesquisa com crianças de 11 e 12 anos sobre os seus pontos de vista acerca de práticas educativas familiares, aproxima-se bastante daquilo que tomei como foco de minha pesquisa:

[...] alguns trabalhos recentes sobre a vida cotidiana das crianças e as microculturas infantis (Corsaro, 1997, Mayall, 1994), assim como a emergência de uma sociologia da infância (James et al., 1998; Sirota, 1998; Montandon, 1998; Montandon, 2001), mostram que as crianças sabem exprimir-se a respeito de suas experiências e que seus relatos matizam e completam o que sabemos sobre os processos educativos. Como toda e qualquer coletividade social, as crianças constroem e compartilham uma cultura que lhes é específica. [...] O que estas pensam nem sempre corresponde com o que os pais pensam que elas pensam. Entretanto, pensam, e seu pensamento não é inferior. (MONTANDON, 2005, p. 495)

Entretanto, Quinteiro, realizando um mapeamento dos trabalhos brasileiros que se aproximam do campo da sociologia da infância, mostra que ainda há resistências dentro da sociologia para considerar as manifestações infantis (por meio de diversas linguagens) como fonte de dados confiável, passível de análises e interpretações.

Na realidade, pouco se sabe sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a ‘fala’ apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem

ficar prisioneiros de seus próprios 'referenciais de análise'. No âmbito da sociologia, há ainda resistência em aceitar o 'testemunho infantil' como fonte de pesquisa confiável e respeitável. (QUINTEIRO, 2005, p. 21)

Saber quais são os sentimentos, idéias e ações das próprias crianças dentro do processo pedagógico da escola observada, sem dúvida passa pela consideração do ponto de vista das crianças, pela compreensão de como é que elas de fato vivem, avaliam e interpretam tal processo. Isso pode ser de grande valia para as construções curriculares teórico-práticas do campo da educação infantil, desde que se realizem análises e interpretações rigorosas com base nos dados recolhidos das vozes/ações das crianças em situações dirigidas pela professora, ao que se propôs esta pesquisa.

Sarmiento (2000) revela ainda que uma perspectiva de pesquisa voltada para a compreensão dos significados do que as crianças dizem, realizam e pensam numa sociedade da qual elas também fazem parte como sujeitos de direitos e saberes, superando a visão de ser socialmente imaturo, precisa se construir por meio do que ele chama de *reflexividade investigativa*, ou seja, a interpretação mútua de crianças e adultos no processo de pesquisa que exige um olhar analítico do pesquisador sobre si mesmo como condição para a produção do conhecimento.

Ferreira, pesquisadora portuguesa da sociologia da infância, retoma o conceito de Sarmiento e, denominando-o *reflexividade metodológica*, afirma que sua importância está na influência que exerce sobre os seguintes aspectos, diretamente relacionados às ações do pesquisador:

[...] i) para aprender a lidar com os imprevistos; ii) para tomar consciência dos preconceitos recíprocos acerca das relações sociais adultos-crianças; iii) para criar o distanciamento necessário a uma atitude de permanente diálogo consigo, de auto-vigilância e de controle dos processos de interpretação das experiências de campo para a investigação; iv) para aprender a lidar com a sua subjetividade sem ter a pretensão de "querer objectivar a subjectividade dos outros" (Gordon, T., 2000) para consciencializar o impacto da sua presença na vida das crianças e do JI; vi) e, finalmente, para accionar

processos de transformação de si e das relações tradicionais entre adultos e crianças, imprescindíveis à mudança social. (FERREIRA, 2004, p. 13)

Segundo Quinteiro (2005, p. 28), essa idéia de reflexividade metodológica reporta aos pressupostos epistemológicos do chamado interpretativismo crítico, e tem como princípio central a idéia de que o adulto pesquisador não deve projetar seu olhar sobre as crianças, “colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações”.

Com minha pesquisa procurei, portanto, estabelecer uma tal relação de reflexividade metodológica, objetivando, desse modo, reconhecer a mútua influência das minhas interpretações, das crianças e da professora, escutando as vozes dos pequenos para compreender, construindo um processo de pesquisa a partir do qual os sentidos se constroem de modo intersubjetivo e não imposto.

Dentro dessa perspectiva, Ferreira (2004) aponta quatro modos de pesquisar crianças, os quais, segundo ela, não são estanques mas podem até ser combinados numa mesma pesquisa. São eles: a perspectiva de pesquisa que toma a *criança como objeto*, ou seja, essa última é vista como alguém que age a partir das influências dos adultos, longe de ser um sujeito da história; a investigação que considera a *criança sujeito* mas que a julga de acordo com suas capacidades cognitivas e competências sociais, as quais se dão, segundo tal perspectiva, em função da idade, tomada como sinônimo de desenvolvimento e maturidade; a pesquisa com *crianças vistas como atores sociais*, que tem como centralidade “o estatuto da autonomia e da equidade conceptual da criança e a simetria ética com os adultos” (p. 8); por fim, o tipo de investigação que também considera a criança como ator social e a inclui como *participante ativa no processo de pesquisa*, envolvendo-a nesse processo, informando-a, consultando-a, ouvindo-a, tornando-a co-pesquisadora.

Considerando que esses quatro modos de fazer pesquisa sobre/com crianças trata-se muito mais de uma divisão didática que visa facilitar a compreensão a esse respeito, dado que as diferentes perspectivas podem conviver numa mesma pesquisa, conforme informa a própria Ferreira (2004), é possível afirmar que a pesquisa aqui sistematizada transita sobretudo entre as duas últimas perspectivas. Isso significa que a criança foi tomada durante todo o tempo como sujeito de idéias, experiências, saberes, fazeres e vozes, sempre válidos como fonte confiável de dados e que, por mais que sua participação não tenha sido sistematicamente ativa como co-pesquisadora, ao longo do processo, foi informada, algumas vezes, sobre os rumos da pesquisa.

Um mesmo tipo de participação das crianças no processo de pesquisa é defendido por Alderson (2005). Para ela, dar abertura para que os pequenos participem como co-pesquisadores, é fazer com que falem em seu próprio direito, a seu favor, superando uma visão de que são imaturos, ignorantes e incapazes de compreender determinadas falas e questionamentos e de contribuir com depoimentos e interpretações essenciais para a pesquisa, obstáculo explicitado pela referida autora:

[...] um dos maiores obstáculos, ao se fazer pesquisas com crianças, é infantilizá-las, percebê-las e tratá-las como imaturas e, com isso, produzir provas que apenas reforçam as idéias sobre sua incompetência. Isso pode incluir 'falar com condescendência', usar palavras e conceitos simples demais, restringi-las a dar apenas respostas superficiais, e envolver apenas crianças inexperientes e não as que têm experiências relevantes intensas e poderiam dar respostas muito mais informadas. (ALDERSON, 2005, p. 423)

Para Alderson (ibidem), o próprio cenário internacional de construção de políticas para a infância tem indicado um novo olhar para essa etapa da vida, diferindo de concepções tradicionais, segundo as quais a criança geralmente era excluída do direito à autonomia.

Conforme mostra a autora, o documento da ONU, intitulado *Convenção sobre os Direitos da Criança* (ONU, 1989) garante algum direito de participação e de decisão às crianças, o que se explicita sobretudo em três dos 54 artigos que compõem a Convenção.

(12) Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.

(13) A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

(31) Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. (ONU, 1989 *apud* ALDERSON, 2005, p. 421)

Para Vieira (2004, p. 2), esse documento reforça a idéia de que ouvir à criança acerca dos temas que lhe interessam diretamente é de fato um direito “[...] e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões.”

## 2.4 Os procedimentos adotados

Com intuito de compreender, portanto, o papel das crianças, com suas interpretações, opiniões e fazeres, no processo de reorientação curricular da escola observada e partindo dos referenciais teórico-metodológicos aqui explicitados, realizei a pesquisa de campo partindo de questionamentos semelhantes aos que se propôs Borba ao realizar pesquisa com crianças na mesma instituição:

[...] Que lugar as crianças assumiriam na proposta? Que relações seriam estabelecidas entre mim, investigadora, e as crianças com as quais passaria a conviver durante um significativo período de tempo, já que intencionava conhecê-las de perto e de dentro? Como poderia entendê-las e dar-lhes voz no processo da pesquisa e na escrita do texto da pesquisa? (BORBA, 2005, p. 74)

Alguns procedimentos de pesquisa foram por mim selecionados de acordo com o referencial teórico-metodológico adotado, visando dar conta das questões de estudo e dos objetivos pretendidos, por meio da conjugação de alguns métodos e técnicas de pesquisa, de

modo a realizar uma “frutuosa produtividade interpretativa”, tal como enunciam Pinto e Sarmiento:

Relativamente às metodologias seleccionadas para colher e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefactos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, as linguagens e iconografia das crianças, integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade interpretativa. [...] (PINTO E SARMENTO, 1997, p. p. 26, 27)

Em primeiro lugar, é importante revelar que, considerando as afirmações de Lüdke e André (1986), segundo as quais a validade e fidedignidade de uma observação se dá por meio de um planeamento rigoroso e de uma preparação do pesquisador e buscando apurar quesitos de validade e fidedignidade, antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, realizei aproximadamente 8 horas de observação em outra turma da mesma escola, com crianças de mesma idade. Esse estudo exploratório foi fundamental para que eu percebesse a importância da definição do meu objeto de pesquisa, do modo como deveria me comportar, do ajuste do foco do meu olhar e da minha escuta, o manuseio da câmera, a necessidade de permanência no campo, entre outras coisas. Os dados coletados no estudo exploratório foram descartados.

Após a realização desse estudo exploratório, me aproximei da professora da turma que foi investigada e expliquei o que pretendia realizar, pedindo sua autorização, a qual foi concedida. Num segundo momento, dirigi-me às crianças, perguntei se sabiam o que eu fazia na escola. Responderam que sabiam que eu trabalhava na escola mas demonstraram não compreender exatamente a minha função na instituição. Então, procurei explicitar o trabalho que realizo como supervisora num contraponto com o papel que exerceria ali como pesquisadora, o que requeria explicação devido ao fato de *a priori* eu ser possivelmente considerada pelas crianças como mais um adulto da escola e que, portanto, exerceria supostamente funções típicas de um adulto,

profissional de uma escola de educação infantil: tomar conta, orientar na realização de atividades planejadas, dizer o que fazer, repreender, resolver conflitos etc.

Feito isso, expus às crianças o que pretendia fazer na turma, disse que queria compreender melhor como elas agiam, se relacionavam, o que faziam ali na sala. Espontaneamente elas começaram a dizer que recortavam, pintavam, faziam trabalhos etc. Continuei explicando que intencionava filmá-las para que posteriormente pudesse observar as gravações com mais atenção em casa e escrever sobre isso. Por fim, pedi a elas o consentimento para fazer o que desejava, ao que responderam positivamente.

O terceiro passo foi elaborar um documento escrito apresentando o projeto de pesquisa aos pais e pedindo também a eles autorização por escrito para fazer uso, para fins de pesquisa, das falas e imagens das crianças.

A autorização prévia ouvida da boca das próprias crianças foi fundamental dentro de um contexto de entendimento das mesmas como atores na construção do currículo da escola investigada. Por isso, a autorização pedida aos pais só aconteceu depois do consentimento das crianças e muito mais por uma questão legal, por serem eles os seus representantes legais, o que, de um modo geral, acontece na ordem inversa ou simplesmente se descarta o aceite por parte dos pequenos, o que se constituiria num grande obstáculo para a pesquisa pretendida, devido às concepções de criança e infância adotadas.

Alderson compartilha de opinião semelhante o que fica evidente na seguinte afirmação.

Outro obstáculo para as crianças é o pressuposto, comum aos adultos, de que o consentimento dos pais ou professores basta, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa a participar de pesquisas (ALDERSON, 2005, p. 424)

Do mesmo modo, Ferreira adota, em sua pesquisa com crianças, semelhante procedimento ainda que reconheça as dificuldades enfrentadas num tal empreendimento:



O acesso às crianças implicou, além do duplo consentimento informado aos adultos – uma clara justificação dos meus objectivos de pesquisa e a garantia de anonimato e confidencialidade à educadora e pais das crianças – consentimento das próprias crianças no início e ao longo da pesquisa. Mesmo sabendo que um dos desafios da pesquisa com crianças decorre das dificuldades em discutir o seu estudo com elas, abstraindo das suas idades (Fine & Sandstrom, 1988), observei o princípio da simetria ética: tal como qualquer outra pessoa, as crianças têm direitos como observadoras e participantes e, por isso, devem ser tratadas com respeito e deferência, ié: informadas, consultadas, ouvidas e, crescentemente, implicadas na pesquisa. (FERREIRA, 2004, p. 16)

Ao longo da permanência no campo procurei não agir como mais uma professora na sala. Em alguns momentos, sobretudo no início, as crianças até se dirigiram a mim para pedir ajuda, para fazer queixa de algum amigo. Em geral eu apenas ouvia ou pedia para que elas falassem com a professora. Em outros momentos, a própria professora da turma fazia comentários do tipo: “Olha que confusão eles estão fazendo, tia Carla!”, “A tia Carla não vai gostar disso!”. Nessas situações me mantinha calada e procurava não fazer nenhuma expressão de descontentamento ou de reprovação, procurando distanciar-me, ao menos em parte, do papel típico de um adulto, tal como fez Borba em sua investigação:

No caso da presente pesquisa, procurei também construir um papel de amiga e de um adulto diferente, que não estava ali para dirigir, ensinar, vigiar e repreender as crianças, representações comuns associadas ao papel dos professores e adultos em geral. Estava ali para conhecê-las, conviver, colaborar e aprender com elas. Durante o processo, penso que consegui construir essa desejada relação de amizade e de proximidade com o grupo, mas ficou claro também a impossibilidade de eliminar as diferenças que marcavam a minha posição de adulta, o que se manifestava no papel que algumas vezes as crianças me atribuíam de resolver conflitos e na forma como a maioria delas se referia a mim - tia Angela - modo como as crianças chamam as professoras na maioria das instituições de educação infantil brasileiras, e também aos adultos próximos à família nas comunidades externas à escola. (BORBA, 2005, p. p. 86-87)

O processo de pesquisa desenvolveu-se por meio da observação participante conjugada com a filmagem, da realização de conversas informais com as crianças, de fotografias, do registro em diário de campo, da solicitação de textos (memoriais) escritos à professora, das fichas de matrícula das crianças, da análise e interpretação dos dados coletados.

A escola observada funciona em sistema de rodízio, o que será explicitado com mais clareza no terceiro capítulo, resultando, portanto, numa organização espacial e temporal bastante

específica. As turmas costumam permanecer no espaço físico da sala (de aula) por um período de aproximadamente duas horas, onde costumam ser realizadas atividades planejadas e dirigidas pela professora. Nas outras duas horas restantes, normalmente se dirigem para algum outro espaço externo da escola (parques, *pátio pintado* com jogos de amarelinha e outros no chão ou casinha de boneca), onde geralmente as crianças ficam mais livres da direção do adulto no que tange à realização de atividades (ver fotos 1 a 8).

As observações foram realizadas nos momentos em que as crianças se mantiveram em sala, sob a direção do adulto, uma vez que a intenção era compreender justamente a relação delas com a professora, no contexto das atividades pedagógicas propostas por essa última.

A observação efetiva do grupo escolhido tratou-se de uma observação participante por ter considerado a não neutralidade na minha relação como pesquisadora com as crianças e professora, pela integração de quem pesquisa com o cotidiano observado, vivendo junto com os sujeitos as situações de seu dia-a-dia e por aproximar-se da definição de observador participante apresentada por Lüdke e André:

O 'observador como participante' é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 29)

As observações foram registradas de duas formas: no diário de campo e com a filmadora. A escrita no diário de campo normalmente era feita logo após as observações de modo que eu participasse mais livremente das situações cotidianas. Com base na experiência do estudo exploratório, defini que a filmadora ficaria num tripé, num canto da sala.

A escolha da filmagem envolveu principalmente alguns questionamentos prévios: o que a lente da câmera focaria e o que ficaria de fora? A filmadora inibiria as crianças e professora? Alteraria as situações cotidianas?

Mais uma vez o estudo exploratório revelou alguns elementos que me permitiram encontrar possíveis respostas para aqueles questionamentos. Foi possível perceber que, inicialmente, a câmera até despertava alguma curiosidade nas crianças, o que parecia se esgotar logo depois de algum tipo de manuseio do equipamento feito por elas. Após as sessões iniciais, muito raramente alguma criança se aproximava da filmadora ou parecia demonstrar algum tipo de inibição em relação à câmera. Da mesma forma que observou Borba quando, eventualmente, se aproximavam da câmera, logo voltavam para a atividade que estavam fazendo, parecendo não se importar com a máquina. Isso talvez tenha acontecido em parte pelo fato daquela instituição ter a prática permanente de realizar filmagens dos trabalhos das crianças como parte de seu cotidiano.

Até que ponto a ação de filmá-las inibia a manifestação das práticas sociais das crianças entre si? Tentei responder a essa indagação com a observação das atitudes das crianças diante da filmadora, através de olhares, falas, exageros nas ações, atitudes de se esconderem ou de se mostrarem demasiadamente. Notei entretanto que, se por um lado identifiquei em determinadas situações certo exibicionismo por parte de algumas crianças e timidez por parte de outras, isso não pareceu atrapalhar a dinâmica geral da brincadeira e das relações sociais em curso, pois essas crianças que eventualmente se distraíam com a filmagem, o faziam de forma pontual e rapidamente retornavam ao contexto da brincadeira em curso, abstraindo-se novamente da ação de filmagem. De modo geral, considerei que as crianças agiram com naturalidade relativamente à filmagem, concentrando seu interesse nas brincadeiras com seus pares, e não aparentando modificação significativa dos seus comportamentos diante da câmera. (BORBA, 2005, p. 90)

Todas as observações foram filmadas, totalizando 20 horas de gravação, realizadas de junho a novembro de 2006. Em alguns momentos, sobretudo nas atividades coletivas, optei por filmar todo o grupo de crianças da turma, composta por dezessete alunos, quantidade que nem sempre estava totalmente presente. Em outras situações, focava a lente da câmera num determinado grupo, com o intuito de compreender melhor o que ali se passava, bem como captar os diálogos das crianças.

Durante a pesquisa, eu assistia algumas vezes às gravações realizadas. As categorias de análise emergiram do processo de leitura do diário de campo, da transcrição dos filmes e

tabulação dos dados. Depois de realizadas todas as gravações, as assisti algumas vezes, ainda sem transcrevê-las, de modo que me sentisse mais íntima dos dados e percebesse algumas minúcias. Posteriormente iniciei uma cuidadosa transcrição das fitas.

As observações registradas em vídeo, no diário de campo e por máquina fotográfica foram divididas em diversas situações, que ao longo do texto chamo algumas vezes de evento. Cada tipo de evento foi computado numa espécie de tabela com o número de vezes em que apareceu. Os eventos que se assemelhavam foram agrupados por cores, de acordo com o tema a que se referiam, segundo minha interpretação, como por exemplo: orientações da professora, brincadeiras das crianças, regras definidas pela professora, resistência das crianças, entre outros. Acreditei que desse modo foi possível observar a regularidade ou não de uma série de situações, o que me permitiu construir um panorama da relação entre adultos e crianças no espaço observado: a sala. Percebi ainda que a tabulação dos dados, que não se tratou de uma mera descrição quantitativa dos acontecimentos, tal como ficará bastante evidente no capítulo quatro, contribuiu bastante para a construção de um distanciamento da pesquisadora na análise dos dados coletados, uma vez que, a partir de tal tarefa, passei a perceber situações que nunca havia notado em meu cotidiano de trabalho na mesma escola.

A transcrição constituiu-se num texto no qual procurei registrar de forma diferenciada, usando recursos de formatação do computador, as minhas falas, as das crianças e da professora, expressões, gestos, sons diversos, dados complementares extraídos do diário de campo ou da minha memória e que ajudavam a configurar o contexto de determinada situação transcrita.

Para atender aos princípios da validade e da fidedignidade já anunciados por mim neste texto, optei por realizar alguns procedimentos de cruzamento de dados e das interpretações parciais como modo de garanti-las: considerar as diferentes fontes utilizadas (vídeos, fotografias, fichas de matrícula, memorial da professora, conversas informais com adulto e crianças), assistir

às filmagens, transcrever as fitas, tabular os dados e ainda submeter as análises e interpretações parciais às sugestões e críticas de diversos profissionais do campo educacional durante o processo de pesquisa.

Defendendo que as questões de cunho ético deverão perpassar tanto a pesquisa com adultos como com crianças, procurei atentar para essa dimensão durante todo o processo investigativo desde a revelação do tema aos sujeitos da pesquisa, o pedido de autorização à professora, crianças e pais, bem como o compartilhamento de análises parciais com sujeitos diversos e a escuta das crianças.

Segundo Borba (*op. cit.*), realizar pesquisa com crianças a partir de uma concepção de infância como construção social e de criança como ator social, impõe incertezas aos pesquisadores e novas questões éticas. Para discutir essa dimensão a autora resgata as contribuições de duas outras pesquisadoras (CHRISTENSEN e PROUT, 2002), segundo as quais a investigação do universo infantil deve atentar para as questões éticas do mesmo modo como se faz no estudo com adultos. Para isso, entretanto, não se deve pretender igualar a criança ao adulto e menos ainda considerá-la incompetente, imatura, carente. É preciso, portanto, atingir o princípio que também denominam *simetria ética* entre adultos e crianças, o que significa:

[...] que o pesquisador assuma como seu ponto de vista de partida que a relação ética entre o pesquisador e seus informantes é a mesma, a despeito de a pesquisa estar sendo conduzida com adultos ou com crianças. Isso tem várias implicações. A primeira é que o pesquisador deve empregar os mesmos princípios éticos nas pesquisas com adultos ou com crianças. A segunda é que cada direito e consideração ética em relação aos adultos deve ter a sua contrapartida em relação às crianças. A terceira é que o tratamento simétrico das crianças na pesquisa significa que qualquer diferença na condução da pesquisa com crianças e com adultos não deve ser assumida antecipadamente e sim surgir a partir do ponto de partida e da situação concreta das crianças no processo da pesquisa. (BORBA, 2005, p. p. 78-79)

A opção pela não revelação dos verdadeiros nomes das crianças foi uma decisão que envolveu inúmeros questionamentos de ordem ética, a exemplo daqueles levantados por Kramer

– pesquisadora brasileira que tem contribuído bastante com seus estudos para o campo da educação infantil - a respeito da autoria ou anonimato dos pequenos, bem como do uso de suas imagens e divulgação dos resultados de pesquisa:

[...] os nomes verdadeiros das crianças – observadas ou entrevistadas - devem ou não ser explicitados na apresentação da pesquisa? No caso de serem usadas e produzidas imagens das crianças (fotografias, vídeos ou filmes), a autorização dada pelos adultos, em geral seus pais, é suficiente, do ponto de vista ético, para a sua divulgação? Que implicações ou impacto social têm os resultados de trabalhos científicos? Ou, dizendo de outra forma, é possível contribuir e devolver os achados, evitando que as crianças ou jovens sofram com as repercussões desse retorno no interior das instituições educacionais que freqüentam e que foram estudadas na pesquisa? (KRAMER, 2002, p. 41)

Ainda que apresentar os nomes verdadeiros das crianças da pesquisa pudesse ser apenas uma decorrência da concepção de infância e do referencial teórico-metodológico adotados, optei por não revelá-los, o que fiz também com o nome da professora da turma, uma vez que os questionamentos a respeito dessa temática, tais como os apresentados por Kramer (2002), ainda não se mostraram bem resolvidos para mim. Desse modo, usei nomes fictícios para as crianças.

### 3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Crianças, pesquisadora, professora e a própria escola na qual se inserem são consideradas os principais sujeitos desta pesquisa. No capítulo introdutório, alguns apontamentos revelaram de maneira resumida minha trajetória acadêmica e profissional. De modo semelhante, apresentarei a seguir os demais sujeitos da investigação, situando-os nos contextos sócio-históricos nos quais se inserem.

Apenas com o intuito de complementar os apontamentos já realizados em relação a minha trajetória de estudante e profissional, propus a mim mesma, tal como sugeri à professora da turma investigada, o exercício da escrita de uma espécie de breve memorial de minha infância, que resultou no texto a seguir:

Nascida numa família pequena, de poucos tios e primos, tive uma infância bastante feliz. Brincava muito com meus primos e irmãos, jogávamos bola, brincávamos de casinha (meninos e meninas), de pique etc.

Tenho dois irmãos, um deles 8 anos mais velho e o outro apenas 3. O primeiro deles não morava conosco, pois é filho só do meu pai. Ele morava com a mãe e só vinha ficar em nossa casa nas férias. Essas tinham, então, sempre algo diferente do nosso cotidiano. Era legal ter um irmão bem mais velho, grandão, para poder apresentar aos amiguinhos.

Eu estudava numa escola de educação infantil, jardim de infância, como chamávamos naquela época, que se localizava quase ao lado de minha casa. Como eu adorava aquele lugar! Lembro do meu choro nos primeiros dias, de todas as professoras, do cheiro de massinha de modelar e da merenda na lancheira. Lembro também que já naquela época fazia provas, sempre perto das férias, ou seja, para mim, prova era sinônimo de que as férias se aproximavam, assim como as festinhas de fim de ano, quando mamãe fazia doces gostosos para levarmos.

Logo depois, fui para uma escola menos bonita, de crianças maiores. Tudo era diferente, desde a organização das cadeiras e mesas até o colorido das paredes. Não tinha mais músicas e brincadeiras todos os dias. Chorava e dizia pra minha mãe que não queria ir para aquela escola feia!

Lembro-me que em todas as fases de minha infância a brincadeira de escolinha esteve presente. No início, fazia linhas para que as outras crianças cobrissem, tal como aprendi no jardim de infância, depois, contas e outros exercícios. Adorava aquilo! Minha mãe guarda até hoje uma agenda minha, de quando eu tinha uns 10 anos de idade, onde escrevo um pequeno texto expressando meu imenso desejo de ser, um dia, professora. É verdade que nunca desejei e nem imaginei ser outra coisa a não ser... professora!

*Quadro 1: memorial sobre a infância da pesquisadora*

Acredito que as subjetividades e intersubjetividades construídas, as escolhas realizadas e o nosso próprio modo de ser professor da educação infantil e pesquisador do campo estão intimamente ligadas à uma história de vida muito singular, às nossas vivências como crianças, alunos, cidadãos pertencentes a uma determinada família e a um certo contexto sócio-histórico-cultural.

Compartilhar minhas memórias e as da professora investigada com os leitores desse trabalho pode se configurar num incentivo à reinvenção de formas de encontros entre sujeitos diversos e de recuperação da memória coletiva e da experiência humana compartilhada, as quais parecem desaparecer diante do aceleração do tempo que a sociedade atual nos impõe. Tal como mostra Pérez (2006), fragmentos de memórias podem revelar os diferentes fatores (sociais, econômicos, políticos e culturais) que compõem o tecido social e, tal como compreendo, as situações que objetivamos analisar.

Nos fragmentos de memória encontramos atravessamentos históricos e culturais, fios e franjas que compõem o tecido social, o que nos possibilita ressignificar o trabalho com a memória como uma prática de resistência. Isso implica pensar a sala de aula e a escola como espaço plural que congrega diferentes sujeitos e diferentes culturas, que expressam diferentes formas de organizar o real e responder aos desafios da vida cotidiana. (PÉREZ, 2006, p. 19)

### **3.1 As crianças**

Apresentar as crianças da pesquisa implica, num primeiro momento, situá-las dentro de um determinado conceito de infância, construído historicamente. Isso porque falar de infância, hoje, normalmente nos remete a um conceito de infância burguesa, que geralmente tomamos como absoluto e incontestável – infância definida pela burguesia como tempo de brincadeira, de estudo, de não-trabalho. Esse é o conceito de infância dentro do qual, em geral, inserimos todas as crianças, o qual deveríamos considerar impossível de englobá-las em sua totalidade, dentro do



modo de produção capitalista. A própria história da infância, principalmente a partir do que consta nos estudos do historiador francês Philippe Ariès, mostra uma variedade de conceitos e tratamentos que a infância recebeu ao longo da história da humanidade.

Voltando no tempo, tal como fez Ariès, é possível perceber alterações no entendimento da infância, de acordo com as mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade. Os estudos de diversos autores (ARIÈS, 1978; CHARLOT, 1983; SNYDERS, 1984; SARMENTO e PINTO, 1997) que resgatam as concepções de infância na história da humanidade mostram que a compreensão da infância como categoria social é uma idéia moderna (SARMENTO e PINTO, 1997; SARMENTO, 2002). Um elemento importante para a compreensão dos diferentes conceitos de infância construídos historicamente é a identificação do modo de produção que impera num determinado momento e que influi em toda a organização social.

Com o desenvolvimento do Modo de Produção Capitalista, o que vem se dando já desde o século XIV aproximadamente, consolidando-se como marco no século XVIII, com a Revolução Industrial e com a Revolução Francesa, momento em que a burguesia toma o poder, o principal objetivo que perpassa o modo de produzir a existência humana passa a ser a busca contínua do lucro. Neste sistema, tudo vira mercadoria e a exploração do trabalho alheio se torna cada vez mais exacerbada.

É nesse contexto que se construirá uma nova lógica que, por sua vez, influenciará toda a organização da sociedade, resultando numa atenção muito particular voltada para a criança que, a partir de então, constitui-se num futuro trabalhador ou dono dos meios de produção, conforme a classe social a que pertença.

Aí é que se desenvolve o conceito burguês de infância, segundo o qual a criança deve ter garantido seu tempo de lazer, de brincadeira e descontração, bem como deve ser bem cuidada, educada, escolarizada, preparada para o futuro. Partindo-se desse conceito, desenvolver-se-á uma

educação escolar padronizada, mas, paradoxalmente, diferente de acordo com a classe social a que se pertença: uma escola para os pobres que a todos ensina a cumprir regras, horários, moldando-os ao sistema fabril; e uma escola burguesa que preparava para ocupar os melhores lugares na organização social.

Sem dúvida a consideração da infância como construção social deve muito aos estudos de Ariès. Entretanto, o conceito de infância que tomo como referência para minha pesquisa transcende as considerações daquele autor e trata as crianças de fato como atores/autores sociais e como uma categoria geracional, ou seja, como grupo de idade que sempre existe na sociedade, sendo preenchido por crianças concretas que o integram em diferentes momentos históricos.

A “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrônico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestidas de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. (SARMENTO, 2005a, p. p. 366-367)

Ainda conforme Sarmento (2006), sendo o entendimento da infância como categoria geracional um ponto de confluência nos diferentes estudos do campo da sociologia da infância, é possível localizar nele elementos de homogeneidade e de heterogeneidade:

A infância é uma categoria geracional que necessita de ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade (estatuto social, características macro-estruturais comuns, como a demografia, o investimento associado às crianças, etc.) com os elementos de heterogeneidade, inerentes ao fato das crianças serem também desigualmente distribuídas pelas diferentes categorias sociais (classe social, gênero, etnia, subgrupos etários). (SARMENTO, 2006, s/p)

Considero, portanto, que mesmo entendidas, de um modo geral, como atores sociais, as crianças sofrem diferentes influências dependendo dos contextos diversos nos quais se inserem. A partir dessa consideração, o desafio que me coloco é o de apresentar uma breve caracterização sócio-econômica das crianças da pesquisa, de modo que ao longo do texto as reflexões

desenvolvidas sejam sempre remetidas a sujeitos concretos, situados num determinado contexto sócio-histórico-cultural.

O grupo das dezessete crianças observadas foi escolhido quase que aleatoriamente. As turmas da instituição investigada estão organizadas segundo o critério que denominam multiidade, ou seja, todas têm crianças de 3, 4, 5 e 6 anos misturadas, o que as torna bastante semelhantes em termos de estrutura organizativa. Um fator determinante, porém, na escolha desse grupo foi a disponibilidade da professora da turma e abertura da mesma para a prática da pesquisa. O quadro abaixo apresenta alguns dados referentes às crianças observadas.

NOME FICTÍCIO	SEXO	IDADE EM ABRIL/06 (Em anos)
Tito	MASCULINO	6
Fernando	MASCULINO	5
Ane	FEMININO	5
Leandro	MASCULINO	5
Geane	FEMININO	5
Lara	FEMININO	5
Luzia	FEMININO	5
Bela	FEMININO	5
Leonel	MASCULINO	5
Jenifer	FEMININO	5
Marcus	MASCULINO	4
Pietro	MASCULINO	4
Tatiana	FEMININO	4
Paulo	MASCULINO	4
Victório	MASCULINO	4
Alan	MASCULINO	3
Fabiana	FEMININO	3

**Quadro 2:** nome fictício, sexo e idade das crianças observadas. Fonte: Ficha de matrícula dos alunos

A escola observada situa-se num bairro predominantemente residencial da zona norte da cidade de Niterói-RJ, onde há um misto de comunidades menos favorecidas economicamente e outras melhor favorecidas. É a única escola pública de educação infantil do bairro e recebe crianças predominantemente do Morro dos Marítimos, comunidade menos favorecida economicamente, localizada bem próxima da unidade escolar.

Os dados da ficha de matrícula mostram que de todas as dezessete crianças investigadas apresentam-se como seus respectivos responsáveis as mães e apenas em dois casos as avós. Suas profissões são: em cinco casos do lar, em um caso doméstica, em outros cinco casos manicure (uma delas mãe de gêmeos da mesma turma), uma balconista, uma estudante, uma professora (mãe de outros gêmeos da mesma turma) e uma enfermeira aposentada. Conforme os dados apresentados, é possível perceber que a média salarial da maioria das responsáveis pelas crianças deve situar-se numa esfera bem popular.

As crianças da turma têm no máximo três irmãos e, em sua maioria, apenas um irmão. A ficha de matrícula apresenta também alguns poucos dados em relação ao domicílio das crianças, os quais não permitem traçar um perfil sócio-econômico muito extenso. Em relação às *condições de ocupação*, observam-se oito domicílios próprios, quatro alugados e dois cedidos; no que tange *ao tipo de ocupação*, apresentam-se doze casas, dois apartamentos e um barraco; o *número de cômodos* dos domicílios varia entre dois e cinco, sendo três domicílios com dois cômodos, três com quatro cômodos, outros três com seis cômodos, dois domicílios com cinco e mais duas residências com sete cômodos; quanto ao *tipo de construção*, todos os domicílios apresentam parede de alvenaria, os pisos é que variam, sendo quatro de cimento, nove com piso frio e apenas um de material aproveitado; em relação à *instalação elétrica*, apenas uma família informou fazer ligação direto da rede e as demais afirmam possuir instalação própria; no que diz respeito ao *tipo de abastecimento de água*, treze responsáveis afirmaram possuir água encanada e filtrada e dois

água encanada mas não filtrada; em relação à *coleta de lixo*, oito famílias têm à sua disposição coleta pública e uma céu aberto; no que tange às *instalações sanitárias*, somente dez fichas informam que são de uso próprio; por fim, no que se refere ao *sistema de esgoto*, quatro responsáveis informaram utilizar fossa e sete a rede geral.

A apresentação desses poucos dados sócio-econômicos relativos à vida das crianças não se faz com o intuito de analisá-los como interferindo diretamente nas atitudes e comportamentos observados por parte das mesmas, mas apenas como modo de compreender a infância como integrada por uma multiplicidade de tipos de crianças, com diferentes condições econômicas, políticas, de diferentes gêneros e etnias. Nesse sentido, Sarmiento (2005a) chega a afirmar que “as condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de diversidade dentro do grupo geracional” e que, por esse motivo, a sociologia da infância “recusa uma concepção uniformizadora da infância”.

### 3.2 A professora

Remexo com um pedacinho de arame nas minhas  
Memórias fósseis.  
Tem por lá um menino a brincar no terreiro  
entre conchas, osso de arara, sabugos, asas de caçarolas, etc.  
[...]  
*Manuel de Barros, 2001*

Tal como considerei relevante caracterizar minimamente as crianças concretas da pesquisa, o mesmo defini em relação à professora da turma. Compreendendo, tal como Arroyo (2000), que a formação docente se dá desde suas primeiras experiências como aluno na educação infantil, não podia desconsiderar a trajetória profissional da professora em questão, bem como suas memórias de infância, as quais podem ser bastante significativas para a compreensão de

como suas experiências infantis influenciam ou não sua compreensão sobre o ponto de vista da criança.

As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens [...]. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. Quantas horas diárias, quantos anos vivendo com tipos tão diferentes de professores(as). Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor(a) que somos e que carregamos cada dia para nosso trabalho? Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres. (ARROYO, 2000, p. 124)

O pequeno texto que segue se trata de uma escrita da professora das crianças investigadas, a partir do pedido da pesquisadora.

Como professora do ensino fundamental desde 1990, trabalhei quatro anos na rede privada e treze anos na rede pública municipal de São Gonçalo/RJ. Em todo este tempo de magistério, nunca trabalhei em uma escola que realmente fizesse um planejamento que fosse relevante. Sempre no horário de planejamento semanal (que é garantido pela Secretaria de Educação), a coordenação pedagógica aproveitava para repassar os avisos da direção e da secretaria, o tempo restante os professores podiam usar para correção de tarefas, aprontar matriz, ou usar da forma como quisesse.

Quando, em 1997, fui trabalhar no Rosalina - que é a forma carinhosa como nos referimos a Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa - chamou-me a atenção ver que no horário semanal de planejamento, os professores trocavam idéias, compartilhavam experiências, expressavam angústias, visitavam outras instituições, convidavam pessoas para conversar com o grupo, liam e estudavam para tirar dúvidas e desenvolver melhor o trabalho que realizavam, além de participar de muitas capacitações oferecidas pela Fundação Municipal de Educação.

Achava tudo aquilo muito curioso, pois **fui trabalhar na Educação Infantil por falta de opção melhor**, já que acreditava que a educação infantil não fazia um trabalho relevante, apenas preparava para o ensino fundamental, onde realmente a escolaridade começava. **De repente, me vi tão envolvida, tão empolgada** que permutei a matrícula de São Gonçalo para Niterói e agora trabalho com as duas matrículas na mesma unidade escolar, estou terminando uma pós-graduação em Educação Infantil na Estácio de Sá (oferecida pela Fundação Municipal de Niterói), e assim me vejo cada vez mais distante da minha formação original, que é em História. [grifos nossos]

*Quadro 3: breve relato da trajetória profissional da professora da turma observada*

No texto da professora não aparece essa relação de aprendizado do ofício de mestre tal como apresentado por Arroyo, o que fica evidente é a influência que o contexto de trabalho teve em sua formação continuada como professora da educação infantil, bem como o gosto que despertou na mesma por esse nível de ensino.

Entretanto, quando se apresentarem as análises dos dados, talvez o leitor consiga estabelecer algum tipo de relação entre os procedimentos adotados pela professora em seu cotidiano de trabalho pedagógico e as possíveis experiências que teve com professores de outrora, o que poderá quem sabe ser percebido no conflito observado em seu comportamento entre uma atitude professoral enraizada e uma tentativa de desenvolver um trabalho mais de acordo com o entendimento do docente como mediador na aprendizagem das crianças, o que veremos mais adiante.

Sem pretender entrar na discussão sobre a história de vida como objeto ou fonte de pesquisa e nas reflexões e críticas amplamente realizadas a respeito das memórias de infância, objetivei apenas apresentar uma escrita breve da professora das crianças investigadas a respeito de sua infância, como modo de conhecer um pouco mais essa pessoa adulta e o significado que a infância pode ter para ela, uma vez que não se pode negar que

Cada um de nós tem a possibilidade de rememorar sua própria infância, que é uma história que lhe é íntima, que pode lhe abrir segredos preciosos, que pode funcionar como um centro especial de treinamento para o sujeito desenvolver sua sensibilidade e sua capacidade de resgatar significações obscurecidas que ficaram no passado. 'A idéia de infância' – escreveu um comentarista – 'se acha no centro da concepção benjaminiana da memória histórica' (KONDER, 1988, p. 56)

Tanto é assim que - tal como veremos adiante na análise dos dados coletados - Benjamin (1993) nos apresenta uma concepção de infância, situada historicamente, bem próxima daquela que tomei como base dessa pesquisa, a partir de suas memórias de infância, nos escritos intitulados *Infância em Berlim por volta de 1900*.

Abaixo apresento pequeno relato da infância da professora observada na pesquisa, levando-se em conta que os fatos por ela narrados possivelmente foram reinterpretados à luz de novas experiências e conhecimentos.

Falar da infância, não significa apenas relatar fatos e acontecimentos. Falar da infância significa remexer em uma série de sentimentos, emoções, sonhos, sensações, frustrações, medos, inseguranças, que muitas vezes, acreditávamos estarem mortas dentro de nós. É recordar amigos, brincadeiras, lugares, acontecimentos que de tão importantes, ficaram marcados em nossa memória.

Uma memória que está sempre presente e que me remete muitas vezes aquele tempo, é uma memória que vou chamar de “olfativa”, ou seja, do cheiro que tinha o meu jardim de infância, as férias na casa da minha avó, as visitas à casa do amigo do meu pai, a rua em que eu morava, o cheiro do óleo de bronzear que minha tia usava quando íamos a praia... Até hoje, quando sinto algum desses cheiros, é como se um filme passasse pela minha cabeça.

Tive uma infância humilde, sem brinquedos caros, sem muitas roupas novas, mas com muita atenção, amor e espaço. Espaço para conversar, para ser ouvida, para brincar e principalmente, para aprontar. Nossa... E como eu aprontava... Minha mãe sofria, sempre tinha que deixar minha irmã (que é um ano e quatro meses mais nova que eu) com alguém e correr comigo para o pronto socorro: era botão no nariz, varetinha de bambu que foi parar no céu da boca, acento do balanço que caiu na testa, tombos, caco de vidro, prego... mas o pior foi ter engolido um punhado de espinha pensando ser peixe quando tinha dois anos.

Já na escola, quase não dei trabalho. Comecei a estudar no jardim III. Não me lembro de choros, nem dramas pra ficar na escola. Ao contrário da minha irmã, que não gostava nem um pouco de estudar. Estudava com a tia Silvia que no segundo semestre foi substituída, mas meu sonho era estudar com a tia Heloísa... achava ela parecida com a Mulher-Maravilha. Morria de medo da mulher loira do vaso. Adorava brincar no parque com o Cristiano, tocar na bandinha, brincar de massinha (ainda que só fizesse cobrinha). Mas a memória mais viva que trago é de catar joaninha na hora do recreio e guardar em caixa de fósforos para depois soltar. Não me lembro do propósito, mas lembro que era quase uma tradição entre os alunos. Certa vez, pedi minha mãe um vidro, levei para escola e na hora do recreio enchi de joaninha, na hora da saída, toda boba, peguei pra mostrar à minha mãe e estavam todas mortas. Minha mãe disse que tinha que ter feito uns furos na tampa, mas eu nunca tinha feito furo na caixa de fósforos, foi aí que descobri a importância do oxigênio na nossa vida.

**Acredito firmemente ter tido uma infância feliz, e acho que isso tudo só contribuiu, direta ou indiretamente, para que meu encontro com a educação infantil se desse de maneira tão intensa que hoje não consigo me ver longe dela.**  
[grifos nossos]

*Quadro 4: memorial sobre a infância da professora da turma observada.*

Nota-se no texto acima a presença de sentimentos ligados a lembranças familiares, de amigos, de brincadeiras tipicamente infantis e da escola. O mais interessante para mim é a relação que a própria professora estabelece entre sua infância e a estreita ligação que atualmente



possui com a educação infantil, revelando que “são as experiências da infância que fornecem a base para a aprendizagem e a criatividade ulteriores” (GULLESTAD, 2005, p. 526)

Fica evidente também no texto da professora uma concepção de infância na qual ela acredita e dentro da qual viveu. Infância feliz para ela foi poder brincar, receber educação, amor e carinho.

As reminiscências de infância demonstram particularmente bem que a infância não é apenas percebida como um estágio ou um período de tempo na vida de cada um, mas também como uma manifestação de certas qualidades de vida. Apenas em relação aos significados das qualidades de vida é que fazem sentido enunciados autobiográficos como “Não tive infância”. Nele, a idéia moderna de infância pode ser delineada como implicando noções de proteção, amor e jogo em oposição a trabalho duro e sofrimento. Quando a infância é definida em relação a qualidades de vida específicas, ela não é necessariamente limitada à infância como um estágio de vida. (GULLESTAD, 2005, p. 524)

Tal como mostra Gullestad, no fragmento acima a respeito de seus estudos sobre memórias da infância, as considerações da professora a respeito daquilo que considera infância feliz aproximam-se, desse modo, daquele conceito de infância burguesa que apresentei anteriormente, indo além da infância como estágio de vida.

### **3.3 A escola e sua reorientação curricular**

O espaço escolhido para observação das relações entre crianças e adulto em situações pedagógicas dirigidas pela professora chama-se Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa (Umeirac). Trata-se de uma escola pública municipal de educação infantil (crianças de 3 a seis anos de idade) e está localizada no bairro residencial do Barreto, zona norte de Niterói. Tal instituição tem uma média de 30 professoras e aproximadamente 400 crianças. A escola é a única instituição pública de educação infantil do bairro e

[...] por isso a procura por vagas é muito grande. Na época de matrícula, infelizmente não é possível atender a demanda. Para tentar reduzir este problema, há muitos anos, a escola adota sistema de rodízio nas salas. São cinco salas de aula e dez turmas em cada um dos dois turnos. As professoras fazem revezamento - duas horas de atividade na sala e duas horas de atividade em um dos espaços externos. Assim, o número de alunos matriculados foi dobrado. (NETO, 2004, p.3).

Suas turmas estão organizadas, desde o início do ano de 2006, naquilo que convencionou chamar “turmas multiidade”, o que significa organizar o agrupamento das crianças não mais pelo critério da idade única e, sim, misturando alunos de 3, 4 e 5 anos num mesmo grupo. Tal critério de organização justifica-se, entre outras coisas, segundo as educadoras da unidade, pelo entendimento de que a organização idade-série não poder ser único e muito menos o mais favorecedor do desenvolvimento infantil. Para tanto, baseiam-se sobretudo no conceito de zona de desenvolvimento proximal, formulado pelo estudioso Vygotsky.

Conforme esse teórico, é justamente na interação com o outro que o sujeito avança em seu desenvolvimento, o qual, além de contar com fatores de ordem biológica, ocorre fundamentalmente a partir de situações de aprendizagem que se dão no contato do sujeito, em nosso caso as crianças, com um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal. (OLIVEIRA, 1991, p. 58)

Segundo tal entendimento, a criança teria um *nível de desenvolvimento real*, correspondente àquelas tarefas que ela já realiza de forma independente e que, portanto, já estão consolidadas. A *zona de desenvolvimento proximal*, entretanto, corresponderia àquelas atividades/situações em que a criança, embora tenha potencial, ainda não pode resolver sozinha,

mas com a ajuda de alguém mais capaz (o chamado *par mais capaz*) naquela atividade específica, ela consegue fazer.

Portanto, de acordo com essas idéias, uma mesma criança pode ser mais capaz do que outra em determinada atividade e menos capaz do que essa última em outro momento e a situação pode se inverter dependendo da atividade em questão. Segundo as educadoras da escola observada, isso pode pôr em xeque a categoria de idade como sinônimo de desenvolvimento mais ou menos avançado, além de evidenciar que a convivência de crianças com pares de diferentes idades favorece as possibilidades de promoção da interação entre par mais capaz e par menos capaz.

Dentro do sistema de rodízio, cada turma da escola tem um horário semanal particular. O quadro a seguir apresenta o horário da turma investigada.

<b>HORÁRIO SEMANAL</b>	<b>TURMA OBSERVADA</b>	
<b>8h-8h10</b>	<b>entrada</b>	
<b>8h10-10h</b>	<b>8h10-9h</b>	<b>sala</b>
	<b>9h05-9h40</b>	<b>sala</b>
	<b>Leitura (Seg. 9h10-10h05); Infojogos (Ter. 9h10-10h05)</b>	
<b>9h30-9h40</b>	<b>lavar as mãos</b>	
<b>9h40-10h</b>	<b>merenda</b>	
<b>10h-10h10</b>	<b>escovar dentes</b>	
<b>10h10-11h50</b>	<b>Segunda</b>	<b>pátio pintado</b>
	<b>Terça</b>	<b>recreação (10h40 - 11h30)</b>
	<b>Quarta</b>	<b>casinha</b>
	<b>Quinta</b>	<b>planejamento</b>
	<b>Sexta</b>	<b>parque da frente</b>
<b>11h50-12h</b>	<b>saída</b>	

*Quadro 5: horários da turma observada no ano letivo de 2006. Fonte: documento cedido pela escola.*

Os horários de sala são sempre os mesmos durante toda a semana, sendo que em alguns dias as crianças deslocam-se de sua sala para outros espaços, sala de leitura ou infojogos, onde realizam atividades com outras professoras. Também os horários de merenda e higiene são sempre os mesmos, o que se altera são os horários de fora de sala. Nesse tempo, as crianças podem estar no pátio pintado, na recreação no pátio coberto, na casinha de boneca ou em um dos dois parques da escola.



*Foto 1: Sala*



*Foto 2: Sala de Leitura*



*Foto 3: Sala de Infogogos*



Foto 4: Pátio Pintado



Foto 5: Recreação



*Foto 6: Casinha de Boneca*



*Foto 7: Parque*

Além desses dados de ordem mais organizacional, considere-se que para melhor conhecer as orientações pedagógicas que regem o universo de atuação da turma investigada se faz necessário apresentar, de modo sucinto, o currículo prescrito e prático da instituição.

Inicialmente exponho alguns elementos centrais de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual foi sistematizado no ano de 1999 a partir de diversos momentos de discussão realizados pelos profissionais da unidade sobre orientações gerais trazidas pela coordenadora pedagógica. O PPP da Umei define como base teórica do trabalho a ser desenvolvida na escola as idéias de Vygotsky, sobretudo aquelas que dizem respeito ao papel ativo da linguagem na construção do conhecimento. A partir das contribuições desse estudioso é que se entende a sala de aula (comumente chamada apenas de sala naquele contexto) como importante local de desenvolvimento do aluno, o que fica evidente quando destaca que:

Pode-se ler nas entrelinhas da obra de Vygotsky que o **contexto investigativo e instigante da sala de aula**, permeado pelo conhecimento científico, na dimensão sócio-histórica, promovendo a aprendizagem, é fundamental para o desenvolvimento da criança. (UMEIRAC, 1999, p. 3)

Isso justificaria o estabelecimento do seguinte eixo norteador para o trabalho daquela unidade:

[...] a professora é a desafiadora do desenvolvimento da criança, por meio de atividades nas diferentes áreas do conhecimento. Então, o fio condutor e orientador do nosso trabalho pode assim ser sintetizado: **o aluno é o construtor e a professora, a mediadora dessa construção.** (ibidem)

Nessa perspectiva, o brinqueado de faz-de-conta, o desenho e a escrita são tomados como diferentes momentos do processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Essa última, portanto, é ensinada não mais como a mera decifração de códigos, mas apenas como “algo de que



a criança necessita”, uma vez que a mesma já se encontra inserida num universo letrado desde muito cedo.

Também as brincadeiras e os jogos ganham um novo significado e passam a integrar todo o processo de trabalho e construção da linguagem e conhecimento, indo desde “... atividades livres para aquelas com um certo grau de estruturação e organização conjunta de regras com um propósito determinado...” (UMEIRAC, 1999, p. 10), mediadas pela professora.

A avaliação é definida no Projeto Político Pedagógico da escola como um instrumento que permite, por meio da observação das produções dos alunos e discussões a respeito do processo pedagógico, a melhoria da qualidade do trabalho com a reorganização/reorientação do mesmo.

Analisando nosso trabalho com as crianças podemos refletir sobre e investigar o nosso saber-fazer, dialogando com as crianças e as professoras das diferentes turmas. Podemos, ainda, aprofundar e ampliar a qualidade de nossa intervenção mediadora no processo de desenvolvimento-ensino-aprendizagem infantil. (ibidem, p. 12)

Essa é a base teórica do trabalho que se concretiza em atividades diversas realizadas com as crianças e num processo de construção de todo um trabalho coletivo que tem como princípio:

[...] a complexa relação entre:

- a) Os processos de desenvolvimento-aprendizagem infantil;
- b) O conhecimento socialmente elaborado;
- c) E o nosso [das professoras] próprio processo de aprendizagem e reflexão na apropriação dos fundamentos teóricos relativos aos processos de desenvolvimento-aprendizagem infantil aqui delineados. (UMEIRAC, 1999, p. 5)

São esses os pontos que têm efetivamente norteado o trabalho na Umei Rosalina de Araújo Costa. A observação do cotidiano de trabalho desse ambiente escolar nos leva a percepção de que o coletivo de seus profissionais tem conseguido num processo de avanços e retrocessos realizar não só o que fixou nas páginas de seu Projeto Político Pedagógico como tem ido muito

além, dando ênfase sobretudo a uma dimensão sócio-histórico-cultural da educação, configurada num trabalho com a arte.

Essa nova dimensão valorizada pela Umeirac emerge de um lento "processo de reformulação pedagógica da escola" (NETO, 2004, p. 7), iniciado, segundo a coordenadora pedagógica, por volta de 1989, quando o magistério da rede municipal de Niterói conquista o direito a eleição para direção da escola e quando, então, um novo grupo de professoras passa a dirigir a unidade, priorizando, naquele momento, práticas pedagógicas orientadas pelas contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

O planejamento semanal tem se constituído, em geral, num momento de efetivo planejar das ações pedagógicas, de avaliação das atividades desenvolvidas e de estudo.

Os momentos de formação continuada interna têm sido organizados pela equipe técnico-pedagógica de modo a resultar em estudos pertinentes sobre problemáticas que emergem do cotidiano de trabalho, algumas vezes contando com a participação de profissionais de outras instituições e configurando-se nos últimos dois anos naquilo que foi intitulado *Seminário Interno de Formação Permanente*.

A prática pedagógica, centrada ultimamente numa perspectiva sócio-histórico-cultural de educação - configurada num trabalho dedicado ao estudo de algumas expressões artísticas - desenvolve-se, em determinados momentos, por meio de atividades que permitem a reflexão crítica por parte dos pequenos alunos sobre a vida e obra de diversos artistas (o pintor Cândido Portinari e diversos artistas naíf: José Antônio da Silva, Heitor dos Prazeres, Aparecida Azedo, por exemplo) e sua relação com o contexto de vida das criança.

O porquê daquelas pinturas, músicas, esculturas, arquiteturas, o contexto sócio-histórico em que foram produzidos, tudo isso é estudado pelos professores nas reuniões pedagógicas e debatido com os alunos que também têm acesso ao material escrito e imagético organizado em

pastas por tema. Essa é mais uma das formas de contato das crianças com as diferentes linguagens: escrita, musical, plástica etc. São linguagens que integram o processo de construção do conhecimento e que permitem a socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade e o entendimento de que o povo também produz cultura.

Como parte desse eixo cultural do trabalho da unidade escolar, as *Oficinas de Cultura Popular* têm se constituído num momento de entrada das famílias na escola para observar os trabalhos produzidos por seus filhos e para interagirem com eles e com os profissionais da escola na participação das diversas oficinas oferecidas de acordo com a temática estudada (oficina de pintura, de escultura, de brincadeiras, de composição etc.).

A integração escola-família tem sido objetivada pela Umei Rosalina de Araújo Costa há algum tempo. Além das atividades que descrevi, a partir das quais adultos se integram ao saber produzido no trabalho pedagógico cotidiano, outras ações têm sido desenvolvidas com a mesma intencionalidade. Assim é que, desde o ano 2000, têm sido realizadas Oficinas Comunitárias, destinadas aos responsáveis dos alunos da Umei, que aprendem trabalhos manuais (bordado, crochê, pintura etc.). Isto ocorre a partir de um projeto elaborado naquele mesmo ano e que tinha como objetivos prioritários promover uma maior integração família-escola.

Com as Oficinas de Cultura Popular, as Oficinas Comunitárias, bem como com as reuniões de pais, nas quais geralmente se explicita a base teórico-prática do trabalho pedagógico realizado e abre-se espaço para o questionamento e o diálogo, tem se atendido a um outro eixo norteador da concepção educativa da escola que é promover a integração escola-comunidade. Pretende-se desse modo, proporcionar o acesso aos bens culturais produzidos historicamente aqueles que por condições sociais, econômicas e culturais desiguais, na maioria das vezes, são excluídos dos espaços-tempos que normalmente são mais propícios à construção do

conhecimento a esse respeito, e promover também uma possível concretização de um espaço de aprendizagem conjunta entre pais, filhos e profissionais da escola.

Um outro elemento relevante na caracterização do espaço observado situa-se no trabalho educativo que, percebendo a importância das contribuições não apenas dos alunos e professores mas de todos os profissionais da escola (corpo técnico-pedagógico, professores, alunos, merendeiras, serventes, porteiros etc), acontece por meio de uma espécie de assembléia que discute e delibera questões uma vez a cada semestre e que já tem seus dias agendados no calendário letivo da escola. É o chamado *Coletivo Pedagógico* que acontece apenas em um dos turnos e que, de um modo geral, consegue reunir todos os profissionais da unidade. Esses trabalhadores recebem, se necessário, uma declaração para apresentar em outro emprego, caso a assembléia aconteça fora de seu horário de trabalho na instituição.

Fica claro, entretanto, que embora reconheçam a seriedade do trabalho em desenvolvimento na unidade, alguns responsáveis e mesmo professores o vêem como algo que pouco contribui para a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, o que, sem dúvida, passa pela defesa de certas concepções de educação infantil e ainda de aprendizagem. Isso revela a não compreensão (e, portanto, necessidade de conhecer) da proposta da escola como sendo aquela que, em primeiro lugar, toma a educação infantil como um espaço/tempo com objetivos específicos, reconhecendo a infância com as características muito particulares, preocupando-se com a formação daquela criança naquele tempo e não com a preparação de um futuro adulto; em segundo lugar, preocupa-se com a formação do leitor, autor, crítico, com base em certas fundamentações teóricas, que valorizam a construção do sujeito na interação dialógica.

O apontamento de algumas das atividades realizadas no cotidiano da Umei observada permite resumir em boa medida o trabalho pedagógico nela realizado, são elas: o incentivo

permanente à busca de conhecimento pelos professores; a organização, pela coordenação pedagógica, de material de estudo para o professor de acordo com os trabalhos em andamento ou conforme necessidade percebida; o estudo conjunto nas reuniões de planejamento e nos grupos de estudo de periodicidade quinzenal; o momento do chamado coletivo pedagógico, do qual já falei; a organização de um seminário interno anual, onde os profissionais da escola apresentam suas produções científicas e compartilham relatos de experiência e a orientação para que as professoras registrem de modo reflexivo seus trabalhos, tanto nos diários de campo quanto em artigos publicados no jornalzinho *EntreTextos* da escola.

#### 4 REFLETINDO SOBRE AS VOZES, FAZERES E SABERES DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÕES DIRIGIDAS PELO ADULTO REFERÊNCIA

Por que esqueci quem fui quando criança?  
 Por que deslembra quem então era eu?  
 Por que não há nenhuma semelhança  
 Entre quem sou e fui?  
 A criança que fui vive ou morreu?  
 Sou outro? Veio um outro em mim viver?  
 A vida, que em mim flui, em que é que flui?  
 Houve em mim várias almas sucessivas  
 Ou sou um só inconsciente ser?  
*Fernando Pessoa*

Os estudos e pesquisas do campo da sociologia da infância contribuem para a busca da compreensão que pretendemos desenvolver acerca das relações entre crianças e adultos na pré-escola investigada, de acordo com questões que nos colocávamos desde o início. Para além desses estudos, porém, os escritos de autores de outros campos, como Walter Benjamin, pensador berlinense, nascido em 1892, também têm se mostrado fundamentais nas discussões a respeito da infância como categoria social e da criança como sujeito da história, autora de conhecimentos, ator social.

Benjamin, demonstra, em seus escritos, que a criança que foi um dia ainda o habita, parecendo, assim, responder ao verso de Fernando Pessoa: “A criança que fui vive ou morreu?”. A infância é em sua obra uma chave para a compreensão do presente, tratando-se, portanto, de algo objetivo, que revela contextos e sujeitos situados historicamente. São suas memórias que ele busca, tornando-se novamente menino nos escritos intitulados *Infância em Berlim por volta de 1900* (Benjamin, 1993)

São as memórias da própria infância de Benjamin, bem como outros de seus escritos, que revelam uma criança capaz de construir significados, sonhos, afetos e brinquedos, capaz de resistir às

lógicas adultocêntricas, de produzir história e cultura e de subverter a ordem estabelecida, criança capaz de ver o mundo com seus próprios olhos.

[...] Benjamin revela um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como indivíduo social e fala de como ela vê o mundo com seus próprios olhos, não toma a criança de maneira romântica ou ingênua, mas a entende na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura. (KRAMER, 1996, p. 31)

É Kramer quem estabelece alguns eixos norteadores de uma certa visão de infância a partir dos escritos de Benjamin sobre esse assunto, os quais sintetizam muito bem as contribuições desse autor para esse campo de estudos. Alguns desses eixos são: não infantilização da criança, criadora de cultura, colecionadora, rastreadora; desnaturalização da criança, desnaturalização do ser humano, relação crítica com a tradição; subversão da ordem, pois a criança desvela as contradições e revela outra maneira de enxergar o real; crítica a pedagogização da infância, reconhecimento do adultocentrismo, contra o autoritarismo de idade; reconhecimento da especificidade da infância (KRAMER, 1996).

É justamente na interlocução entre os dados coletados, os escritos de Benjamin e dos diversos autores que têm produzido reflexões nos campos da sociologia da infância e da educação que emergem as categorias de análise de minha pesquisa, organizadas a partir de escuta e olhar atentos às vozes e comportamentos infantis, procurando compreender, a partir de seu cotidiano escolar, o que vivem, como se relacionam, como se organizam, o que valorizam, o que aceitam e o que rejeitam.

Logo de início, é possível observar que as crianças comportam-se, manifestam-se, organizam-se e produzem para além do que lhes é imposto pela idade, classe social, tamanho, gênero ou concepções desenvolvimentistas (PRADO, 2005a, p. 687), o que ficará bastante evidente nos eventos apresentados e analisados a seguir.

Conforme já apontei neste trabalho, a concepção de infância com a qual estou trabalhando permite compreender a criança como produtora de culturas, construtora de seu mundo social.

Pinto e Sarmiento problematizam essa questão ao mostrar que por muito tempo as investigações sociológicas sobre a infância estiveram focadas em *sistemas centrados na criança* ou em *sistemas orientados para a criança* e muito pouco em *sistemas protagonizados ou controlados pelas crianças*. É justamente essa criança que protagoniza e controla determinados sistemas por ela construídos que parece emergir na análise dos dados coletados. Aqueles autores nos ajudam a identificar uma tal autoria infantil quando apresentam exemplos de elementos que compõem o que denominam mundos sociais da infância:

- Redes de amigos; grupos de pertença; incluindo as relações internas e a respectiva organização; fenômenos de liderança, de pertença e de exclusão;
- Expressões culturais infantis, incluindo tipos de brincadeiras, de canções e de jogos, modos e tempos em que são realizados, a definição das regras e a sua transmissão no espaço e no tempo.
- [...]
- Linguagem: formas específicas de comunicação oral e corporal; criação e uso de vocabulário;
- Influências sobre os adultos: táticas e estratégias; conflitos e negociações; práticas de consumo;
- [...]
- Modos diferenciados como as crianças usam, se apropriam e atribuem sentido aos espaços, tempos, serviços e lógicas das instituições criadas pela sociedade adulta para a socialização dos mais pequenos. (PINTO E SARMENTO,1997, p. p. 64-66)

É preciso considerar, porém, que as crianças constroem seus mundos sociais sofrendo influências de um contexto social, histórico e cultural, organizado pelo adulto. O próprio Sarmiento (2006, p. 19) afirma, em outro momento, que “cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social”. Esse sistema é que lhe permite ou não fazer e pensar determinadas coisas.

Trata-se, portanto, de compreender a criança como produtora de culturas num processo em que sofre influências da sociedade e dos sujeitos de outras gerações com os quais convive e influencia-os. Conforme Sarmiento:



Este processo é criativo quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005a, p. 373)

#### **4.1 O “pequeno mundo próprio das crianças”**

Benjamin já dizia que “as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (1984, p. 64) e as observações realizadas durante a investigação também revelam que mesmo no espaço escolar mais controlado pelo adulto, a sala, e ainda que durante as atividades dirigidas por esse último, as crianças criam um mundo próprio, centrado sobretudo na brincadeira e na conversa com seus pares, e, ao mesmo tempo, cumprem com o papel de aluno que dela se espera.

Borba (2005, p. 57) mostra que Corsaro, em sua pesquisa intitulada *Friendship and peer cultures* (1985), um estudo etnográfico realizado em uma escola maternal universitária, percebe “[...] dois grandes temas centrais nas culturas infantis dos grupos de crianças da escola observada: a tentativa persistente das crianças para ganhar controle sobre suas vidas e a produção coletiva e a partilha de atividades sociais com seus pares [...]”. Como será possível observar mais adiante na sistematização desta pesquisa, também nos momentos de atividade dirigida pela professora observa-se a existência de elementos semelhantes.

##### **4.1.1 Crianças respondem, questionam, resistem...**

Talvez seja inerente ao modo de fazer da professora - que inclui a prática rotineira de apresentar problematizações enquanto expõe a tarefa a ser realizada - uma certa abertura para o envolvimento das crianças. Parece tratar-se de uma espécie de participação concedida e limitada

a uma idéia central trazida pelo adulto. Alguns eventos registrados mostram que houve concessão à participação das crianças em parte de um planejamento já preconizado pela professora, a exemplo do evento que destacamos a seguir:

Jenifer é autora e ilustradora de uma história que é reproduzida num aparelho mimeógrafo para as demais crianças da turma. Depois de conversarem um pouco sobre a produção de Jenifer, essa última tem direito a escolher um modo de efetuar o seu desenho.

PROFESSORA (00:13:13): A Jenifer pensou em alguma forma da gente enfeitar esse desenho?

Jenifer demora a responder.

PROFESSORA: Tem tinta pra pintar com o dedo, de pintura a dedo. Que mais que a gente não fez ainda? Deixa eu pegar a lista pra ver.

Professora levanta e vai buscar a lista de técnicas já realizadas e não realizadas.

PROFESSORA (00:14:00): Tinta colorida a gente não fez ainda, com lâ a gente não fez ainda, com pedacinhos de papel colorido...

PIETRO: Giz colorido.  
(24/10/2006)

As problematizações às quais me refiro, de um modo geral, correspondem a perguntas que a professora vai dirigindo aos alunos durante a explicitação e realização das tarefas por ela propostas como modo de atender a diferentes interesses. Algumas vezes, a professora parece aproveitar a situação para elaborar questionamentos que promovam o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático por parte das crianças:

Na rodinha, professora começa a falar sobre móveis, já estudados anteriormente pelas crianças, a partir do artista Alexander Calder. Professora apresenta às crianças três diferentes livros que possuem fotos com exemplos de móveis e sugere:

PROFESSORA: (00:02:16) Então, são três livros, a gente vai fazer pequenos grupos e a gente vai pesquisar nesses livros móveis, idéias de móveis, sugestão de móveis, pra que? Pra gente ter idéias pra construir móveis aqui na nossa sala. A gente estudou o Alexander Calder mas a gente não teve nenhuma idéia legal ainda pra fazer os móveis.[...] Então, olha, vamos fazer um grupo pra olhar esse livro, um grupo pra olhar esse livro e um grupo pra olhar esse livro. Depois a gente troca. Quantas crianças? Uma, duas [...] doze, doze crianças. São doze crianças, têm três livros. Quantas crianças podem ver cada livro?

PIETRO: (00:03:12) Hum... Três!

PROFESSORA: Três? Então, tá, três crianças vão ver esse livro. Faz um grupo de três aqui. Faz um grupo de três aqui. Um grupo de três aqui. O que que aconteceu? Pedro, você ficou em algum grupo? Não. Então o grupo tem que ser de quanto? De três não deu certo.

PIETRO: Quatro.

PROFESSORA: Quatro. Então, você vai pra lá...  
(23/06/2006)

Em outras situações, o questionamento parece impulsionar a criança a desenvolver um procedimento de pesquisa:

LUZIA, LARA, E BELA: (00:06:32) Tia, achamos um móbile, tia, tia. Tia, a gente achou um móbile.

PROFESSORA: Olha, que legal esse móbile. E aí, tá ensinando fazer. Como é que faz?

Luzia vai apontando com o dedo no livro e dizendo:

LUZIA: Primeiro pega isso aqui, corta, depois faz um burquinho [...]

PROFESSORA: Vê se tem mais algum aí.  
(23/06/2006)

Outro tipo de questionamento é aquele que parece querer fazer a criança pensar e encontrar uma resposta para o problema que lhe é apresentado:

PROFESSORA: Traz aqui o móbile pra gente ver. A gente achou um monte de móbile. Senta todo mundo na roda.

Os grupos vão mostrando para os colegas os móveis que acharam, explicando como se faz e a professora pergunta:

PROFESSORA: Mas pra fazer esse móbile é fácil ou difícil? A gente tem material?

CRIANÇAS: É fácil, é difícil...

LARA: A gente tem material!

Continuam mais um pouco vendo os móveis, discutindo como fazer e os materiais necessários.

PROFESSORA: Então, a gente tem três sugestões de móveis. O que que a gente precisa pra fazer o móbilé pelo que a gente viu aqui nessas três sugestões.

PIETRO: A gente precisa de papel...

PROFESSORA: Então, vamos anotar que material a gente vai precisar.

LUZIA: Papel colorido...

PIETRO: Barbante...

(23/06/2006)



*Foto 8: Móviles construídos pelas crianças*

Os eventos apresentados revelam que o modo de conduzir as atividades em sala, quase sempre a partir do que denominei problematizações, poderia estar evidenciando uma busca pela participação efetiva da criança, na qual estaria implícito um primeiro entendimento de que ela é capaz de corresponder, pensando, refletindo, construindo, enfim, dando respostas, silenciando ou elaborando outros questionamentos. Porém, fica evidente que as questões lançadas pela professora ainda estão presas a um planejamento pré-concebido por ela, ou seja, às crianças fica

concedida uma participação limitada. Tratar-se-ia de um primeiro passo no rompimento com um padrão de escolarização que considera a criança incapaz, mas que esbarraria numa série de obstáculos, tais como uma atitude professoral enraizada, o entendimento do adulto como único curricularista autorizado, uma “cultura escolar que valoriza o corpo racional, dócil, passivo, disciplinado e submisso em detrimento ao corpo curioso e ativo” (PRADO, 2005a, p. 686)

A observação realizada permitiu notar que o relacionamento das crianças com a professora esteve marcado em grande medida por uma certa tensão expressa em comportamentos que revelam, por parte do adulto, momentos de autonomia e participação concedidas às crianças e, por parte dessas últimas, situações de acordo com atitude professoral e outras de questionamento, de autonomia conquistada e mesmo resistência ao instituído<sup>3</sup>.

Desse modo, aproximamo-nos da situação paradoxal apresentada por Pinto e Sarmiento, no que tange à relação da infância com a instituição escolar e com a sociedade contemporânea. Esses autores, citando Calvert, denunciam:

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas sua infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas ‘soluções’ originais para os problemas’ (cit, in Pollard, 1985:39) (PINTO e SARMENTO, 1997, p. p. 13-14).

Fica claro, portanto, que mesmo sendo a professora aquela que planeja, orienta e determina o que deve ser feito e o modo como deve ser realizado - ainda que muitas vezes com

---

<sup>3</sup> Nesse contexto, o termo resistência está sendo empregado como um dos elementos formadores de um movimento instituinte construído pelas crianças, portanto, bem de acordo com o sentido apresentado por HARDT e NEGRI (2001, p. 240): “Militantes resistem criativamente ao comando imperial. Em outras palavras, a resistência está imediatamente ligada ao investimento constitutivo no reino biopolítico e à formação de aparatos cooperativos de produção e comunidade... Essa militância faz da resistência um contrapoder e da rebelião um projeto de amor.”

uma certa abertura para a participação das crianças - elas, em diversos momentos, sugerem, reivindicam ou questionam determinações.

#### **4.1.2 Comportamento *brincalhão***

É verdade que *não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar?* As filmagens mostram exatamente isso. Na realidade, revelam que a criança brinca enquanto realiza uma tarefa, brinca com o que fala, brinca quando anda, brinca quando chama o amigo, brinca quando é permitido e quando não! Dos eventos registrados, encontramos algumas situações em que as crianças brincam quando as tarefas do dia já terminaram mas ainda estão em sala, outras em que brincam no intervalo entre uma atividade e outra, e muitos eventos em que brincam durante a própria realização das atividades propostas pela professora.

Do mesmo modo, Prado (2005b), realizando pesquisa em creche brasileira, observa o mesmo comportamento por parte das crianças:

Nesta sucessão de acontecimentos do dia-a-dia da creche, as crianças podiam ser observadas estabelecendo relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, experimentando, imitando, simulando e inventando brincadeiras em diferentes momentos, nem sempre especificados ou permitidos para esta atividade; seja nos momentos do banho, das refeições, do descanso, compondo uma diversidade de formas de brincar, de conhecer o mundo e de ser conhecido por ele, evidenciando um espaço de construção de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados [...]. (PRADO, 2005b, p. 95).

As brincadeiras que acontecem nos intervalos parecem situar-se num lugar permitido, porém, limitado, uma vez que tem hora para terminar, estariam localizadas numa brecha de tempo. Parece tratar-se de uma permissão implícita visto que, na maioria das vezes, não são repreendidas, quando o são, entretanto, assemelham-se a uma espécie de direito adquirido que é negado à criança. Em algumas situações, a negação do direito aparece não como repreensão mas

como determinação de algo que se deva fazer, ou comportamento que se deva apresentar, naquele momento em que as crianças aproveitariam para brincar, uma vez que estariam à espera de uma tarefa a ser realizada, o que fica bastante evidente no seguinte trecho do diário de campo:

Professora e crianças rodeiam a mesa onde está o mimeógrafo. Enquanto esperam a professora ajustar o equipamento, as crianças ficam conversando. A professora vai rodando e cada criança vai pegando a sua folha. A professora vai mandando sentar quem já pegou. Leandro começa andar pela sala, ao invés de sentar.  
(19/09/2006)

Quando as crianças brincam nos minutos finais do tempo de aula - no que lhes sobra para executarem aquilo que tanto parece lhes agradar, a brincadeira - geralmente, se associam. A própria brincadeira parece convidá-las à participação.

Enquanto algumas crianças ainda terminam de 'enfeitar' a cópia do desenho mimeografado feito por Jenifer, essa última, Pietro, Geane e Tito brincam de pular, de correr um atrás do outro. Ane entrega sua folha e se junta à brincadeira. Geane e Ane começam a desenhar no quadro.  
Algumas crianças já estão correndo pela sala quando a professora começa a cantar:  
PROFESSORA (00:09:23): Uma roda bem bonita minha gente eu quero ver, todo mundo sentadinho com perninha de chinês.  
O chamado da professora em forma de música é o sinal de que a brincadeira deve ser interrompida. As crianças vão dando as mãos e sentando em roda.  
(24/10/2006)

Crianças contam novidades na rodinha sobre as férias; fazem texto coletivo sobre a Festa Junina da escola; ilustram tal texto no álbum.  
Ao final de tudo, enquanto esperam os demais terminarem, algumas crianças andam pela sala, pulam e conversam. Logo se forma espontaneamente uma rodinha de crianças no chão. Outras vão se aproximando. Elas parecem estar organizando alguma brincadeira.  
(01/08/2006)

A brincadeira estaria inerente ao modo de ser criança? Seria elemento constitutivo das culturas da infância, onde estariam implícitos desejos, objetivos, sonhos, satisfações, alegrias e formas de associações? Benjamin (1984, p.64) já afirmava que "brincar significa sempre libertação". Os eventos registrados que mais incluem a brincadeira dentro da sala são aqueles em

cujos momentos as crianças deveriam, por ordem do adulto, estar realizando alguma tarefa escolar. Estariam elas querendo libertar-se desse ofício?

Após apresentação por parte da professora da vida e obra de Ariano Suassuna, projeto de cultura em andamento na escola, crianças são solicitadas a registrarem com desenhos o assunto. Num dado momento, foco a câmera na mesa onde está Pietro e observo que Leandro deixa seu desenho de lado e inicia uma brincadeira de luta de espadas com Pietro, sendo os lápis as espadas. Tito e Paulo continuam seus desenhos, sem perceber a brincadeira. Quando percebe, Tito também entra na brincadeira, Paulo continua seu desenho, Thiago logo pára e volta a fazer seu trabalho, conversando com Paulo sobre o mesmo.  
(22/08/2006)

Nesse sentido, Prado (2005b) trata a brincadeira como um modo de recriação do mundo e mesmo de transgressão por parte das crianças:

As crianças, em contrapartida [à brincadeira dirigida pelo adulto], inventavam suas brincadeiras e formas de brincar, recriando, no mundo da ordem, outra ordem, alternativa, entendida pelo adulto como desordem, barulho, bagunça. Transgredidamente, por vezes, aproveitando alguns momentos em que se encontravam sozinhas ou sem a participação do adulto, elas brincavam livremente, escolhendo jogos e definindo regras [...] (PRADO, 2005b, p. 105)

Kramer (2006b, p.16), recorrendo a Benjamin, também relaciona brincadeira com o universo infantil, afirmando que “as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados.” Kramer afirma ainda que a brincadeira é, na verdade, uma experiência de cultura, faz parte da cultura da infância, que se produz na relação com o universo macro no qual se inserem aqueles pequenos sujeitos. Florestan Fernandes (1979) já havia mostrado isso quando estudou as Trocinhas do Bom Retiro nas brincadeiras de rua das crianças.

Prado, pesquisando as crianças de uma creche, também observa relações, organizações e comportamentos bastante semelhantes por parte dos pequenos:

Nesta sucessão de acontecimentos do dia-a-dia da creche, as crianças podiam ser observadas estabelecendo relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, experimentado, imitando, simulando e inventando brincadeiras em



diferentes momentos, nem sempre especificados ou permitidos para esta atividade [...] (PRADO, 2005b, p. 95)

Dos eventos registrados a partir das filmagens, identificam-se muitas situações em que nitidamente a criança inventa brincadeiras com objetos:

As crianças do grupo de Lara vão olhar o livro onde tem o modelo de móbile que elas estão fazendo. Começam a tentar montar a correntinha. Enquanto isso, Jenifer e Leandro pegam as lanterninhas de papel do seu grupo, colocam nos pulsos e ficam dando socos no ar. (23/06/2006)

É com esse comportamento, o qual denomino *brincalhão*, que a criança atinge aquela liberdade preconizada por Benjamin como fruto da brincadeira. Liberdade, por exemplo, de transformar objetos naquilo que convencionalmente não o são.

As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual ela atribui significados diversos às coisas, fatos e artefatos. Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos e seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteiras, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias. (KRAMER, 2006b, p. 16)



*Foto 9: criança brincando com a peça (azul) que seria utilizada numa atividade de dobraduras, recorte e colagem orientada pela professora.*

Benjamin, ao narrar suas memórias de infância, também se revela como uma criança que tem um fantástico mundo, onde objetos e pessoas transformam-se em outros para compor uma história de suspense imaginada:

Conhecia todos os esconderijos do piso e voltava a eles como a uma casa na qual se tem a certeza de encontrar tudo sempre do mesmo jeito. Meu coração disparava, eu retinha a respiração. Aqui, ficava encerrado num mundo material que ia se tornando fantasticamente nítido, que se aproximava calado. Só assim é que deve perceber o que é corda e madeira aquele que vai ser enforcado. A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. A mesa sob a qual se acocora é transformada no ídolo de madeira do templo, cujas colunas são as quatro pernas talhadas. E atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada nesse mundo podia ser descoberta. (BENJAMIN, 1993, p. 91)

Do mesmo modo, as crianças pesquisadas demonstram estar prontas para construir um fantástico mundo que pode emergir a qualquer momento, diante de uma oportunidade que lhe apareça subitamente, tal como aquela que surge da luz de um projetor de imagens que, juntando-

se aos movimentos criativos das pequenas mãos, dão origem à brincadeiras, histórias, fantasias, inventos. Por exemplo, o instrumento usado para exposição de transparências/pranchas sobre a vida e obra de Ariano Suassuna pela professora, ganha um novo significado, uma nova função que lhe é dada pelas próprias crianças.

Leonardo descobre que pode brincar com as sombras das mãos na luz do retro projetor. (22/08/2006)

Diante de uma tal capacidade inventiva, a professora parece não ver outra saída a não ser permitir a brincadeira e interromper a atividade que estava dirigindo.

A professora retira a transparência e o deixa brincar. Todas as crianças se juntam a ele e vira uma grande festa. (22/08/2006)

Tal permissão, entretanto, é logo interrompida.

Até que a professora apaga a luz do aparelho e diz:

PROFESSORA (00:06:23): Pronto, agora chega, todo mundo já brincou. Agora vamos sentar pra continuar. Todo mundo já brincou. (22/08/2006)

Benjamin relata que aproveitava o repouso forçado em seu leito, quando alguma doença o acometia, para também brincar com as sombras de suas mãos refletidas nas paredes de seu quarto. E como seus escritos se caracterizam não como uma biografia mas sim como retratos de uma infância situada historicamente, numa certa classe social, é possível perceber que tal inventividade trata-se de uma regularidade no comportamento da infância por ele apresentada.

Nada além da circunstância de estar na cama me permitia extrair da luz uma vantagem que os outros não podiam obter tão rapidamente. Tirava proveito de meu repouso e da proximidade da parede para saudar a luz com silhuetas. Agora se repetiam no papel da parede todos os jogos que eu fizera com os dedos, jogos ainda mais indefinidos, mais imponentes, mais enigmáticos. ‘Em vez de temer as sombras da noite’ – assim dizia

meu livro de jogos – ‘As crianças alegres as usam como divertimento’. E seguiam-se indicações ricamente ilustradas de como projetar no respaldo da cama imagens de cabritos monteses e granadeiros, de cisnes e coelhos. (BENJAMIN, 1993, p. 110)

Corsino (2003, p. 37), referindo-se à criança em Benjamin, afirma que uma arrumação feita pelo adulto na nova ordem criada pelas crianças sobre os objetos seria uma “destruição de uma obra repleta de significados”. Significados bem evidentes nas memórias de Benjamin, as quais nos revelam “sua capacidade de ser sujeito, enquanto criança, de suas próprias elaborações cognitivas”.

Uma certa capacidade infantil de criação de significados, por vezes, é reconhecida pela professora da turma investigada. As problematizações que faz e as respostas que espera parecem revelar tal compreensão. Do mesmo modo que o incentivo é dado à imaginação das crianças, tal como no exemplo a seguir:

A partir de orientação da professora, crianças recortam pedaços de papel em formas geométricas, discutem características da peça, planejam o que fazer com tais peças e, por fim, montam desenhos, cenas, histórias.

PROFESSORA (00:14:45): Nós temos nas mãos um retângulo. Cada um tem um retângulo de uma cor. Esse retângulo vocês podem usar como venda nos olhos.

As crianças já tinham inventado essa “brincadeira” e conforme a professora vai falando elas vão fazendo. Professora coloca o papel nos olhos e pergunta:

PROFESSORA: É isso?

PIETRO: Ah, aqui ó! [e coloca sobre os olhos].

PROFESSORA: Pra tampar a boca [e colocam sobre a boca]. Como máscara na testa.

ANE: Tiara!

PROFESSORA: Tiara. Que mais? Tiara, pulseira. Cordão dá pra fazer?

ANE: Brinco.

PROFESSORA: Brinco? Olha que brincão bonito. Que mais que a gente pode fazer?

ANE: Meleca caindo [e põe na frente do nariz]

PROFESSORA: Meleca caindo do nariz [e também põe na frente do nariz]

A discussão continua.  
(06/07/2006)

Porém, esse reconhecimento por parte do adulto de que a criança é dotada da capacidade de criar significados, histórias, conhecimentos, apresenta ainda muitas limitações, situando-se, na maioria das vezes, à margem do currículo escolar, uma vez que ele é separado daquilo que é visto como trabalho sério, estudo, tarefa da escola, como fica evidente na continuação do evento anteriormente apresentado:

PROFESSORA (00:17:00): Agora chega. Todo mundo já falou, já deu idéia. Agora vamos trabalhar. Se a gente dobrar esse papel no meio, o que acontece com ele? Ficam quantos pedaços?  
(06/07/2006)

Tanto a criação de novos significados para objetos como as brincadeiras são, muitas vezes, colocadas pelo adulto como algo não apropriado para o ambiente escolar da sala. A essas criações e ações são reservados outros espaços e tempos.

PROFESSORA: Não está na hora de brincar de Power Ranger [personagem da série televisiva infantil Power Ranger], a gente está fazendo o texto da Festa Junina. Lá fora você brinca de Power Ranger, tá bom?  
(01/08/2006)

Uma tal atitude do adulto pode até ser compreendida dentro da contextualização que Brougère (2002) faz do brincar, definindo-o como uma atividade que possui uma significação social e que, portanto, está intimamente ligada aos contextos sociais nos quais acontece ou é interpretada. Segundo o autor, “o simples fato de utilizar o termo não é neutro, mas traz em si um certo corte do real [...]”, e completa “[...] nossa cultura parece ter designado como ‘brincar’ uma atividade que se opõe a ‘trabalhar’ (BROUGÈRE, 2002, p.21)

A brincadeira interessa particularmente para fins desta pesquisa por revelar que também numa situação escolar dirigida pelo adulto ela ganha um espaço bastante significativo, podendo ser considerada integrante das culturas produzidas pelas crianças, uma vez que o brincar tomado como uma produção de cultura lúdica, “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (BROUGÈRE, 2002, p. 23), também se constrói nas interações sociais.

A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social [...]. Isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros.” (BROUGÈRE, 2002, p. 27)

Além disso, é preciso considerar, tal como Brougère, que a cultura lúdica não está desvinculada da cultura geral e, portanto, da influência do adulto. Sendo tal cultura fruto da ação adulta e da ação infantil, ainda assim ela pode ser considerada “a reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas” (ibidem, p. 29), tal como observamos na escola investigada, ou seja, a brincadeira como forma de burlar aquilo que foi imposto pela professora.

Sarmiento (2003), apoiando-se nos escritos de Brougère, apresenta a ludicidade como um dos eixos estruturadores das culturas da infância. Afirma que as crianças brincam todo o tempo, tal como registramos a partir de nossas observações, de modo que para elas, não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias, “sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”.

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, se reconhecendo como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é,

portanto, experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças. (BORBA, 2007, p. 3.)

Com base nessas considerações, defendo que o comportamento brincalhão da criança deve ser valorizado, integrando o cotidiano de trabalho pedagógico na educação infantil, uma vez que ele passa a ser tomado, em sua interatividade, como um elemento das culturas da infância, sendo também “condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2003).

Baseando-se na teoria de Vygotsky, a pesquisadora Borba (2007) revela que sendo a brincadeira uma atividade central na ação infantil, torna-se espaço fecundo para processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, uma vez que impulsiona o seu desenvolvimento, dado que ao realizar a brincadeira ela “se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades [...]” (p. 3).

Na atividade de brincar, portanto, a criança constrói ações organizadoras do espaço, do tempo, de regras e relações, além de reinterpretar diversas referências da realidade, ressignificar objetos e conceitos e, ainda, tal como diz Vygotsky, o brincar favorece o processo de imaginação, importante na ação criadora da criança.

#### **4.1.3 As conversas das crianças**

Tal como o lugar ocupado pela brincadeira no ambiente da sala, também as conversas aparecem em todo o tempo, sendo autorizadas pelo adulto ou não em função da tarefa realizada e do assunto em pauta.

Após exposição da professora sobre a vida e obra de Ariano Suassuna, projeto de cultura em andamento na escola, crianças são solicitadas a registrarem com desenhos o assunto e a copiarem do quadro o nome do escritor e a data, ambos escritos pela professora.

Algumas crianças olham para o quadro para copiar, outras continuam fazendo seus desenhos.

Foco a lente da câmera numa das mesas (Alan, Fabiana, Ane, Tatiana, Geane) e percebo claramente que conversam sobre o que estão fazendo em suas folhas pois um mostra sua folha para o outro, apontando para o quadro.

Focando em outra mesa (Pietro, Paulo, Leandro e Tito) observo a mesma coisa pois um mostra a folha para o outro ou aponta no desenho do outro.

A professora se aproxima dessa última mesa e os meninos começam a mostrar pra ela o que estão fazendo.

Professora se aproxima depois da mesa de Lara, Luzia, Jenifer e Bela, conversa com as meninas e logo volta para a mesa de Alan.

(22/08/2006)

As conversas entre as crianças são tão recorrentes quanto as brincadeiras. E, assim como essas últimas, também ocorrem muito mais durante a realização das tarefas do que nos intervalos ou final de aula. Os temas variam, entre assuntos estudados ou outros. Nesse último caso, geralmente a interrupção por parte da professora ocorre.

A intervenção da professora na conversa das crianças acontece de diferentes maneiras:

a) a partir de um questionamento sobre o assunto que é o tema da aula, ao qual a criança supostamente não está prestando atenção por estar conversando:

Turma assiste vídeo sobre o peixe-boi, anota, comenta.

Professora faz alguns comentários durante o vídeo e as crianças também comentam entre si, geralmente com os colegas que estão mais próximos.

Professora faz comparações entre a fita do Peixe-Boi e a da Baleia Jubarte já assistida anteriormente pela turma e elabora perguntas dirigidas às crianças a respeito de tal comparação.

A discussão continua. (00:06:35) Enquanto isso, Ane fica um bom tempo mostrando sua folha e comentando com Fabiana o que fez, até que, em meio a discussão sobre as plantas do mar a professora diz:

PROFESSORA: *Né, Ane? Ane!*

Ane olha para a professora e responde parecendo, na verdade, não saber a que a professora está se referindo.

ANE: *É!*

(08/06/2006)

b) Por meio da cobrança da tarefa que a criança deveria estar realizando:



Depois de pesquisarem sobre móveis nos livros as crianças organizam-se em grupos para decidir o móvel que farão e os materiais que usarão.

Enquanto a professora fala, Pietro conversa bastante com os seus colegas de grupo, parecendo não estar prestando atenção ao que a professora diz.

[...]

A professora se aproxima de cada grupo perguntando o que vão fazer. Enquanto, isso o grupo de Pietro conversa e brinca com a folha de papel e não discute o que vai realizar. A professora se aproxima do grupo e diz:

PROFESSORA: (00:21:25) Esse grupo já resolveu que material precisa?

As crianças não respondem.

(23/06/2006)

c) Através da delimitação do assunto permitido:

A partir de orientação da professora, crianças recortam pedaços de papel em formas geométricas, discutem características da peça, planejam o que fazer com tais peças e, por fim, montam desenhos, cenas, histórias. Em meio a discussão sobre os atributos dos recortes surge uma discussão sobre cores mais apropriadas para meninas e cores mais apropriadas para meninos e sobre outros assuntos

PROFESSORA (00:13:50): vamos lá, como é que é o formato desse papel que está na nossa mão. Ó, agora chega, já falamos da meia preta e vermelha de Alan, Pietro já tirou o sapato e vai colocar novamente, alguém quer falar mais algum assunto?"

(06/07/2006)

d) Com a afirmação categórica de que não é permitido conversar:

Cada criança apresenta o desenho que fez a partir da exposição da professora sobre a vida e obra de Ariano Suassuna

PROFESSORA: Então vem Tito. [...] Bela, Jenifer e Lara ainda não entenderam: não é para ficar conversando com o amigo, é pra ouvir o amigo que está aqui na frente porque vocês também vão apresentar.

(22/08/2006)

e) A partir de uma espécie de repreensão indireta

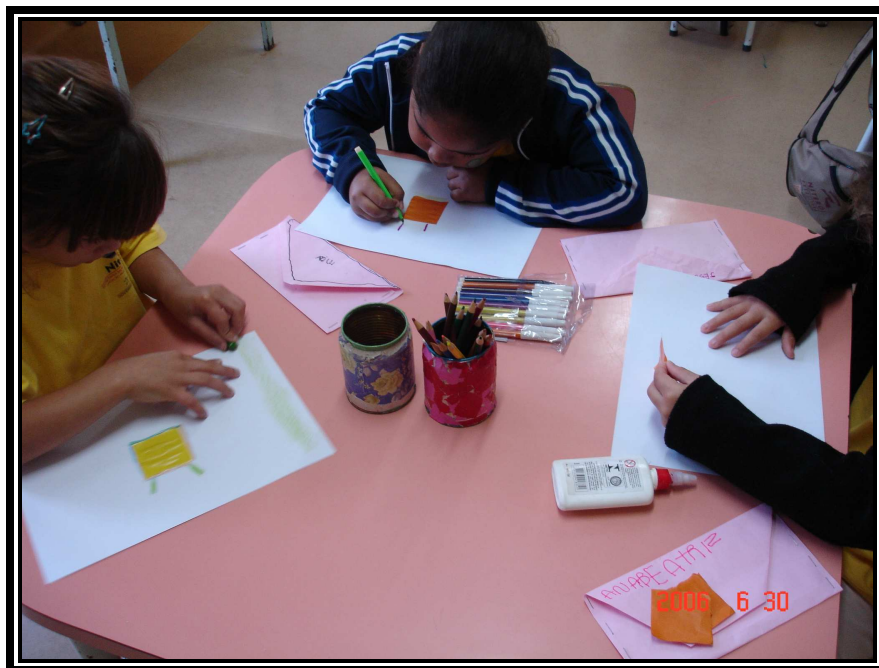
A história e ilustração feitas por Lara são reproduzidas para todos no mimeógrafo. Depois que cada criança está com sua cópia na mão a autora faz a leitura de seu texto.

PROFESSORA (00:10:50): Muito bem! Lara leu muito bem mas tem criança que não ouviu a leitura de Lara porque na hora em que ela estava lendo, teve criança que ficou conversando.

(19/09/2006)

No meu entendimento, fica claro que todas essas formas de intervenção da professora nas conversas infantis só têm razão de ser porque os pequenos de fato não a obedecem, não interrompem seu diálogo por determinação do adulto.

As crianças observadas conversam nos intervalos e no fim da aula mas, conforme afirmamos, conversam sobretudo enquanto realizam as atividades propostas pela professora. É bem verdade que o tipo de organização do mobiliário pelo espaço físico da sala favorece tal situação, uma vez que estão normalmente sentados em mesas de quatro lugares ou em roda.



*Foto 10: crianças organizadas em grupo na mesa de trabalho*



*Foto 11: crianças realizando atividade em roda*

Embora a professora interrompa algumas vezes essa ação infantil, é possível observar que, na maioria dos casos, a conversa travada pelas crianças, enquanto fazem as tarefas propostas, não é repreendida pelo adulto referênciada. Dificilmente o silêncio reina no ambiente da sala.

Diante de tal situação, surgem os seguintes questionamentos: a interrupção da conversa das crianças por parte da professora também não seria necessária em alguns momentos, pois que todos encontram-se num ambiente específico, onde determinados papéis, tarefas, funções e responsabilidades precisam ser cumpridos? E, por outro lado, não haveria a possibilidade de incorporar esse constante diálogo infantil ao planejamento escolar?

Tenho a clareza de que essas não são questões para as quais haja respostas prontas. Talvez sejam questionamentos que a professora apresente a si mesma, uma vez que é possível perceber que a valorização do diálogo em suas aulas já se mostra presente no procedimento bastante

comum em sua prática de problematização das temáticas por ela sugeridas, tal como já apresentei aqui.

As conversas permanentes parecem romper com um silêncio exigido pela instituição escolar, como medida historicamente disciplinar, por ser mais fácil controlar, impor ou dominar um grupo quieto, mudo, sem voz, do que uma multiplicidade de vozes, pensamentos, idéias, críticas e sugestões.

Como vimos, nos diálogos apresentados, diante das repreensões, as crianças manifestam diferentes reações: continuam falando, ignorando o chamado do adulto; dão as respostas que a professora espera ouvir, ainda que não saibam exatamente a que estão se referindo ou simplesmente não respondem ao questionamento, espécie de armadilha posta pelo adulto. Fica claro, desse modo, que muitas das vezes as crianças fazem mesmo o que querem e não aquilo que o adulto determina. Assim é que tanto as brincadeiras como as conversas aparecem como indícios de transgressão da ordem estabelecida pelo ambiente escolar.

[...] as próprias crianças encontram espaços de transgressão da ordem transformando com seus gestos qualquer coisa em brincadeira. É comum numa fila, por exemplo, vê-las brincando com as mãos, com objetos, cantarolando, chutando uma bolinha de papel do chão, mexendo ou falando com uma outra criança. (CORSINO, 2007b, p. 3)

Perrenoud (1995) chama esse tipo de conversa que os alunos mantêm independente da vontade ou ordem do professor de “comunicação clandestina”. Para o autor, se a escola exige que o aluno seja tão transparente a ponto do adulto poder sempre saber o que faz e pensa, só resta aquele que exerce o papel de estudante fingir tal transparência. É justamente nesse ponto que as comunicações orais dos alunos aparecem como algo proibido, porém inextinguível.

A comunicação clandestina não procura opor-se ao professor, mas apenas a escapar ao seu controle e, a *mezzo voce*, tenta passar despercebida. É aquilo a que os professores chamam a *conversa*, que estigmatizam quando toma proporções exageradas. Contudo,

na vida de um estudante, a *conversa*, isto é, a tagarelice, é vital! Como imaginar que se possa viver na aula vinte e cinco a trinta horas por semana, quarenta semanas por ano, durante nove a quinze anos de vida, sem fazer outra coisa que não seja escutar o professor e responder às suas perguntas? Para sobreviver, o aluno tem fundamentalmente necessidade de encontrar *espaços próprios*. Se o professor não os conceder voluntariamente, os alunos, de uma maneira ou de outra, encontrarão a ocasião para comunicarem o que lhes interessa. (PERRENOUD, 1995, p. 176)

Fica evidente, porém, que o autor refere-se a um modelo específico de professor e de aula, que se em parte se assemelha ao contexto de nossa pesquisa em grande medida dele se distancia, uma vez que não identificamos a professora investigada como uma profissional que pautas suas aulas em simples perguntas e respostas. Por outro lado, entretanto, citando Sirota, o mesmo autor mostra ainda que as conversas desse tipo, de acordo com uma visão sociológica, são mesmo componentes de toda a comunicação que perpassa o ambiente da aula.

Sirota (1998) distingue *duas redes de comunicação na aula*: uma rede *legítima*, animada e controlada pelo professor, e uma rede *paralela*, que, sem ser totalmente clandestina, é simplesmente tolerada, com uma repressão de geométrica variável de acordo com a disposição e a filosofia do professor, a tarefa empreendida e as suas exigências, e o clima geral da aula. (Ibidem, p. p. 176, 177)

O comportamento falante das crianças, como vimos, manifesta-se colado a sua capacidade lúdica, inventiva, imaginativa. Enquanto estudam, elas brincam, falam, pulam, correm, tudo junto, numa rica vivência de experiências diversas.

Entendida desse modo, a conversa como comportamento tipicamente humano, e neste caso infantil, ganha um sentido muito mais amplo e passa a integrar a linguagem infantil, aqui entendida como sistema simbólico, que se constrói numa intensa troca social e é parte da constituição do sujeito. Corsino (2007), desenvolvendo reflexões sobre esse tema a partir das contribuições de Benjamin, Bakhtin e Vygotsky, resume bem esse entendimento:

As palavras servem para brincar, para rir, para chorar, para expressar sentimentos e desejos, para convencer, para ordenar, para informar, para aprender e ensinar, para se comunicar com o outro, para pensar. A linguagem é um instrumento de ação no mundo, sobre o outro, com o outro e com os muitos outros que constituem o nosso pensamento e a nossa consciência. No agir no mundo produzimos discursos e também somos por eles produzidos. É com a linguagem que vamos tendo contato com a cultura do meio social a que pertencemos, que vamos produzindo significados nas interações que estabelecemos com as pessoas e com os objetos culturais que nos cercam, que criamos e re-criamos o que está à nossa volta. (CORSINO, 2007, p. 3)

Desse modo entendida, a linguagem é para Benjamin elemento central na manifestação do sujeito, na própria construção do mundo e do sujeito. Tanto é assim que para aquela autora a narrativa ganha “um lugar central para o intercâmbio de experiências, para a construção de elos de coletividade, para conservar a tradição e também para re-significar a história.” (ibidem)

Pode-se concluir, portanto, que as crianças seriam protagonistas da construção de um movimento que se dá na contramão da expropriação da dimensão humana da experiência. Neste sentido, Souza, desenvolvendo reflexão a partir dos escritos de Benjamin sobre as narrativas, experiências e linguagem, afirma que

[...] A ciência moderna ao desautorizar a credibilidade da experiência tradicional, instaurou a fragmentação entre o racional e o sensível, entre o uno e o múltiplo, entre o humano e o divino. Uma das conseqüências disso foi a exclusão da imaginação dos limites da experiência, ocasionando um irremediável empobrecimento das formas de se chegar ao conhecimento. Uma vez que imaginação, desejo e paixão estão estreitamente relacionados, cindir imaginação e experiência é colocar de um lado o desejo e a paixão e do outro a necessidade. Esfacelada essa unidade da dimensão humana, como recuperar a experiência pura que se expressa diferentemente da racionalização científica? Ou melhor, como recuperar a imaginação como mediadora entre a experiência sensível e o intelecto possível? (SOUZA, 1994, p. 146)

Por mais que os tempos modernos anunciem o fim das experiências ricas em sentidos, significados e sensibilidades reais, por mais que os modos de viver e conhecer atuais se distanciem dessa dimensão humana do ser, e com freqüência enfatizem o virtual, diversos estudiosos, dos mais variados campos de conhecimento, têm mostrado, ao longo dos séculos, que essa é uma dimensão que ainda se faz muito presente no modo de viver da criança, ou se

quisermos, é parte das culturas da infância, o que tem se reafirmado pelas pesquisas mais recentes do campo da sociologia da infância.

As crianças da pesquisa também manifestam comportamentos e formas de organização lúdicas, vivas, falantes, alegres, movimentadas, questionadoras, curiosas, inventivas, subversivas, criadoras de novas possibilidades de apreensão do mundo. Por que, então, não dar visibilidade a essa dimensão da vida infantil, valorizá-la no cotidiano escolar, incorporá-la ao currículo da educação infantil? Olhar atentamente para as conversas, brincadeiras, inventos, jogos, enfim, vivências e experiências das crianças talvez seja um caminho para “recuperar a imaginação como mediadora entre a experiência sensível e o intelecto possível”.

A importância da constituição desse olhar atento se dá frente à urgência em contribuir para a transformação de um mundo que se constrói cada vez mais de forma imediatizada, flexível e superficial, pobre de experiências interpessoais e coletivas, que outrora se constituíam em berço das narrativas, essas também em processo de risco de extinção na contemporaneidade.

[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1994a, p. 198)

Essa é uma consequência dos tempos modernos que impõem uma outra forma de construção do conhecimento e um novo modo de produção da existência material, onde quase não é mais possível narrar histórias enquanto se tecem artesanalmente fios de um tecido. O trabalho é hoje quase sempre solitário, na frente de um computador, a partir do qual se dão outras formas de comunicação, impessoais, superficiais, interessadas em transmitir apenas uma informação, distanciando-se daquilo que Benjamin (1994a, p. 205) denominou de “forma artesanal de comunicação”, que vai além da transmissão do “puro em si da coisa”.

As reflexões de Bondía desenvolvem-se num mesmo sentido, reafirmando que vivemos um tempo pobre em experiências, entendidas aqui como “o que nos acontece”, e rico em informações.

[...] a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (BONDÍA, 2001, p. 21, 22)

Em contrapartida, a experiência seria o contraponto do experimento, conformado pela ciência moderna. Conforme Bondía (2001), seria o elemento promotor tanto da formação quanto da transformação do sujeito histórico, que constrói sua vida num contexto social, político, econômico, cultural, que é produtor e sujeito de cultura, produtor de conhecimento, construtor de significados, sujeito também da diferença, da pluralidade.

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. (ibidem, p. 28)

A sociedade contemporânea, porém, parece priorizar o saber fruto do experimento em contraposição ao saber da experiência. Reduz a vida a uma busca desenfreada pela satisfação das necessidades mais imediatas. Quase sempre, induzidos pela prática do consumo, os sujeitos entendem “qualidade de vida” como sinônimo de “posse de uma série de cacarecos para uso e desfrute”. (BONDÍA, 2001, p. 27)

Dentro desta lógica, tanto a vida escolar quanto a extra-escolar distanciam-se cada vez mais da elaboração de um saber rico em significados, construídos pelos próprios sujeitos a partir das experiências vividas cotidianamente, unindo intimamente conhecimento e existência humana. Diante desse contexto, questiono se haveria espaço e tempo na escola em geral, e na educação



infantil em particular, para o sujeito da experiência? Para as manifestações e comportamentos infantis que tanto se aproximam desse modo de ser e estar no mundo, experienciando? Apesar desses questionamentos emergirem, a pesquisa revela que a experiência é ainda parte da educação infantil, estando presente, por exemplo, na organização do espaço físico (que favorece a coletividade), nos questionamentos, conversas e brincadeiras das crianças.

#### **4.2 O tempo controla, limita, define a experiência infantil?**

Assim se constituem os sujeitos contemporâneos que correm de um lado para o outro, agitados pela lógica do capitalismo flexível<sup>4</sup>, em busca de informações, com sede de conhecer muitas coisas, tendo muitas vivências, mas sem tempo para viver experiências formadoras. De modo semelhante se configura o campo educacional e mais especificamente o contexto escolar, inclusive a educação infantil. Os profissionais da educação ingressam numa corrida desenfreada pela formação permanente, que deve os manter atualizados. Os professores têm pouco tempo para se reunirem, para pensarem coletivamente o seu trabalho, correm de uma escola para outra para garantir a sua sobrevivência. Dessa maneira, os dias vão passando, as aulas vão acontecendo e muitas vezes servindo a uma lógica mercadológica, que forma o sujeito adequado ao capitalismo flexível, consumidor voraz, caçador de informações.

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar

---

<sup>4</sup> “A expressão ‘capitalismo flexível’ descreve hoje um sistema que é mais que uma variação sobre um velho tema. Enfatiza-se a flexibilidade. Atacam-se as formas rígidas de burocracia, e também os males da rotina cega. Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais.” (SENNET, 2004, p. 9)

qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.(BONDÍA, 2001, p. 23)

Esse comportamento acelerado reproduz-se na sala observada. São diversas as situações em que o fazer das crianças é acelerado em função do esgotamento do tempo previsto para a realização de uma tarefa. Seja em função do fim do tempo de permanência das crianças na escola:

Já ao final da construção dos móveis em grupo, professora diz:

PROFESSORA: (00:23:10): Faltam vinte minutos pra acabar o tempo da gente terminar o móvel e a gente não acabou ainda.  
(23/06/2006)

Ou devido ao término de um tempo organizado pela instituição para permanência das crianças em diferentes espaços: sala, refeitório, sala de infojogos ou sala de leitura.

Ao final da atividade em que recortaram pedaços de papel e montaram cenas, cada criança é solicitada a escrever seu nome em sua folha para entregá-la à professora.

ALAN: Eu quero fazer meu nome no quadro.

PROFESSORA: Não, primeiro faz no papel porque já está na hora da gente merendar.  
(06/07/2006)

A criança, entretanto, algumas vezes, resiste a essa autoridade do tempo, que parece interromper o curso natural das coisas, dificultando, assim a plena vivência das experiências infantis.

PROFESSORA: Eu vou entregar os cadernos de desenho e hidrocor. Não deve dar tempo da gente terminar a atividade porque a tia Simone vai pegar vocês. Vocês vão deixar o caderno em cima da mesa, vão pra aula da tia Simone, depois a gente vai continuar a tarefa, tá bom?

Professora distribui os cadernos. Enquanto isso, crianças conversam com os colegas que estão sentados próximos. A professora da sala de infojogos (Simone) chega.

PROFESSORA (00:13:26): Tia Simone chegou! A gente faz o seguinte: a gente vai, quando acabar a aula da tia Simone a gente faz o desenho.

PIETRO: Ah, não! Quero fazer o desenho.

PROFESSORA: Não! Depois a gente faz o desenho!  
(01/08/2006)

O modo infantil de organização do mundo, o que as crianças pensam, fazem e dizem está muito mais de acordo com a experiência que exige um tempo mais longo de escuta sensível, olhar atento e ação refletida, a partir da qual seja possível dar vida a comportamentos tão presentes na infância, porém, tão tolhidos pelo universo adulto:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2001, p. 24)

Dar-se tempo e espaço, deter-se nos detalhes são ações geralmente negadas pelo ambiente escolar. É certo que o extremo da fragmentação dos conteúdos, tempos e até espaços escolares existente no ensino fundamental e médio ainda não se faz tão marcadamente presente na educação infantil mas é possível observar que a lógica subjacente a uma tal fragmentação perpassa também esse nível de ensino, impondo limites aos pensamentos e ações criativas infantis.

Novamente Benjamin em seus registros de memórias da infância já ressaltava as marcas deixadas pelo não cumprimento de um tempo tão rigidamente estabelecido pelos relógios escolares:

O relógio no pátio da escola parecia ter sido danificado por minha culpa. Indicava 'atrasado'. No corredor penetravam murmúrios de consultas secretas, vindos das portas das salas de aula que eu roçava ao passar. Atrás delas, professores e alunos eram camaradas. Ou então tudo permanecia em silêncio, como se alguém fosse aguardado. Inaudivelmente apalpei a maçaneta. O sol inundava o lugar onde eu me achava. Foi assim que violei meu dia que mal começara, e entrei. Ninguém parecia me conhecer [...] (BENJAMIN, 1993, p. p. 83-84)

As memórias de Benjamin mostram bem claramente a importância que tem o tempo para a instituição escolar. Mas o que caracterizaria esse tempo? Diversos autores (CAVALIERE 1996 E 2002; ELIAS, 1998; FARIA FILHO E VIDAL, 2000; GARCIA, 1999; TEIXEIRA, 2001) têm

estudado essa questão, desenvolvendo muitas reflexões a respeito da organização da estrutura da escola, procurando compreendê-la ou mesmo modificá-la.

Não objetivo desenvolver aqui uma ampla discussão sobre o tempo escolar, o qual poderia entre, outras coisas, ser apontando como o responsável por introjetar nas crianças o conceito e referencial de tempo, tão necessários para a conformação do mundo do trabalho no sistema capitalista, onde não é mais o trabalhador quem controla seu próprio tempo.

Pretendo apenas assinalar a importância que a dimensão temporal exerce tanto sobre a estruturação do ambiente escolar na educação infantil como sobre as organizações criadas pelas próprias crianças nas relações com seus pares e com o adulto.

Sacristán (2005) mostra que a influência do tempo sobre as organizações e ações escolares é tão grande que chega a exercer uma espécie de governo sobre os sujeitos que as constituem:

Uma vez fixadas as seqüências estruturadas de tarefas como hábitos instituídos nas organizações escolares, serão estes que reproduzirão a ordem do espaço e do tempo das salas de aula, a disposição interna das escolas, a regulação do ano escolar, a seqüência de tarefas ao longo do dia, o papel dos professores e as atividades suscetíveis de serem desenvolvidas por professores e estudantes. Transformados em habitus, os usos do tempo e do espaço regulados adquirem tal autonomia que chegamos a perder a consciência do poder que têm de que nos dirigir. Mais do que governá-los, eles é que nos governam. (SACRISTÁN, 2005, p. 143)

Cavaliere (2002, p. p. 117-118) estabelece três níveis de dimensões do tempo escolar: o nível *macro-estrutural*, “constituído pela duração do ciclo de escolarização, sua organização em etapas e obrigatoriedade”; o *intermediário*, “constituído pela duração e organização da jornada, da semana e do período letivo” e o *micro estrutural*, que corresponde à “dinâmica do tempo no trabalho do professor com seus alunos”, na sala de aula. A identificação de tais dimensões torna mais fácil perceber que tudo na escola é controlado pelo tempo, sejam os calendários, os planejamentos ou os horários, conforme observei no trabalho de campo. Tal como ressalta a

mesma autora “o bom cumprimento das prescrições relativas ao tempo constitui em si mesmo grande parte do sucesso escolar.” (2002, p. p. 117-118)

Na mesma direção, Sacristán afirma que atrasar-se ou adiantar-se em relação ao tempo previsto para a realização de uma determinada atividade escolar são rótulos que os alunos ganham em função de uma padronização do tempo escolar que desconsidera os diferentes ritmos e impõe uma graduação de anos escolares e cursos que deve ser seguida por todos igualmente. A mesma lógica seqüencial de tempo tomou conta dos processos de ensino, estabelecendo seqüências rígidas para os conteúdos e atividades.

Se o tempo do sujeito-aluno (seu ritmo de aprendizagem, o que precisa para cumprir determinada tarefa) não se acomoda ao tempo regulado escolar e ao estabelecido para desenvolver o currículo por ser mais lento, então o aluno será tachado de atrasado e até poderá ser excluído. [...] Se o aluno for mais rápido, então será qualificado como adiantado ou será considerado que o ritmo do desenvolvimento do ensino o faz ‘perder tempo’. (SACRISTÁN, 2005, p. 149)

São conformações de tempo escolar as quais estão subjacentes os denominados sucesso escolar, atraso ou adiantamento, tantas vezes criticados por estudiosos do campo educacional porque em geral desconsideram os ciclos de vida, os ritmos pessoais dos educandos e as histórias sócio-político-culturais de cada um deles. É claro que essas conformações modificam-se em cada tempo histórico, em cada sociedade e classe social mas, de um modo geral, configuram-se sobretudo, ainda segundo Cavaliere (2002, p. p. 117-118), por uma lógica monocrônica do tempo escolar (“cada coisa realizada em períodos predeterminados bem definidos”), que tem sido criticada desde as pedagogias pretensamente inovadoras de finais do século XIX. Em seu lugar, defende-se uma lógica policrônica, segundo a qual seria possível realizar diversas ações ao mesmo tempo, interpenetrando-as, “sem um preestabelecimento rígido dos períodos”.

Todavia, ainda existe muita resistência por parte dos diversos sujeitos da escola e das políticas educacionais em desfazer esse peso que a dimensão do tempo exerce sobre a vida

escolar. Assim é que tempo, escola e infância estão intimamente ligados na sua própria concepção.

A escola e seu projeto de racionalização e controle do tempo está na base da própria constituição da concepção de infância, tal como a conhecemos hoje. Como mostrou Philippe Ariès (1981) em seu já clássico estudo sobre a história da infância, a transformação de grande parte dos processos formativos de 'aprendizagem escolar', marcou também a passagem das sociedades tradicionais para as industriais ou modernas. O controle da idade, isto é, o registro do tempo no próprio indivíduo, a segregação entre as 'idades' da vida, o isolamento (no tempo e espaço) do aprendiz como condição da boa educação, que são elementos generalizados pela expansão da escola, conformaram a infância de longa duração. Segundo o autor, as classes de idade se organizam em torno de instituições e a especialização do sentimento da infância foi uma obra realizada principalmente pela escola [...] (CAVALIERE, 2002, p. 118).

Desenvolvendo raciocínio semelhante, Sacristán (2005, p. 147) argumenta que o tempo de ser criança corresponde ao tempo de ser aluno, não adulto, "superar esse tempo é entrar em outro que representará uma forma diferente de vida".

Em torno desse debate a respeito do tempo escolar e da concepção de infância é que, em diferentes contextos sociais e culturais, surgem defesas tanto a favor de uma ampliação do tempo escolar, como sinônimo de democratização, como também de redução do mesmo, o qual estaria usurpando o tempo de convivência infantil e familiar.

Cavaliere sai em defesa de uma ampliação do tempo escolar, segundo uma nova lógica que, rompendo com a rigidez das pré-determinações e incorporando saberes e práticas multidimensionais vividas em outros contextos, tal como o familiar, estaria a favor da emancipação dos sujeitos escolarizados. Essa seria, sem dúvida, uma configuração do tempo e do espaço escolar que mais se aproximaria das experiências típicas do universo infantil, tal como apresentamos anteriormente.

Interessa-me pois aqui, a possibilidade de construção de um tempo escolar na educação infantil, como afirmamos, mais de acordo com o tempo da criança, o qual segundo Sarmento (2003) configura-se como um tempo recursivo:

O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. A criança constrói os seus fluxos de (inter)acção numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (“agora diz tu, agora sou eu”), propostas de continuidade (“e depois... e depois”) ou rupturas que se fazem e são logo suturadas (“pronto, não brinco mais contigo”). Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de acção, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interacção [...]. (SARMENTO, 2003, p. 16.)

Considerado desse modo, o tempo da infância estaria mais próximo daquilo que os gregos chamam *aión*, que significa a “intensidade do tempo da vida humana”, uma “temporalidade não numerável”. Para esses últimos existe mais de um termo para designar a dimensão temporal da vida, o que mais empregamos em nossa sociedade seria o *chrónos*, indicando um tempo sucessivo, numerável, uma soma do passado, do presente e do futuro. Outro possível termo seria *kairós*, significando “momento crítico”, “temporada” ou “oportunidade”.(KOHAN, 2004)

O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que ‘*aión* é uma criança que brinca (literalmente, ‘crianças’), seu reino é o de uma criança’. Há uma dupla relação afirmada: tempo-infância (*aióm-páís*) e poder-infância (*basileíe-páís*). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números. (ibidem, p. p. 52, 53)

As observações realizadas parecem revelar exatamente isso: que as crianças brincam com os números que compõem tão rigidamente o tempo em nossa sociedade. Inconformada com tal rigidez ela cria uma outra lógica temporal, questiona, reivindica mais tempo, quebra a ordem passado-presente-futuro, inaugura lugares desconhecidos, tempos outros, numa intensa experiência de vida.

### 4.3 Uma experiência de coletividade: a organização das crianças em grupos

A fragmentação do tempo e do espaço escolares normalmente chega a um outro extremo que é mesmo o de promover uma quase extinção das relações, proibindo diálogos e narrativas, que requerem mais tempo, silenciando sujeitos, individualizando as mesas de trabalho dos alunos. A escola geralmente trabalha muito mais com a formação do indivíduo do que do grupo, aumentando a individualização à medida que avançam os níveis de escolarização. Na educação infantil, de um modo geral, o trabalho em grupo ainda é bastante valorizado, a estratégia da rodinha é muito utilizada e as mesas das crianças são, quase sempre, coletivas.

Na sala investigada é possível perceber que a troca de materiais, idéias e propostas é bem vista pela professora, assim como o diálogo autorizado sobre assuntos permitidos. A ajuda mútua também é permitida, incentivada e compreendida pelo adulto referência como promotora da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Por diversas vezes foi possível observar a professora solicitando a um aluno que ajudasse o outro.

Realizando recorte de figuras geométricas, a professora vai orientando as dobras que devem ser feitas no papel nos locais onde a criança deverá cortar depois.

JENIFER (00:24:24): Tia, assim ó?

PROFESSORA: Não, o seu você fez um pra baixo, outro pra cima. Pietro, explica pra Jéssica o que que ela fez ali, que o dela não ficou igual ao seu. Não está errado. Ela dobrou o cantinho também mas a gente agora está fazendo um trapézio.

Pietro chega perto de Jéssica e começa a explicar pra ela. Quando ela consegue fazer, ele comemora:

PIETRO: Assim. Aê, Jéssica!!!  
(06/07/2006)





*Foto 12: crianças realizando dobras para recortar, orientadas pela professora*

A partir das observações realizadas nota-se que, por mais que a ação coletiva das crianças seja favorecida pela organização típica do espaço da educação infantil, ela constitui-se em algo que parece fazer parte do “pequeno mundo próprio” construído pelos pequenos, tal como as relações grupais entre as crianças que já eram registradas com as Trocinhas (brincadeiras de rua) de Florestan Fernandes (1979) e com as tradicionais cirandas e cantigas de roda. Diversos são os eventos registrados por mim em que elas se agrupam espontaneamente, escolhendo parcerias e, por vezes, repetindo-as.

O trabalho de campo permitiu perceber também que dificilmente a professora obtém sucesso nas intervenções pretendidas na organização dos grupos pelas crianças.

PROFESSORA: (00:20:30): A gente vai fazer um móbile pra todo mundo ou a gente vai dividir a turma em grupo pra fazer vários tipos de móveis?

LARA: A gente vai dividir a turma em grupo.

PROFESSORA: Ah! Então, a gente precisa primeiro saber quem é que vai fazer parte dos grupos. Quem vai fazer grupo com quem.

LUZIA: Eu vou fazer grupo com Bela!

PROFESSORA: Mas, olha só, toda vez que tem que fazer um grupo só senta você e Bela e Lara e Ane. Vamos mudar o grupo. Vamos fazer assim, você já sabe mais ou menos fazer algum móbile? Você pode ajudar mais um grupo que não sabe como fazer. O que que vocês acham?

As crianças não respondem

PROFESSORA: (00:22:01) A gente pode sentar na mesinha.

Crianças se dirigem para as mesinhas.

PROFESSORA: Cada mesinha com um grupo. Procura misturar mais.

Crianças levam um tempo se dividindo, sentam-se misturando os grupos mas depois de um tempo acabam formando grupos diferentes daqueles sugeridos pela professora, até que de três grupos a turma se reduz a dois.

(23/06/2006)

A formação de grupos por crianças, tal como apresento aqui, ou seja, como inerente ao modo de ser infantil, pode ser associada às relações entre pares, tratadas com tanta relevância pela sociologia da infância, manifestas nas chamadas culturas da infância, ou seja, na autoria coletiva com que os pequenos imprimem modos de ser, estar e se organizar no mundo. Diversas são as pesquisas desse campo que têm mostrado a importância que os amigos/colegas adquirem para a criança e como a possibilidade do encontro com o seu par é uma das motivações principais para a ida à escola.

A própria organização escolar da educação infantil, em geral, propicia a formação de grupos, não somente através da divisão por turmas, mas também da ênfase nas atividades coletivas e da necessidade que as crianças passam a ter, nesse contexto, de partilhar o espaço, o tempo e os objetos.[...] De alguma forma, portanto, no interior e a partir do contexto vivenciado na escola e na família, estudos vêm mostrando (Meckley, 1994, Delalande, 2001, Corsaro 1985; 2001; 2003, Rayou, 2000, Saadi-Mokrane, 2000) que as crianças, a partir das relações que estabelecem com a ordem institucional e das relações entre pares, se organizam em grupos e constroem formas próprias de organização social, com valores, normas e conhecimentos partilhados, os quais vão constituir suas culturas infantis particulares. (BORBA, 2005, p. p. 145, 146)

Borba, investigando os pequenos alunos da mesma escola desta pesquisa, observa que é o desejo de brincar que impulsiona uma criança em direção a outra. A mesma autora observa a partir de seu estudo, que, nos momentos mais livres da intervenção do adulto, os grupos de crianças apresentam uma certa estabilidade. O mesmo pode ser percebido em minha pesquisa, quando mesmo

nos momentos de atividades dirigidas pela professora, as crianças tendem a se agrupar autonomamente, escolhendo seus próprios pares, e muitas das vezes repetindo parcerias.

Essa tendência a organizar-se em grupo pode ser mais facilmente compreendida se tomamos por base, tal como Sarmiento (2003), que o mundo da criança é interativo e que é sobretudo com as outras crianças que elas aprendem. Para ele, “as crianças estabelecem uma deslocação sobre os princípios lógicos estruturantes das gramáticas culturais” adultas, constituindo uma cultura própria que o pesquisador americano Willian Corsaro denominou “Cultura de Pares”, ou seja, “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares (Corsaro & Eder, 1990).” (CORSARO, 1997, p. 95).

Esse entendimento das culturas infantis permite compreender que as crianças não apenas contribuem para sua própria socialização mas também criam suas culturas com seus pares, portanto, em grupo. Isso se dá, segundo Corsaro, não como uma mera reprodução mas dentro daquilo que ele denomina “reprodução interpretativa”, a qual revela que as crianças não apenas internalizam a cultura do universo adulto mas produzem significados próprios, trata-se, para esse autor, de uma múltipla influência, tanto da criança no universo adulto, quanto desse nas culturas de pares infantis e ambos na vida social como um todo (CORSARO, 1997)

A partir das reflexões de Corsaro, Borba (2005) trata da natureza coletiva das culturas da infância, as quais emergem em diferentes contextos interativos:

[...] as crianças entram no mundo cultural através de suas famílias no momento em que nascem, mas muito cedo, nas sociedades modernas ocidentais, começam a participar de programas institucionais, passando a se relacionar com outras crianças e adultos além de seus irmãos e pais, e com outras estruturas e ordens sociais. Para o autor [Corsaro], é no interior desses contextos que as crianças, através das interações face-a-face e da sua participação em redes de sociabilidade intra e inter-geracionais, vão construindo significados, apreendendo e re-significando as ordens instituídas e estabelecendo valores, regras e princípios próprios de ação coletiva e individual.[grifos nossos] (BORBA, 2005, p. 43)

Pode-se afirmar, então, que os pequenos revelam, com seu modo coletivo de atuação, uma autoria na sua ação sobre o mundo, constituindo-se como sujeitos de sua própria cultura, apropriando-se de elementos culturais pré-existentes, reinterpretando-os e, muitas vezes, inventando novos conceitos e práticas culturais que também influenciam a constituição dos mundos adultos.

#### **4.4 As tensões de um ofício de mestre na relação com as crianças**

As categorias analisadas até aqui nos permitem perceber que o adulto referência parece atuar constantemente dentro de um movimento de tensão permanente entre uma concepção de infância entendida como categoria social e um ofício de mestre construído historicamente com base numa instituição escolar que pressupõe determinados modos de agir por parte de professores e alunos. São as práticas escolares padronizadas de que fala Sacristán:

Essas práticas não são arbitrárias, mas repetem um padrão estável com ligeiras variações, estruturando os espaços e os tempos nos quais transcorre, preenchendo o que fazer, orientando o que pensar, onde e quando se trabalha (estuda), como e em que se pode ser mais livre, onde se pode estar sentado como se quiser, fazer amigos, onde poder falar de algumas coisas e de outras não, em quais aspectos se pode ser autônomo e em quais não, etc. (SACRISTÁN, 2005, p. 152)

Sacristán (ibidem) afirma que o fato da sociedade, família e governo, depositar na instituição escolar a responsabilidade de formar sujeitos das novas gerações implica o exercício de determinados papéis pelo professor, os quais passam a fazer parte do seu ofício, intimamente ligado a um modelo curricular que disciplina conteúdos e que impõe modos de fazer aos docentes e discentes: “O currículo controla desse modo o que se aprende e a maneira de ensinar o que se aprende.” (SACRISTÁN, 2005, p. 165)

Segundo o referido autor, o ofício do professor, seu papel ou a profissão docente se formou principalmente com base em quatro processos históricos:

[...] *em primeiro lugar*, como suplente que irá assumindo o papel dos pais no cuidado, guia e educação dos menores pertencentes à burguesia e, mais tarde às classes altas; *em segundo lugar*, como substituto encarregado de cuidar, vigiar e moralizar os filhos das famílias que não podem ou não querem desempenhar essa função; *em terceiro lugar*, como ‘especialista’ que assume o quase monopólio da difusão de alguns saberes que foram sendo impostos como mais úteis, prestigiosos e legítimos [...]; *finalmente*, como figura leiga que assume em nome da sociedade, representada pelo Estado, a missão de educar e difundir um determinado projeto cultural a serviço dos interesses gerais daquela. (SACRISTÁN, 2005, p. 128)

Ainda que consideremos que tais processos sofreram grandes modificações ao longo do tempo, alterando também as ações dos professores ou o seu ofício, é possível observar que mesmo sendo sujeitos de novas práticas educativas e novos projetos de escola, frutos de amplos debates e lutas da categoria, o docente age tanto sob influência dessas novas concepções teórico-práticas como a partir de configurações de um ofício que se construiu historicamente.

As relações observadas na sala investigada revelam um fazer docente que sofre influências tanto das reflexões acerca da criança concebida como ator social quanto de práticas professorais formadas sobretudo no interior de uma escola adultocêntrica e nos embates políticos por melhores condições de trabalho e pela qualidade da educação. Nesta direção, Arroyo (2000, p. 17) afirma que “[...] Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação.”

Conforme já afirmei neste trabalho, o currículo da escola investigada pressupõe uma concepção de infância como construção social e de criança como ator social e sujeito histórico. Tal concepção parece estar presente em diversos eventos registrados quando a professora parece querer dar voz aos pequenos por meio de exposições de conteúdos sempre problematizadas, pelo incentivo aos comportamentos grupais, pela valorização dos questionamentos infantis, pelo modo de organização do espaço físico, quase sempre favorecedor da coletividade, por meio da

permissão de conversas que girem em torno do tema da aula ou até mesmo aderindo, ainda que poucas vezes, a alguma brincadeira das crianças.

Todavia, é possível perceber outras atitudes docentes que se aproximam daquela atenção centrada na aprendizagem de um determinado conteúdo. Diversos eventos registrados mostraram situações em que a resposta oral ou desenho da criança foge ao assunto em pauta ou dos padrões aceitos ou ainda não corresponde ao tema estudado. Nessas situações, a atitude da professora geralmente é a de questionar a criança por não ter atendido às expectativas traçadas:

Com as peças recortadas, Alan monta um barco e cria uma cena.

PROFESSORA: E olha como é que Alan fez o barco dele! Mostra para os seus amigos, Alan. Olha lá como é que Alan fez o barco dele.

Alan levanta sua folha e mostra para todos. Professora pergunta para ele:

PROFESSORA: Onde seu barco está?

ALAN: Eu vou fazer a água.

PROFESSORA: Qual a cor que você precisa pra fazer a água?

ALAN: Vermelho

PROFESSORA: A água de vermelho, então, você vai fazer o mar vermelho?

Alan costuma manifestar preferência pelo vermelho porque gosta do personagem Power Ranger que usa roupas vermelhas da série televisiva infantil Power Ranger.

ALAN: A água vermelha.

PROFESSORA: Porque que a água do mar está vermelha?

ALAN: Porque eu quero fazer

PROFESSORA: Ah, porque você quer fazer? O que será que faz a água do mar ficar vermelha?

PIETRO: Por causa do sangue.

PROFESSORA: Sangue de quem?

ALAN: Do tubarão.

PROFESSORA: Sangue do tubarão? Nossa Senhora!

PIETRO: Aí você tem que fazer um tubarão, num tem, Alan?

ALAN: Tem.  
(06/07/06)

No evento exposto acima podemos destacar diversas questões que favorecem nossa reflexão a respeito da atitude professoral. Logo de início é possível perceber o espanto da professora com o feito de Alan, um menino de apenas três anos de idade. Um segundo ponto que merece destaque é o fato da professora parecer não aceitar uma cor de água que fuja dos padrões e para resolver esse problema cria uma série de questionamentos para tentar mostrar à criança de modo não impositivo direto que aquilo não é aceitável. O terceiro aspecto bastante interessante é a intervenção de uma criança maior, Pietro, de cinco anos, que ouvindo atentamente o diálogo interfere e dá uma resposta que parece saber que seria capaz de pôr fim aos questionamentos da professora. Pietro demonstra já ter internalizado um papel que normalmente cabe aos alunos: dar as respostas que o professor quer ouvir. Alan, começando a compreender o ofício de aluno que lhe cabe, dá prosseguimento a solução de Pietro, dizendo que o sangue é de um tubarão, o amigo, então, aponta o que ele tem de fazer finalmente para resolver satisfatoriamente a situação problemática: desenhar um tubarão.

Essa situação nos remete novamente a Pinto e Sarmiento (1997, p. p. 13-14), quando eles mostram as contradições no modo adulto de lidar com as crianças, incentivando e desejando que pensem, ajam e problematizem por si mesmas mas criticando-as ou questionando-as “pelas suas ‘soluções’ originais para os problemas”.

Um outro elemento observado na investigação realizada é o que denomino de “pedagogia dos combinados”, a qual revela atitudes docentes situadas na tensão entre um fazer mais autoritário e outro mais democrático. Combinado deveria ser algo acordado entre duas partes, entre crianças e adulto, no caso em questão, no entanto, muitas vezes a palavra parece apenas ser usada para suavizar uma atitude

que, na verdade, é impositiva mas que sendo chamada de combinado precisa ser cumprida por todos e dá a idéia de que o outro participou da decisão.

PROFESSORA: Então, vamos combinar o que a gente vai fazer. O Ariano Suassuna fazia desenhos, escrevia peças de teatro, era professor, advogado, escrevia romances. Então, a gente podia fazer um desenho registrando o que a gente viu hoje. O desenho é um pouco do que a gente viu aqui, a gente vai transformar o que a gente viu aqui num registro através de desenho. Ao invés da tia escrever o que a gente viu vocês vão desenhar o que a gente viu. Combinado? Então vamos sentar todo mundo.  
(22/08/06)

Os “combinados” se fazem muito presentes no cotidiano pesquisado, superando os momentos de presença de regras mais diretas manifestas como normas que a professora dita para atender diferentes necessidades, dentre as quais encontramos: lavar as mãos um por vez, levantar o dedo para falar, ouvir enquanto o outro apresenta um trabalho, não correr pela sala, não falar junto com o colega. A “pedagogia dos combinados” pode ser entendida como uma atitude professoral que embora arraigada em modos de fazer historicamente autoritários, procura de algum modo desvincular-se dele e já apresenta indícios de uma conscientização por parte do adulto referência de que o diálogo é relevante no trabalho pedagógico e que a detenção do poder em sala unicamente pelo professor é algo contestável.

Parece-nos que esse ofício de mestre constitui-se na própria identidade do professor, identidade profissional de uma categoria construída com muitas lutas perante a sociedade e o poder público, identidade profissional de extrema relevância na defesa de um ofício tão desvalorizado nos últimos tempos.

Quando acompanho os vinte últimos anos de história do magistério, vejo mais do que lutas por salários e carreira, estabilidade e condições de trabalho. Vejo a defesa e afirmação de um ofício que foi vulgarizado e precisa ser recuperado sem arrependermos do que fomos outrora, porque ainda o somos. (ARROYO, 2000, p. 23)

Defendo que o docente deve ser de fato o autor do currículo, assim como aquele que em determinadas situações define o que deve e pode ser realizado ou não, afinal ele detém uma



formação e um saber específicos de sua profissão. Ainda assim, indago se haveria caminhos trilhados ou por se fazer, dentro dos quais se consiga dar conta da importante tarefa de aliar as marcas, papéis e responsabilidades do ofício de professor com as reflexões a respeito da criança como sujeito produtor de culturas, portador de um saber, sujeito histórico, que tem contribuições a dar, que deve ter suas opiniões, pensamentos e modos de fazer considerados e incorporados aos planejamentos e práticas pedagógicas?

Acredito ser esse um dos grandes desafios postos para os profissionais da educação infantil que incorporam as discussões travadas acerca de uma infância como construção histórica e da criança como autora de conhecimentos, ator social. É preciso tomar posse dessa identidade docente sem cair num outro traço do modo de ser professor, aquele que desvia o olhar do aluno como sujeito e o foca nos conteúdos, nas matérias, nas grades curriculares. Como possibilidade de superação desse traço, Arroyo (2000, p. 56) mostra que os professores têm procurado compreender melhor os sujeitos sociais com os quais trabalham porque ainda conhecem pouco sobre “[...] suas vontades de saber e de experimentar, porque o foco de [seu] olhar não esteve centrado nos educandos e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender. O foco de [seu] olhar desde o primeiro dia de aula ainda continua fixo na [sua] matéria.”

#### **4.5 Entre seguir as atividades dirigidas e brincar: construindo o ofício de criança? Aprendendo o ofício de aluno?**

Tal como Perrenoud (1995), consideramos que repensar o ofício de professor implica necessariamente repensar o ofício de aluno e vice-versa. Mas existiria um ofício de aluno mesmo na educação infantil?

Em primeiro lugar, é preciso destacar que as análises que apresentamos até aqui nos permitem perceber que, no ambiente escolar observado, as crianças manifestam ações tipicamente infantis misturadas a comportamentos próprios de um modo de ser aluno. Isso nos aproxima do estudo desenvolvido por Sacristán (2005) a respeito da constituição da categoria aluno. O autor mostra como essa categoria e a infância, entendida como construção social, estão intimamente relacionadas em sua gênese.

A infância construiu em parte o aluno e este construiu parcialmente a infância. As duas categorias pertencem e aludem a mundos nos quais se separam os menores dos adultos (a infância da maturidade e o aluno da pessoa emancipada); isso constitui uma característica das sociedades modernas: ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil. (SACRISTÁN, 2005, p. 14)

Trata-se, portanto, da percepção de um ofício de criança que se manifesta imbricado na constituição de um ofício de aluno.

De acordo com Sirota (2001), o aparecimento da noção de ofício de criança foi fundamental para os estudos que passaram a tomar a criança como objeto sociológico. Segundo a autora, essa noção surge primeiramente nos escritos de Pauline Kergomard, publicados no período de 1886 a 1910, quando busca definir uma escola onde a criança possa cumprir o seu papel: “trata-se, para ela, de definir uma escola que corresponda à natureza infantil, onde se operem livremente os processos de maturação e desenvolvimento”.

Mais tarde, na obra de Chamboredon e Prévost (*apud* Borba, 2005<sup>5</sup>), a idéia de ofício de criança já aparece relacionada ao papel desta como aluno:

Posteriormente, Chamboredon e Prévot, em artigo intitulado *Le métier d'enfant, lês fonctions différentielles de l' école maternelle*, publicado na *Revue de Sociologie Française*, em 1973, e no Brasil, em 1986, no periódico *Cadernos de Pesquisa*,

---

<sup>5</sup> CHAMBORÉDON, J.C., PRÉVOST, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n.59, p. 32-56, 1989.

retomam a noção, a partir da análise do ofício de criança, não mais em termos de uma natureza infantil, mas através da confrontação do *habitus* familiar com o *habitus* escolar. Trata-se agora de confrontar os pressupostos pedagógicos do funcionamento escolar com o *habitus* das diferentes classes sociais das crianças e das famílias, configurado por modos específicos de pensar, de agir e de fazer. A criança é aqui compreendida através do seu papel de aluno, e a ênfase passa a recair na análise crítica da institucionalização da infância, posição que passou a dominar os estudos sociológicos sobre crianças, vistas como objetos mais ou menos passivos de uma ação de socialização. (BORBA, 2005, p.14)

Segundo Sirota (2001), a expressão “ofício de aluno” emerge na literatura francesa com Perrenoud, em seu livro *Fabricação da experiência escolar* e depois na coletânea *Ofício de aluno*. Esse autor mostra que usar a palavra ofício para se referir ao papel exercido pelo aluno na escola faz sentido porque, entre outras coisas, é assim que, de um modo geral, são reconhecidos perante a sociedade e por ser esse espaço onde passam a maior parte de seus primeiros longos anos de vida. Para ele, “o ofício de aluno é apenas um componente do ofício de criança ou de adolescente nas sociedades em que esta fase da existência é definida, antes de mais nada, como uma preparação” (PERRENOUD, 1995, p. 15)

Bem sabemos que a escolarização não está dada para todas as crianças, sobretudo para aquelas pertencentes às classes populares, entretanto, é bem verdade que ser criança está subjacente ao modo de ser aluno, ainda que apenas como objeto de desejo ou de direito, por vezes concedido ou negado.

Retomando as memórias de Benjamin (1993), é possível perceber claramente como o menino e o aluno se confundem nas narrativas sobre sua *Infância em Berlin*, incluindo relatos de tantos espaços e vivências, escolares ou não: a casa de veraneio, as férias, a casa da avó, a biblioteca da escola, os livros, professores etc. Fica evidente que o tempo de ser aluno na época de Benjamin é também tempo de preparação. Tal como aparece no fragmento apresentado a seguir, a criança é entendida como vir-a-ser, alguém que ainda não está pronto, por exemplo, para compreender determinadas coisas, segundo pensava e agia o professor Knoche:

Tínhamos aula de canto. Ensaiávamos a Canção dos Cavaleiros do ‘Wallenstein’: ‘Avante, camaradas, aos cavalos, aos cavalos!/ Para o campo, empós a liberdade!/ É lutando que o homem ainda tem valor,/ É aí que se avalia o coração’. O senhor Knoche quis saber da classe o significado do último verso. Obviamente ninguém soube responder. Mas nossa ignorância não lhe pareceu tão ruim, e explicou: - Isso vocês vão saber quando crescerem. (BENJAMIN, 1993, p. p. 92, 93).

A noção de ofício de aluno me interessa particularmente por interpretar a criança como autora de ações e sentidos no ambiente escolar, construindo modos de organização e estratégias para lidar com as expectativas do adulto e da própria instituição escolar. Conforme Borba:

Esse eixo [que dá ênfase à criação da criança na relação com o adulto], de acordo com Sirota, é aprofundado em um significativo número de pesquisas e publicações, que formam um conjunto teórico cuja marca é a oposição à visão clássica centrada na socialização produzida pela escola, pelo estado e pela família e a adoção da direção inversa de investigação, ou seja, o estudo daquilo que a criança cria no cruzamento dos processos de socialização vividos em diferentes instâncias. (BORBA, 2005, p. 14)

É Sirota quem anuncia que das produções que tomam a criança como objeto sociológico, aproximando-a do estatuto de ofício de criança e de aluno, emergem diversos pontos passíveis de estudos e reflexões. São eles: criança como construção social, desnaturalização da definição de infância sem negar a imaturidade biológica, infância como componente de cultura e de sociedade, criança como ator e não como devir, infância como “variável da análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno [...], articulando-a às variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico.” (SIROTA, 2001, p. 11)

Portanto, se a concepção de infância, tal como a apresento aqui, ou seja, como construção social, é construída junto ao conceito de aluno, estando ambos intimamente ligados, sendo parte do outro, é preciso considerar que os sujeitos infantis investigados sofrem influências da instituição escolar no desenvolvimento de suas ações, relações, reflexões e ordenamentos:

[...] que os sujeitos podem pensar, fazer, sentir e querer são aspectos governados pelas práticas institucionais. A primeira condição singular do aluno é a de ser um sujeito cuja existência real se deriva do fato de se ver confrontado com as demandas de uma instituição carregada de história. Exigências sobre as quais, quando observamos muitas das práticas, recai a dúvida de até que ponto são um reflexo das finalidades que dizem ter para educar os sujeitos e se são coerentes com elas. (SACRISTÁN, 2005, p. 152)

Os pequenos sujeitos observados sofrem influência dos diversos contextos nos quais se inserem, escola, família, igreja, porém, também os influenciam. No ambiente da sala particularmente é possível perceber uma série de ações desenvolvidas justamente para dar conta de um papel de aluno que precisa desempenhar ou para burlar padrões pré-estabelecidos.

Esses eventos registrados nos fazem notar que desde muito cedo as crianças já percebem que comportamentos são adequados ou não para o espaço escolar, de que modo agradam ou não ao adulto referência, que tarefas devem ou não sugerir, que ações podem ou não realizar, aproximando-se daquilo que Perrenoud chama de “salvaguardar as aparências”, pois para ele, sobreviver na escola implica:

[...] tornar-se dissidente ou dissimulador, salvaguardar as aparências para ter paz, sabendo que a ‘vida está para além disso’, nos interstícios nos momentos em que se escapa à vigilância, ao controlo, à ordem escolar. A criança aprende assim, muito rapidamente, a viver uma vida dupla, a compreender que se se tornar um aluno aceitável os adultos ficarão tranqüilizados e ‘lhe cortam menos as rédeas’. (PERRENOUD, 1995, p. 18)

Fica bastante evidente nos eventos registrados em vídeo o que Perrenoud apontou acima, ou seja, como a criança de fato aproveita os intervalos ocasionais para fazer aquilo que *a priori* não lhe é permitido (correr, conversar, brincar); em algumas situações, emite determinada resposta apenas para satisfazer a professora, tal como no evento já relatado do mar vermelho; em diversos momentos, demonstra tanto já ter internalizado certos procedimentos valorizados pela professora - como não conversar enquanto o colega apresenta o trabalho e ficar sentado quando termina uma tarefa - bem como ter consciência do que não vai agradar a professora:

Pietro, Tito e Leandro estão sentados numa mesma mesa, colorindo seus desenhos e copiando seus nomes e datas nas folhas.

Pietro finge fazer força pra quebrar um lápis, Tito imita, Leandro vê e diz:

LEANDRO: Eu quebro o lápis sabia?

Leandro faz movimento para quebrar o lápis, pára e diz:

LEANDRO: Não vou quebrar, senão a tia vai brigar comigo.  
(24/10/07)

Borba (2005) mostrou, em sua pesquisa sobre a mesma escola, que nos espaços mais livres do adulto (parquinho e casinha de bonecas) as crianças normalmente se juntam para brincar. No ambiente da sala investigada também observamos que elas se juntam tanto para brincar, burlando regras, como para dar conta das tarefas que lhes são exigidas para que cumpra com seu papel de aluno. Parece existir, então, mesmo uma espécie de companheirismo na realização do trabalho proposto, ajudando espontaneamente aquele que não consegue realizar sozinho, dizendo o que deve fazer para atender expectativa da professora, ou mesmo perguntando ao amigo ou copiando do outro, situações evidenciadas no evento apresentado a seguir:

PROFESSORA: Quem acabou? Tem que botar o nome, senão não vou saber de quem é.

Algumas crianças continuam fazendo o trabalho, outras que já terminaram ficam andando pela sala.

Jenifer ajuda Ane a escrever, ela vai até o quadro aponta a letra e volta.

Pietro fica em dúvida sobre o local onde deve escrever seu nome, olha para a folha de Tito e pergunta pra ele onde deve escrever. Tito aponta o local correto segundo orientação da professora. Leandro também pergunta para Tito.

LEANDRO: É aqui Tito?

Tito não responde, Leandro olha pra folha dele e faz no mesmo local.  
(24/10/07)

Concordando com Perrenoud sobre o entendimento da instituição escolar como um ambiente que no mais das vezes favorece o individualismo e a competição a despeito de um trabalho essencialmente coletivo, as situações referidas acima poderiam estar na contramão dessa característica da escola, contribuindo para a formação de sujeitos mais solidários, que se unem para dar conta do desafio que é ser aluno:

No melhor dos casos, tal sistema formal [a escola], baseado na selecção e na competição entre indivíduos, pode desenvolver uma solidariedade informal, uma rede de intercâmbios e de auxílio mútuo que permite a cada aluno, ao integrar-se num grupo de amigos, fazer face às exigências escolares. (PERRENOUD, 1995, p. 35)



**Foto 13:** criança observando outra realizando atividade proposta

A rigidez dos tempos, espaços e relações escolares não se mantém, dessa forma, em tempo integral. Além dos laços de solidariedade que se formam em seu interior, nota-se ainda uma certa flexibilidade que, em alguns momentos, permite que a professora ceda aos

comportamentos infantis que não seriam adequados para o ambiente escolar, quando por exemplo, adere às brincadeiras ou não interfere numa postura corporal pouco adequada para a realização das tarefas (ver foto abaixo). Para Sacristán, uma tal flexibilidade é parte integrante do cotidiano escolar, que geralmente aceita algum tipo de desvio. Segundo o autor, se isso não acontece, pode-se ter como resultado subversão e resistências.

O espaço, o tempo e o comportamento regrados são geralmente flexíveis em algum grau e toleram interpretações e ‘desvios’ das normas que os regulam. As instituições exigem e toleram uma gama de condutas peculiares em cada caso, e isso determina seu grau de flexibilidade. Embora as regras existam, em cada caso são interpretadas e toleradas margens nas expressões pessoais ou de grupo. Isso significa que se poderá sempre ser aluno de diferentes maneiras na instituição escolar. Dentro dessa faixa de flexibilidade ou de tolerância, os sujeitos se submetem, se acomodam, negociam, buscando novas margens ou folgas institucionais, resistem ou se rebelam. A possível margem de jogo dessas condutas está determinada pela tolerância que a instituição permite e o grau de acomodação ou de resistência que o sujeito está disposto a aceitar, de acordo com os benéficos e inconvenientes que ele considera arriscar na aposta. (SACRISTÁN, 2005, p. 153)



**Foto 14:** criança escrevendo deitada, rompendo com padrões de postura corporal



Em nossa sociedade, portanto, criança é sinônimo de aluno ou defende-se que deveria ser, uma vez que é um direito assegurado na legislação para aqueles que estão nos primeiros anos de vida. Ambas são categorias sociais, objetos de estudo sociológico, construídos numa íntima relação. Perrenoud (1995, p. 37), entretanto, afirma que “[...] muitos problemas pedagógicos seriam mais bem equacionados, ou até mesmo resolvidos, se não se quisesse reduzir as crianças e os adolescentes ao seu papel de alunos, que não tem mais nada a fazer a não ser preparar o seu futuro de adultos.”

Claro está, porém, que o autor se coloca contra um papel de aluno específico, aquele que o limita a um vir-a-ser. Diferentemente disso, acredito que outras formas de trabalho escolar podem muito bem favorecer a elaboração de um conceito de aluno que se aproxime mais da constituição de uma criança considerada em todas as suas dimensões, entendida como cidadã, sujeito de idéias e culturas. O próprio Perrenoud anuncia tal possibilidade quando apresenta alguns elementos que fazem parte do que denomina “nova didáctica”:

1. Nem todos os alunos realizam a mesma coisa ao mesmo tempo [...]
2. As tarefas são abertas, não apelam a uma solução única [...]
3. As tarefas são mais globais [...]
4. As tarefas apresentam formas menos estereotipadas [...].
5. As tarefas fazem frequentemente apelo ao oral [...]
6. As tarefas são muitas vezes assumidas colectivamente [...]
7. É difícil comparar o rendimento de uns e outro [...]
8. por vezes alguns alunos ou todo o grupo-turma empenham-se na realização de tarefas de longa duração[...]
9. As tarefas não são essencialmente escolhidas em função da sua facilidade e das possibilidades de correcção que oferecem mas pela utilidade prática ou pelo interesse.
10. As tarefas vão se definindo progressivamente ao sabor da concertação que se gera entre os alunos e o professor. (PERRENOUD, 1995, p. 128-130)

Muitos desses elementos estão presentes no currículo e práticas da escola investigada e, provavelmente, na prática pedagógica de outras escolas de educação infantil, a exemplo, do apelo oral e da valorização da coletividade, o que nos leva a crer que uma outra forma de lidar com crianças na sala de aula pode contribuir para a formação de um ofício de aluno que engloba

um modo de ser criança mais de acordo com os estudos que a tomam como sujeito da histórica, categoria geracional, autora de conhecimentos prático-teóricos. Defendo que essa deve ser uma marca da educação infantil que precisa firmar sua identidade.

Refletindo sobre causa semelhante, Sacristán (2005) mostra que é possível organizar uma educação escolar baseada numa concepção mais plena de infância. Entre os princípios de uma educação escolar nesses moldes estão aqueles que tomam o aluno como capaz de progredir e o professor como alguém que sempre aposta em seu sucesso. Esse é o exemplo de um projeto de escola para a educação infantil, tal como defendo aqui, dentro do qual é preciso considerar também, segundo o mesmo autor, a criança como “singular e diferenciada pela sua própria cultura”, é necessário dar voz aos alunos e ensiná-los conteúdos significativos, buscando “a cumplicidade no pacto e não na imposição”.

## 5 PÓS MODERNIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Ainda me lembro aos três anos de idade  
Meu primeiro contato com as grades  
Meu primeiro dia na escola  
Como eu senti vontade de ir embora  
Fazia tudo que eles quisessem  
Acreditava em tudo que eles me dissessem  
Me pediram para ter paciência  
Falhei, gritaram:  
Cresça e apareça!  
*Música de Marcelo Bonfá e Renato Russo, 1984*

Reafirmando que há um risco dos estudos de caráter etnográfico realizarem apenas uma investigação da cultura pela cultura, estabelecendo uma separação entre os aspectos microssociais e macrosociológicos, fiz um esforço para estabelecer a relação entre esses dois âmbitos nas análises desenvolvidas durante toda a sistematização da pesquisa, tal como propus desde o início. Dentro dessa perspectiva, à título de conclusão, trago alguns elementos do contexto macro relacionando-os com as questões discutidas até aqui.

Situando a escola pública brasileira num contexto permeado por políticas públicas de cunho neoliberal, o que traz inúmeras conseqüências perversas para o campo, é possível localizar a educação infantil nesse lugar, compreendendo que a infância também está exposta às mesmas forças sociais que atingem os adultos.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar as afirmações de Moss (2002) a respeito de uma certa hegemonia de uma concepção anglo-americana de primeira infância, pautada nas perspectivas da psicologia do desenvolvimento, do neoliberalismo e do pensamento iluminista e caracterizada por uma concepção de “[...] mundo ordenado, certo, controlável, previsível, construído sobre fundamentos de leis, explicações e propriedades descontextualizadas, conhecidas e universais” (MOSS, 2002, p. 236), no qual a criança é tomada como um ser

universal, como ser humano imaturo que se tornará adulto (idade da razão), reprodutora de cultura e de conhecimento.

Também na especificidade do contexto brasileiro parece imperar nas políticas públicas o ideário neoliberal, a partir do qual defende-se e institui-se uma educação como garantia do sucesso individual e um Estado “mínimo”, onde são desativados os serviços sociais públicos. Nesse sentido, a educação deixa de ser entendida como um direito e passa a ser uma mercadoria a serviço dos princípios do mercado, descaracterizando o Estado como seu mantenedor. Por outro lado, esse mesmo Estado é quem centraliza (e também delega às fundações de caráter privado) a avaliação dos sistemas educacionais com base em interesses muito particulares.

Contraopondo-se a essa visão hegemônica, acredita-se que os resultados da pesquisa poderão contribuir para a fundamental compreensão de que se faz necessário construir políticas educacionais para a educação infantil que se coloquem em oposição aos discursos dominantes em nossa sociedade, os quais refletem pensamentos e intencionalidades que pretendem perpetuar um determinado tipo de sociedade, no qual a criança é tomada como um ser vazio, pronto para receber conhecimento e como um agente redentor, imagem que segundo Moss (2002, p. 240) “está ligada à idéia de que a criança pode ser moldada nos primeiros anos de vida para preencher agendas políticas e econômicas mais amplas e de longo prazo, por meio da aplicação de tecnologias”.

[... ] as políticas do Banco Mundial focalizadas e assentadas em noções assistencialistas, objetivando antes a governabilidade do que a difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural, redefiniram, regressivamente, a educação pública e, por conseguinte, teriam de ser recusadas para que o país pudesse edificar um sistema educacional de caráter republicano, universalista, público e democrático, em todos os níveis. ( LEHER, maio de 2005, p. 47)

Atendendo a um dos objetivos desta pesquisa de contribuir para o debate em torno de novas possibilidades para as práticas e políticas públicas voltadas para a educação infantil, a partir das análises aqui apresentadas, considere relevante estabelecer a relação da educação escolar da criança pequena com o contexto macro social, econômico, político e cultural no qual se insere. Com essa intenção é que situo a infância no contexto que estou designando pós-modernidade e que alguns estudiosos chamam 2ª modernidade. Isso requer, logo de início, uma breve explicação da forma como concebo tal expressão, apoiando-me sobretudo nos escritos de Boaventura de Sousa Santos (2003 e 2004).

Se nos anos 1980 Santos (2003 e 2004) utilizou o termo pós-moderno situando-se no debate epistemológico em torno da mesma questão - sugerindo já naquele momento o que chamou de dupla ruptura epistemológica, segundo a qual se fazia necessária uma articulação mais equilibrada entre o conhecimento do senso comum e o científico, rompendo com a acentuada dicotomia entre esses dois tipos de conhecimento – mais tarde, nos anos 1990, amplia seu foco definindo a pós-modernidade não apenas em termos epistemológicos mas também como um novo paradigma social e político.

Com isso, Santos rompe com a própria idéia de pós-modernidade que se difundia na Europa e nos EUA e propõe o que chama de *pós-modernismo de oposição*, segundo o qual se faz necessário reinventar a emancipação social a partir de “idéias e concepções que, sendo modernas, foram marginalizadas pelas concepções dominantes de modernidade” (2004, p. 5). Assim é que estabelece as principais diferenças entre o pós-modernismo ocidental e o pós-modernismo de oposição:

Em vez da renúncia a projectos colectivos, proponho a pluralidade de projectos colectivos articulados de modo não hierárquico por procedimentos de tradução que se substituem à formulação de uma teoria geral de transformação social. Em vez da

celebração do fim da utopia, proponho utopias realistas, plurais e críticas. Em vez da renúncia à emancipação social, proponho a sua reinvenção. Em vez da melancolia, proponho o otimismo trágico. Em vez do relativismo, proponho a pluralidade e a construção de uma ética a partir de baixo. Em vez da desconstrução, proponho uma teoria crítica pós-moderna, profundamente auto-reflexiva mas imune à obsessão de desconstruir a própria resistência que ela funda. Em vez do fim da política, proponho a criação de subjectividades transgressivas pela promoção da passagem da ação conformista à ação rebelde, em vez do sincretismo acrítico, proponho a mestiçagem ou a hibridação com a consciência das relações de poder que nela intervêm, ou seja, a investigação de quem híbrida quem, o quê, em que contextos e com que objectivos. (SANTOS, 2004, p. 10)

Entretanto, o autor admite que a idéia do pós-modernismo de oposição também partilha de algumas características do pós-modernismo dominante. São elas: “[...] a crítica do universalismo e da unilinearidade da história, das totalidades hierárquicas e das metanarrativas; a ênfase na pluralidade, na heterogeneidade, nas margens ou periferias; a epistemologia construtivista, ainda que não nihilista ou relativista.” (ibidem, p. 11).

É nesse complexo quadro da pós-modernidade, que vai se desenhando, que Santos (2003 e 2004) propõe, então, o aprendizado emancipatório com o Sul, descartando nele tudo o que resulte de sua relação de submissão com o Norte. Situando-se nesse lugar marginal é que o autor concebe a possibilidade de emancipação com base em dois princípios modernos suprimidos pela modernidade hegemônica: o princípio da comunidade e o da racionalidade estético-expressiva.

Santos (2003 e 2004) observa que o pós-modernismo de oposição pressupõe uma perspectiva pós-colonial que, em sua concepção, também se contrapõe ao pós-colonialismo dominante, sendo, então, denominado *pós-colonialismo de oposição* e caracterizando-se por sustentar alguns pontos de conflitos com o pós-colonialismo dominante. Entre esses pontos de conflitos encontram-se: o viés culturalista dos estudos pós-coloniais; a articulação entre capitalismo e pós-colonialismo; a idéia de provincialização da Europa.

Em relação ao primeiro ponto de conflito, o pós-colonialismo de oposição não descarta a relevância dos estudos culturais desenvolvidos pela concepção dominante mas considera que

limitar-se a esse entendimento é negar a materialidade das relações sociais e políticas que envolvem a questão. O segundo ponto de conflito evidencia a crítica do pós-colonialismo de oposição ao dominante quanto ao fato desse último tender a explicar todas as relações coloniais de dominação pelo próprio colonialismo e capitalismo, desconsiderando outras relações de poder existentes naquele contexto. Por fim, no terceiro ponto de conflito, Santos (2003 e 2004) mostra que embora concorde com a idéia de “perda de centralidade cultural e política da Europa no sistema mundial moderno e a conseqüente crise dos valores e instituições que a Europa difundiu como universais a partir do século XIX”, também se faz necessário aprofundar a reflexão a esse respeito para não incorrer no erro de desconsiderar que historicamente existiram várias europas e relações diversas entre os países da Europa.

É nesse contexto de crises paradigmáticas e de reconstrução de conceitos emancipatórios, problematizado por Santos (2003 e 2004), que situo as discussões aqui apresentadas sobre educação infantil e políticas públicas.

Tratando especificamente da infância, Sarmiento (2003) também retoma tais crises paradigmáticas e afirma que as rupturas sociais<sup>6</sup> que a 2ª modernidade impõe à mentalidade moderna contribuem sobretudo para a instabilidade “da crença na razão, do sentido do progresso, da hegemonia dos valores ocidentais e da idéia do trabalho como base social”. Esse novo cenário que se apresenta exerce influência direta sobre a infância:

---

<sup>6</sup> “A 2ª modernidade caracteriza-se por um conjunto associado e complexo de rupturas sociais, nomeadamente a substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, a criação de dispositivos de mercado à escola universal, a deslocalização de empresas, a ruptura do sistema de equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise dos países socialistas do Leste europeu e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos EUA como única potência hegemônica, a conclusão do processo de descolonização dos países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas no mercado de trabalho pela subida das taxas de desemprego, a crise de subsistência dos Estados-Providência, a crescente presença e reclamação na cena internacional de movimentos sociais e protagonistas divergentes das instâncias hegemônicas, a afirmação radical de culturas não ocidentais, nomeadamente de inspiração religiosa, etc.” (SARMENTO, 2003a, p.4 )

As instâncias através das quais as crianças têm sido socialmente inseridas na sociedade percorrem os seus trajectos de crise e são redefinidos procedimentos de administração simbólica da infância. Há, deste modo, um processo de reinstitucionalização, isto é, o lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora. (SARMENTO, 2003, p. 5)

Dentro desse processo de reinstitucionalização estão, segundo o referido autor, a *reentrada da infância na esfera econômica*, sobretudo com o trabalho infantil e com o desenvolvimento de toda uma produção industrial voltada para as crianças (brinquedos, roupas, comidas, filmes, jogos etc.); a *radicalização do choque entre a cultura escolar e as culturas dos alunos*, provenientes de diferentes tipos de famílias; as *transformações nas organizações familiares* (precocidade da maternidade e aumento da monoparentalidade, dos lares sem crianças e do número de crianças investidas de funções reguladoras do espaço doméstico) e a *troca de papéis geracionais*, ou seja, a permanência do adulto em casa (desempregado, aposentado ou trabalhando dentro da própria casa) e saída das crianças para inúmeros cursos e atividades fora do lar.

Essas transformações se configuram no interior de uma sociedade globalizada, do capitalismo em sua etapa flexível, com uma hegemonia ainda mais abrangente. É justamente nesse contexto, que se inserem as políticas públicas educativas, as quais, conforme Sarmiento (2005b), se dão a partir da “deslocação do centro da agenda política educativa do eixo da inclusão e da igualdade social das crianças e jovens para objectivos associados à competitividade e à eficácia dos resultados.”

[...] a inculcação da lógica do mercado em educação, caracteriza-se, entre outros aspectos, pela inclusão no espaço público educativo de mecanismos indutores de uma forte competitividade entre alunos, cursos e escolas, tomando por instrumento e dispositivo privilegiado formas de avaliação das aprendizagens e das instituições promotoras de rankings [...] (SARMENTO, 2005b, p. 28)

Do contexto de capitalismo flexível emerge, por parte daqueles que o defendem, como faz boa parte dos políticos de nosso país, a necessidade de se implementar uma reforma do



Estado, o que aconteceu sobretudo a partir de 1990. Julgando-se o Estado excessivamente burocrático e regulatório, o que desfavorecia um crescimento econômico mais rentável, implementa-se, num primeiro momento, uma reforma que procure favorecer o mercado como mecanismo de regulação.

Entretanto, tal empreendimento acarretou uma série de prejuízos sociais para a maioria da população e dos trabalhadores, tais como acentuação da pobreza e do desemprego. Como resultado disso, os maiores interessados na reforma do Estado (classe dominante, por meio de seus representantes – FMI<sup>7</sup>, BM<sup>8</sup>) resolveram mudar a estratégia:

Configurava-se, assim, a defesa de uma Terceira Via na condução do Estado. Nem Estado de bem-estar social – preso ao burocratismo autoritário – nem o neoliberalismo radical, e sim um ‘Estado social-liberal’, como constante no *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado* (BRASIL, 1995c). (NEVES, 2005, p. 176).

No Brasil, a reforma do Estado aconteceu de forma mais sistemática, organizada a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994). Foi no início desse governo que criou-se o Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), objetivando-se promover a desejada reforma do Estado. Nesse governo abdicou-se da moeda nacional em função de uma paridade (fictícia) com o dólar, fizeram-se acordos para amortização da dívida externa, resultando em pagamento de juros elevados e em cortes orçamentários nos gastos públicos. No governo de Cardoso, então

Foram implementadas diversas ações, que incidiram na organização do Estado brasileiro: desestatização (eufemismo para as privatizações de empresas estatais); reforma no estatuto do serviço público; publicização, ou seja, criação de organizações públicas não-estatais para atuarem na implementação dos ditos serviços não-exclusivos do Estado – no caso dos direitos sociais: ‘[...] a reforma também deverá alcançar a garantia, pelo Estado, de que as atividades sociais, que não são monopolistas por natureza, sejam realizadas competitivamente pelo setor público não-estatal e por ele

---

<sup>7</sup> Fundo Monetário Internacional

<sup>8</sup> Banco Mundial

controladas ainda que com seu apoio financeiro, de maneira a conseguir a ampliação dos direitos sociais' (PEREIRA; GRAU, 1999, P. 17).(NEVES, 2005, p. 181)

Com o governo de Lula da Silva, as ações voltadas para a manutenção do curso do ideário neoliberal da Terceira Via continuam sendo priorizadas, embora, em diversos documentos, se afirme o contrário.

Na prática, essa sofisticação daquilo que Pereira chamou de 'reconstrução do Estado' – sob moldes neoliberais ainda mais 'requintados e requentados' (LIMA, 2004a) – expressa-se no Projeto de Lei da Câmara nº 10, apresentado ao Senado em 8 de junho de 2004 e aprovado em 30 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004a), que regulamenta a parceria público-privada, aprofundando a reforma da aparelhagem estatal segundo as diretrizes hegemônicas. A lei determina que os órgãos da administração direta, os fundos especiais, as autarquias, as fundações públicas, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e as demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, estados, Distrito Federal e municípios podem ser implantados ou geridos por entidades privadas. (NEVES, 2005, p. 191).

Diante desse quadro de avanço de reformas do Estado visando a manutenção do sistema capitalista, conforme mostra Leher (outubro de 2005), as lutas particularistas se multiplicaram substituindo aquelas de caráter universal e assiste-se a uma enxurrada de políticas públicas para a educação brasileira que têm sido responsáveis em grande medida por um verdadeiro sucateamento da educação pública.

Observa-se, portanto, no cenário brasileiro a lógica mercadológica, competitiva, meritocrática e que põe a culpa dos fracassos nos indivíduos isolados, com a expansão das políticas de avaliação centralizadas, cujo maior expoente nos últimos tempos, em termos de Educação Básica, é o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) que combina dois indicadores: “a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries) e 3<sup>o</sup> ano do ensino médio [Saeb, Enem, Prova Brasil]; e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino”, com o objetivo declarado de: “a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem

baixa *performance* e b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ ou redes de ensino.” (FERNANDES, 2007)

No que diz respeito à educação infantil em particular, o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006) apresenta idéias que servem muito bem à essa lógica mercadológica. Embora num primeiro momento o documento afirme que a avaliação da educação infantil deva estar centrada muito mais nos processos educativos do que em produtos e que deva partir de uma concepção de criança como sujeito ativo, defende, por outro lado, que os investimentos em educação infantil são rentáveis porque está comprovado que as crianças que a frequentam, de um modo geral, não se tornam repetentes nos anos seguintes do ensino fundamental, causando menos prejuízos para os cofres públicos. Essas conclusões são feitas a partir da consideração dos resultados de pesquisas realizadas em diferentes países e no próprio Brasil:

No Brasil, um estudo promovido pelo Banco Mundial e pelo Ipea (2001) utilizou dados do IBGE para calcular os efeitos da frequência à pré-escola. A pesquisa baseou-se em dados sobre a situação escolar passada de uma amostra da população entre 25 e 64 anos de idade para avaliar retrospectivamente os efeitos dessa variável sobre a escolaridade, o emprego e o estado nutricional dos sujeitos. As conclusões apontam para um efeito significativo da frequência à pré-escola sobre a escolaridade dos indivíduos (série completada e repetências), controlando-se as variáveis de origem socioeconômica. Foram constatadas também taxas de retorno econômicas positivas para o investimento em pré-escola. (Brasília: MEC/SEB, 2006, p. 24)

Justificar o investimento na educação infantil por esse viés economicista, a partir do impacto financeiro da educação infantil sobre o ensino fundamental, é algo que se contrapõe radicalmente à minha defesa desse tempo de escolarização como momento de vivência de experiências e valorização das culturas das crianças. De meu ponto de vista, motivos de outra ordem é que devem justificar o incentivo à valorização da educação infantil, dentre os quais

podemos citar, por exemplo, o pleno atendimento ao direito de todas as crianças de freqüentar uma escola infantil de qualidade; a construção de um currículo para a educação infantil voltado para o favorecimento do desenvolvimento humano (dentro da perspectiva vygotskyana); a valorização e incorporação das ações tipicamente infantis como elemento significativo na prática pedagógica e a centralidade da linguagem como fator importante na constituição da criança/sujeito.

Ainda em referência ao contexto brasileiro, além da presença da lógica mercadológica nas políticas educacionais de avaliações centralizadas, essa se faz presente também nas políticas curriculares para a educação infantil, a exemplo do que se pode observar no documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil-Mec, 2003). Esse documento, de um lado, pode ser considerado um avanço em termos de propostas para a educação infantil, concepção de infância e educação, e por outro lado, tem sido criticado por alguns devido ao fato de desconsiderar boa parte do que já vinha sendo produzido em termos de reivindicações para a educação infantil e também porque

Embora em seu discurso o referencial procure considerar a importância e a diversidade de situações sociais no país, efetivamente não colabora para uma identificação de como seriam os diálogos com as propostas construídas no cotidiano de cada local. (PALHARES e MARTINEZ, 2005, p. 11)

O documento se distancia bastante da realidade do cotidiano de trabalho e formação dos professores das creches e escolas infantis brasileiras e apresenta algumas contradições. Ao mesmo tempo que defende a formação do cidadão, também orienta o trabalho pedagógico para a formação da criança como futuro trabalhador, que deverá estar pronto para ser inserido num mercado onde a competição e a excelência prevalecem. Com isso, se aproxima como alvo de crítica das afirmações de Sarmiento (2003) a respeito das idéias presentes na elaboração das políticas educacionais:

[...] emergem [...] as idéias da ‘criança ao centro’, da ‘educação para a cidadania’ e da ‘participação educativa’ como referenciais da gestão da crise educacional [...] Não obstante, no *mainstream* das correntes político-educativas, esses conceitos ganham conteúdos semânticos diversos e pluralizados, podendo (crescentemente) ‘cidadania’ significar ‘disciplinação social’ [...] (SARMENTO, 2003, p 8)

Realizando uma análise de vinte e seis pareceres elaborados por educadores a respeito da versão preliminar do documento RCNEI, Cerisara (2005) revela que vários aspectos contraditórios do documento são destacados por diversos pareceristas:

- O texto se propõe a ser um referencial teórico, mas se apresenta como uma proposta pedagógica (parecer 24)
- O documento inicialmente critica a versão escolar do trabalho em creches e pré-escolas, no entanto, a forma e o conteúdo do mesmo acabam revelando esta mesma concepção (parecer 15)
- A proposta, mesmo se dizendo aberta e flexível, acaba por enfraquecer a diversidade, empobrecer a cultura, minimizar a educação . Ela se diz flexível, mas não é. Apresenta uma suposta correspondência linear entre objetivo, atividade, conteúdo e avaliação que fica distante da prática (parecer 17)
- No tratamento dado ao brincar, o texto critica como tem sido trabalhada a brincadeira e o movimento mas incorre no mesmo erro (parecer 22)
- Apesar de contemplar a educação especial, falta a articulação desta seção com o resto do documento, dificultando uma concepção de educação especial inclusiva (parecer 6) (CERISARA, 2005, p. 38)

Kramer (2006a, p. 8) também observa o mesmo tipo de contradição no documento quando afirma que o Referencial “não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismo, além de ter desconsiderado a especificidade da infância”.

Com base nas reflexões que apresentamos até aqui, é importante ressaltar que se as políticas públicas para a educação de um modo geral (em todos os seus níveis de ensino) inserem-se nesse difícil contexto do capitalismo flexível, muito mais complexas parecem ser as questões desse gênero voltadas especificamente para a educação infantil, uma vez que “no mundo todo, as políticas para a infância deparam-se com tensões envolvendo a relação família-Estado frente à responsabilidade perante a criança pequena, a conciliação entre trabalho dos pais e responsabilidade familiar [...]” (Haddad, 1998). No Brasil particularmente também é tempo de muitas tensões e mudanças para o campo, uma vez que “estão em evidência mudanças legais que

modificam o financiamento da educação infantil, a formação de professores, as relações entre educação infantil e ensino fundamental e muitas outras coisas” (Barbosa, 2005/2006, p. 46).

Kramer (2006a) resume bem as lutas, avanços e conquistas dos últimos vinte anos no campo da educação infantil:

[...] a política de educação infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos. O reconhecimento deste direito afirmado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB de 1996 está explícito nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação. Isso tem conseqüências para a formação de professores e as políticas municipais e estaduais que, com maior ou menos ênfase, têm investido na educação infantil como nunca antes no Brasil. Neste contexto, destaca-se a atuação dos fóruns estaduais de educação, que, há dez anos, participam de modo vigilante e articulado dos encaminhamentos políticos e da busca de alternativas para o exercício desses direitos, mais do que proclamado, seja uma realidade para as populações infantis. A luta pela inclusão no FUNDEB da educação das crianças de 0 a 6 anos é parte visível deste processo, agregando - nestes anos de marasmo e descrédito nas instâncias de participação social - à mobilização órgãos públicos, organizações não-governamentais, partidos políticos, conselhos, UNDIME, universidades e parlamentares. O ensino fundamental de nove anos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia são expressões claras da direção que as políticas educacionais assumiram no Brasil com relação às crianças de 0 a 6 anos nos últimos anos.” (KRAMER, 2006a, p. 2)

É possível perceber, sem dúvida avanços nas políticas para a educação infantil que sofre há anos com a não dotação de verbas específicas, com a abertura e fechamento contínuo de departamentos e órgãos responsáveis por essa área, com a disparidade entre os avanços teóricos do campo e as políticas curriculares. Porém, mesmo que se tenha avançado ainda há muitos desafios por se resolver no que diz respeito à educação infantil. Muitos desses desafios são também apresentados por Kramer, dentro os quais destaco alguns deles aqui:

[...] a necessidade de que as políticas de educação infantil sejam articuladas com políticas sociais; a formação dos profissionais da educação infantil e os problemas relativos à carreira; as ações e pressões de agências internacionais, que têm exigido um constante alerta da parte dos movimentos sociais [...]; as precárias condições das creches comunitárias não transferidas para as redes municipais de educação [...]; as formas de estruturação da educação infantil no âmbito da educação básica e sua articulação com o ensino fundamental [...]; as orientações curriculares e os critérios de qualidade; diagnósticos e/ou avaliações de políticas públicas, avaliações de desempenho [...].” (KRAMER, 2006a, p. 2.)

Além disso, como afirma a própria autora, ainda há a necessidade de promoção de estudos sobre a institucionalização da infância e sobre as concepções teóricas da infância, de modo a “consolidar as contribuições da sociologia da infância, da antropologia e os estudos culturais sobre as crianças e as culturas infantis” (ibidem). É justamente nesse ponto que esta pesquisa pretende tocar, ao compreender que as análises e interpretações aqui apresentadas poderão contribuir para o desenvolvimento das reflexões a respeito da defesa que faço da incorporação das crianças como sujeitos no currículo da educação infantil.

Compreendendo-se que a dimensão política está presente nas práticas escolares pautadas no entendimento da criança como ator social e nas peculiaridades decorrentes do estudo e entendimento das culturas da infância no cotidiano pedagógico, acredita-se que as análises e interpretações desenvolvidas nesta pesquisa possam favorecer o reconhecimento da possibilidade de implementação de outras políticas públicas referentes às formulações curriculares para a educação infantil, à formação continuada dos profissionais desse nível de ensino e aos sistemas de avaliações, as quais deverão pautar-se no entendimento de que as crianças devem ser vistas como cidadãos no tempo presente, membros de um grupo social, construtores de conhecimentos, culturas e identidades e na valorização da infância em si.

Com isso, acredito que poder-se-á contribuir para a superação do ideal de criança como futuro trabalhador que deverá estar pronto para ser inserido num mercado onde a competição e a excelência prevalecem, tal como prescrito em alguns documentos oficiais, e avançar no reconhecimento da relevância do entendimento da criança estudante como partícipe do processo de planejamento, avaliação, construção do seu próprio fazer-saber, futuro trabalhador numa outra perspectiva, que possa contribuir para a construção de um projeto societário mais humanitário.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o que as crianças têm nos ensinado? Quais as implicações destes ensinamentos para a construção de uma pedagogia da educação infantil que conheça quem são as crianças e o que elas estão produzindo para além das determinações desenvolvimentistas, contrariando o que lhes é imposto pela idade, pela classe social, pelo tamanho, pela etnia, pelo gênero? O que estamos conhecendo das crianças e com elas aprendendo? Quais as culturas infantis que elas estão produzindo nos espaços educativos? [...]” (PRADO, 2005a, IN: CEDES, P. 687)

Os questionamentos acima colocam, logo de início, a necessidade da ponderação de que dar visibilidade ao que pensam, dizem e fazem as crianças, considerá-las como sujeitos num processo de pesquisa é algo que tem causado tensões num mundo que prioriza o adulto produtivo (DELGADO e MULLER, 2005b).

Partindo de consideração semelhante, Qvortrup (1999) anuncia nove paradoxos entre o universo adulto e o universo infantil, presentes em nossa sociedade.

1. Os adultos querem e gostam de crianças, mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona menos tempo e espaço.
2. Os adultos acreditam que é benéfico quer para as crianças, quer para os pais, passarem tempo juntos, mas vivem cada vez mais vidas separadas.
3. Os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas vêem as suas vidas ser cada vez mais organizadas.
4. Os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais são tomadas decisões a nível econômico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta.
5. A maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças que os pais assumam sobre elas maior responsabilidade, mas, do ponto de vista estrutural, as condições que estes têm para assumir este papel deterioram-se sistematicamente.
6. Os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, mas estas pertencem a um dos grupos menos privilegiados da sociedade.
7. Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controlo, disciplina e administração.
8. Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos.
9. Em termos materiais, a infância não importa aos próprios pais, mas antes à sociedade. Contudo, a sociedade deixa os custos por conta dos pais e das crianças. (QVORTRUP, 1999, p. p. 2-3)



Com base nesses paradoxos, percebe-se claramente que vivemos numa sociedade marcadamente adultocêntrica. Por mais que se tenha avançado em termos de políticas educativas para a infância ainda há um hiato muito grande entre aquilo que se conhece e se defende em termos de infância, sobretudo com os avanços teóricos dos últimos tempos, e o que de fato se faz, estrutura, concretiza e realiza nas políticas e práticas curriculares para a educação infantil no Brasil.

Nesse sentido, Castro (2001) mostra que a garantia de proteção à criança ainda se confunde em nossa sociedade com a incapacidade sócio-política da mesma. E argumentando contra essa idéia cita um autor que chega ao extremo em sua defesa da autonomia e participação social, política e econômica das crianças:

Wintersberger, do Observatório Europeu sobre Questões da Família, observa que a exclusão das crianças dos direitos políticos é uma 'mera convenção social'..., e enumera suas razões para dar às crianças direitos políticos plenos: 'A) ...excluir as crianças de direitos políticos é em si discriminatório, e como tal, esta discriminação deve ser abolida. B) No intercâmbio político é de importância extrema que grupos específicos tenham voz, e o fato de que crianças não têm voz encoraja políticos a dar menos atenção a suas necessidades.[...]. C) 'Apres moi, lê déluge' é um princípio conhecido na política. A geração de crianças é o grupo de referência mais distante dos políticos adultos. Por outro lado, as crianças são as que têm um maior tempo de vida, em anos, na sua frente, e devem enfrentar as consequências das escolhas de hoje em todos os seus efeitos. [...]' (1996, p. 165). Wintersberger também advoga um salário mínimo para as crianças, por um princípio de justiça distributiva: diminuiria a injustiça na distribuição e riqueza entre famílias ricas e pobres, haveria menos pobreza na infância e mais igualdade entre crianças e adultos (CASTRO, 2001, p. p. 25-26)

Concordando com o autor em relação à defesa que faz da autonomia e participação das crianças na sociedade, não exatamente nos mesmos termos, é importante deixar claro que no caso específico de minha pesquisa procurei considerar as vozes das crianças, suas ações, expressões diversas e significados por elas construídos como fonte de dados de fato confiável. Desde o início, pretendia submeter mais sistematicamente as interpretações provisórias e parciais dos dados à apreciação delas, o que seria fundamental para o processo de análise. Entretanto, isso não foi possível justamente porque no tempo previsto para tal feito no cronograma da pesquisa

fui acometida por uma enfermidade que me impedia de ter contato sobretudo com as crianças. Ainda assim, considero relevante registrar que essa escuta do que a criança tem a dizer a respeito das interpretações do pesquisador é fundamental para toda pesquisa que parta de uma fundamentação teórico-metodológica semelhante a que construí aqui.

Acredito que as contribuições teóricas da sociologia da infância e de todas as pesquisas que os educadores têm feito com base nesse campo de estudos poderão contribuir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico em que os pequenos estejam no foco, o que “[...] permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas.” (Corsino, 2006, p. 57).

### **6.1 Culturas da infância e currículo da educação infantil: possibilidades anunciadas**

Corsino (2006), reconhecendo que muitas vezes os educadores acreditam estar colocando as crianças como centro do processo educativo, afirma que ainda assim é possível observar outras situações em que os pequenos, com suas organizações próprias, ficam em plano secundário.

[...] situações em que, embora os objetivos a ser alcançados digam respeito às crianças, o foco está no conteúdo a ser ensinado, no livro didático, no tempo e no espaço impostos pela rotina escolar, na organização dos adultos e até mesmo nas suposições, nas idealizações e nos preconceitos sobre quem são as crianças e como deveriam aprender e se desenvolver. (CORSINO, 2006, p. p. 57-58)

A análise dos dados recolhidos em minha pesquisa também mostrou, como vimos, um paradoxo evidente entre as manifestações do adulto referência, que muitas vezes exprimem as idéias, intenções e prescrições de todo um coletivo adulto, e as ações infantis.

Sem dúvida, não é tarefa fácil pensar o cotidiano da educação infantil, recheado de elementos de uma sociedade e de um sistema educacional adultocêntricos, a partir da lógica da criança, das interações e ações tipicamente infantis:

[...] A pergunta que cabe fazer é: quantos de nós, trabalhando nas políticas públicas, nos projetos educacionais e nas práticas cotidianas, garantimos espaço para esse tipo de ação e interação das crianças? Nossas creches, pré-escolas e escolas têm oferecido condições para que as crianças produzam cultura? Nossas propostas curriculares garantem o tempo e o espaço para criar?(KRAMER, 2006b, p. 16)

As indagações de Kramer, bastante semelhantes a algumas das que formulei no início de minha pesquisa (capítulo um), me fazem mergulhar novamente na análise dos dados recolhidos e tentar compreender como é que os apontamentos que fiz a respeito das crianças como sujeitos que respondem, questionam, resistem, têm um comportamento tipicamente brincalhão, são conversadeiras, possuem uma lógica temporal diversa da do adulto, organizam-se prioritariamente em grupos e constroem um ofício de aluno imbricado num ofício de criança, podem e devem nos fazer agir sobre o cotidiano da educação infantil?

É preciso, portanto, repensar a própria participação das crianças no dia-a-dia da escola de modo a garantir que as manifestações infantis sejam de fato consideradas no planejamento das atividades, na organização das brincadeiras, das linguagens, do tempo, do espaço, dos grupos. Se ainda predomina um currículo (entendido aqui como tudo aquilo que acontece no ambiente escolar) construído exclusivamente pelo adulto, no qual a participação da criança se reduz a uma mera adaptação, é urgente uma modificação nesse modelo, uma vez que conforme vimos aqui as crianças não se limitam ao papel que lhes é imposto mas terminam por resistir, indagar e modificar o que o adulto tenta impor.

Uma das importantes contribuições desta pesquisa está em compreender que a modificação que sugeri acima deveria pautar-se na consideração da linguagem e das brincadeiras como elementos importantes, o que atenderia em grande medida a tão desejada participação efetiva da criança e o respeito e consideração de sua voz. Isso se justifica pelo que afirma Corsino:

Um trabalho de Educação infantil que tem as manifestações infantis como centro de sua proposta, não pode deixar de considerar a linguagem como eixo que perpassa todas as instâncias. Mas a linguagem entendida enquanto enunciação, expressão e manifestação da subjetividade. O que significa uma proposta que abre espaço para a voz da criança, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo; e para seus registros feitos com o corpo – nas ações, dramatizações e brincadeiras -, com desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escritas; e que abre espaço também para a escuta de diferentes vozes e manifestações culturais, ampliando o universo cultural dos seus atores. (CORSINO, 2007a, p. 5)

Em relação à brincadeira, foi possível observar no capítulo quatro que na maioria das vezes ela se limita a algo que as crianças fazem nos poucos momentos que lhes sobram ou até mesmo em momentos proibidos como durante a realização de uma atividade orientada pelo adulto, restringindo-se, portanto, a uma atividade de menor valor. Se o brincar é entendido, porém, como algo que favorece a criação e recriação de sentidos e significados, como elemento “fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca” (ibidem), ele deve ser tomado como uma experiência de cultura que poderá ser potencializado quando:

[...] alimentamos a imaginação das crianças através de diferentes formas de expressão artística, tais como a literatura, o teatro, as artes plásticas, a música, a fotografia, o cinema etc; possibilitamos às crianças a apropriação de novos conhecimentos sobre o mundo; aguçamos a sua observação sobre a realidade natural e social; resgatamos as brincadeiras tradicionais da nossa cultura, das famílias e da comunidade a que pertencem às crianças. (BORBA, 2007, p.5)

Borba ainda fala da importância da organização do espaço dentro dessa perspectiva e da observação atenta do professor. O espaço, segundo a autora, deve estar disposto de modo que tenha materiais acessíveis às crianças e que favoreça a troca, a criação de brincadeiras e a organização dos grupos. E a observação das crianças (suas organizações, brincadeiras, regras próprias e conversas) pelo professor pode ser importante fonte de dados que permitirá a ele “organizar os espaços e tempos escolares de modo a ampliar e enriquecer suas brincadeiras, estabelecer interações mais produtivas com elas e trabalhar com os diferentes conhecimentos e expressões artísticas.” (ibidem)

A título de conclusão dessa pesquisa toma-se, portanto, a linguagem como um elemento central na construção de uma outra possibilidade de educação infantil, valorizando as crianças como atores, como sujeitos que agem, modificando o mundo e autores de formas próprias de conhecer, interpretar e organizar o mundo em que vivem.

Por meio da centralidade da linguagem é que se poderá favorecer a explicitação dos saberes das crianças e de suas produções, de modo a criar-se um ambiente discursivo, onde “as crianças vão revelando o que e como pensam, o que já sabem e o que querem saber, suas perguntas, suas histórias e seus modos de sentir e viver.” (Borba, 2006, p. 21). Nesse sentido, é possível reconhecer que as problematizações incorporadas ao modo de fazer pedagógico da professora pesquisada se aproximam bastante dessa necessidade de criação de um ambiente discursivo e das recomendações de Borba (ibidem) a esse respeito em relação à promoção da prática discursiva das crianças:

[...] é importante convidá-las e provocá-las a falar, conversar e discutir em rodas de conversas, leituras de textos de diferentes gêneros, discussão sobre temas, apreciação de produções artísticas, observação de imagens, atividades de brincadeiras, entre outras possibilidades.

Sem dúvida o outro elemento central para se pensar alternativas para a educação infantil, sobretudo a partir das contribuições da sociologia da infância e do sócio-interacionismo de Vygotsky, está na atuação do professor nesse processo. Considerando que diversos são os autores que têm se dedicado ao problema da formação específica docente para a educação infantil e que esse não é foco desta pesquisa, pretendo apenas apontar algumas possibilidades de ação pedagógica desse profissional mais de acordo com os princípios de educação infantil aqui defendidos.

Desse modo é que das análises desenvolvidas na pesquisa emergem dois principais questionamentos: qual é ou deveria ser a atividade/ação do professor na construção das culturas da infância? Esse professor, em seu cotidiano de trabalho, tem feito mais o papel de mediador ou de alguém que impõe?

As análises e interpretações dos dados mostram que essas não são questões fáceis de serem respondidas, uma vez que, conforme apresentado, as atitudes do adulto referência dessa pesquisa mostram-se bastante oscilantes entre um modelo de professor mais autoritário e outro mais aberto à participação efetiva das crianças, aproximando-se mais do papel de mediador.

Considero, porém, que mesmo falando e agindo de diferentes lugares, tempos e culturas tanto o adulto quanto a criança são os sujeitos construtores dos saberes que circulam no ambiente escolar e que os mesmos são aqueles que efetivamente constroem esse lugar. Não há dúvida de que, conforme Corsino (2006), como mais experiente, o professor terá condições de observar, registrar, refletir e acompanhar os pequenos, o que poderá levá-lo as seguintes indagações a respeito da criança:

[...] como ela aprende? Quais são as suas conquistas? Como posso organizar o trabalho para desafiá-la a ir adiante? Que perguntas e intervenções eu preciso formular para provocar reflexões e avanços no seu desenvolvimento? Como organizar o tempo e o espaço escolar de forma a ampliar as possibilidades socializadoras e criativas das crianças? (CORSINO, 2006, p. 30)

Assim como atitudes professorais desse tipo favorecem o pleno desenvolvimento das crianças, entendidas como atores/autores sociais, também o adulto se forma a partir das ações dos pequenos. Dessa forma, tal como Arroyo (2000), “a infância pode ser a grande educadora dos seus mestres”, à medida que os conduzem, indagam, surpreendem, desestabilizam práticas enraizadas, crenças e concepções, enfim, ensinando aos adultos e com eles aprendendo.

É importante chamar atenção para o fato de que observei apenas as duas horas mais tuteladas na rotina escolar das crianças e que, na escola investigada em particular, elas possuem diariamente outras duas horas de atividades mais livres da direção do adulto. Se nos voltássemos, porém, para a realidade de muitas outras escolas, onde todo o tempo escolar da criança é tutelado, poderíamos obter dados e análises bem diferentes.

Concluo ressaltando que a defesa clara que faço é a da educação infantil como espaço que deve promover a plena manifestação das culturas da infância com todos os elementos que analisei aqui, elementos de uma resistência cultural organizada por esse grupo geracional. Com isso, não pretendi, entretanto, apresentar uma espécie de receita pedagógica, uma vez que o que a sistematização da pesquisa revela são meras contribuições que emergem das análises dos dados coletados e que podem favorecer as discussões em torno dos currículos e práticas da educação infantil, sobretudo a partir do referencial da sociologia da infância.

## 7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre; Imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANDRÉ, Marli. Etnografia e o estudo da prática escolar cotidiana. In: *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus 1995.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. In: *Educação e Sociedade: Revista de ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade* – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES - Vol. 26, nº 91, Mai./Ago, 2005.

BARBOSA, M. C. S. Inquietações e perplexidades. *Pátio Educação Infantil*. Ano III, nº 9, Nov 2005/Fev 2006.

BARROS, Manoel. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro, Record, 2001.

BASTIDE, R. Prefácio. In: FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis:Vozes, 1979.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994a, vol 1.

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In: *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, vol 1. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

\_\_\_\_\_. Infância em Berlim por volta de 1900. In: *Rua de Mão Única. Obras Escolhidas*, vol. II. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. Velhos brinquedos. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, 2002.



BORBA, A. M. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*. Tese de doutoramento. Niterói: UFF, 2005.

\_\_\_\_\_. Saberes que produzem saberes. Programa 2 – *Letra viva: práticas de leitura e escrita*. MEC, SEED, TVescola, Salto para o Futuro, Boletim 09, Junho de 2006.

\_\_\_\_\_. *A brincadeira como experiência de cultura (texto mimeog.)*. Programa 3 – Série O cotidiano na educação infantil. MEC, SEED, TVescola, Salto para o Futuro, 2007.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BROUGÉRE, Gilles. O papel do brincar na impregnação cultural da criança. In: *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizulo Morchida (org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CASTRO, L. R de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R de (org). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Editora NAU/FAPERJ, 2001.

CAVALIERE, A. M. V. *Escola de educação integral – em direção a uma educação escolar multidimensional*. Tese de Doutorado. FE, UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

\_\_\_\_\_. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. *Revista Teias*. FAE-Uerj, Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, jul/dez, 2002.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: Faria, A. L. G. de F. e PALHARES, M. S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB*:

*rumos e desafios*, 5ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

CESPI/USU. *Pesquisando; guia de metodologia de pesquisa para programas sociais*. Série Banco de Dados – 6. Universidade Santa Úrsula. Coordenação de Estudos e Pesquisas sobre a Infância, Centro de Documentação da infância. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

CORSARO, Willian. *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks Cal.; Pine Forge Press, 1997.

\_\_\_\_\_. A. Entrada no campo, aceitação, e a natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Educação e Sociedade: Revista de ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade* – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES - Vol. 26, nº 91, Mai./Ago, 2005.

CORSINO, Patrícia. *Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (orgs). . Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006a.

\_\_\_\_\_. O planejamento da prática pedagógica. Programa 3 – *Letra viva: práticas de leitura e escrita*. MEC, SEED, TVescola, Salto para o Futuro, Boletim 09, Junho de 2006b.

\_\_\_\_\_. *Proposta da Série O Cotidiano na Educação Infantil*. Série O cotidiano na educação infantil. MEC, SEED, TVescola, Salto para o Futuro, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras*. Programa 2 – Série O cotidiano na educação infantil. MEC, SEED, TVescola, Salto para o Futuro, 2007b.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

COUTINHO, A. M. S. Culturas Infantis: conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da educação infantil. *Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância*. Centro de Ciências da Educação. UFSC. Nº 12, julho/dez, 2005. Disponível na Internet: <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos12.html>

DAUSTER, Tânia. *Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação*. 26ª Reunião Anual da Anped. Poços de Calda: outubro, 2003

DELGADO, A. C. C. e MILLER, F. Apresentação. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. In: *Educação e Sociedade: Revista de ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade* – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES - Vol. 26, nº 91, Mai./Ago, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Abordagens etnográficas na pesquisas com crianças e suas culturas*. In. 28ª Reunião Anual da Anped. Caxambu: outubro, 2005b.

\_\_\_\_\_. Apresentação: Tempos e espaços das infâncias. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, nº 1, jan/jun 2006.

ELIAS, Nobert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1998.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F. ; PRADO, P. D. (ORGS.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea)

FARIA FILHO, L. M. e VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, nº 14. Rio de Janeiro: Anped/ Autores associados, maio/jun/jul/ago 2000.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1979.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA, Manuela. *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!* Porto, Portugal: Afrontamento, 2004.

GARCIA, T. M. B. A riqueza do tempo perdido. *Educação e pesquisa*, v. 25, nº 2. São Paulo: FEU/SP, 1999.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G. DEMARTINI, Z. B. F. ; PRADO, P. D. (ORGS.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea)

GEERTZ, Clifford. *O saber local; novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1997.

GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. In: *Educação e Sociedade: Revista de ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade* – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES - Vol. 26, nº 91, Mai./Ago, 2005.

HADDAD, Lenira . *O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apreciação crítica*. In: 21ª Reunião Anual da ANPED: Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública. Caxambú, 1998.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2001.

JAMES, A., JENKS, C., PROUT A. *Theorizing childhood*. 4.ed. New York: Teachers College Press, 2004 [1998].

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? In: *Educação e Sociedade: Revista de ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade* – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES - Vol. 26, nº 91, Mai./Ago, 2005.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (org). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin; o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S e LEITE, M. I. (orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas/SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.116, p.41-59, jul.2002.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.(texto mimeog.) *Educação e Sociedade*, v. 27, nº 96, Campinas, out. 2006a. Disponível na Internet: <http://www.scielo.br>. Acessado em 15 de agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (orgs). . *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, 2006b.

\_\_\_\_\_. *La recherche avec des enfants dans des différents contextes: questions méthodologiques et éthiques*. Texto mimeografado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006c.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. In: *Revista Adusp*. Associação dos Docentes da USP. Seção Sindical da Andes-Sn – maio de 2005 – nº 34.

\_\_\_\_\_. *O público como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública*. Projeto de análise de conjuntura. [www.outrobrasil.net](http://www.outrobrasil.net), 17 de outubro de 2005, Mimeo.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de souza . Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de souza (ORG), DESLANDES, Ferreira, NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, p.33-59, mar.2001.

\_\_\_\_\_. As práticas educativa parentais e a experiência das crianças. In: *Educação e Sociedade: Revista de ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade* – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES - Vol. 26, nº 91, Mai./Ago, 2005.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

NETO, Inês Barreto et alli. *Cultura popular com o universo de Portinari*. Niterói: UMEI Rosalina de Araújo Costa, 2004.

OLIVEIRA, Maria Lucia Cunha Lopes de. Enfrentando desafios relacionados à saúde de crianças e adolescentes: Encontros e desencontros dos “Missionários da Higiene” e dos Mensageiros da Esperança-ação: Um estudo sócio-histórico sobre o papel dos professores da educação pública. In: MONTEIRO, Roberto Alves, FICHTNER, Bernd e FREITAS, Maria Teresa Assunção (editores). *Documento base do 1º Painel Interinstitucional de Investigação Qualitativa - Crianças e adolescentes em perspectiva; a ótica das abordagens qualitativas*. Universidade Federal de Juiz de Fora & Universität Siegen. Juiz de Fora: FEME, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1991.

ONU, Convenção sobre os direitos da criança, 1989. Disponível em: [http://www.onu-brasil.org.br/doc\\_crianca.php](http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php)

PALHARES, M. S. e MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil uma questão para o debate. In: Faria, A. L. G. de F. e PALHARES, M. S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*, 5ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

PÉREZ, Carmem L. Sentidos emancipadores das narrações de memórias. In: *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão - Vol. 12, nº 67, jan/fev 2006, p. 19.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Portugal: Porto Editora, 1995.

PINTO, M. e SARMENTO, M. J.(Coords) *As crianças: contextos, identidades*. Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

PRADO, Patrícia Dias. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância.” – Resenha - In: *Educação e Sociedade: Revista de ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade* – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES - Vol. 26, nº 91, Mai./Ago, 2005a.

\_\_\_\_\_. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. P. (orgs). *Por uma cultura da infância; metodologias de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados, 2005b.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G. DEMARTINI, Z. B. F. ; PRADO, P. D. (ORGS.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea

\_\_\_\_\_. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. 26ª Reunião Anual da Anped – GT 07: Educação da Criança de 0 a 6 anos. Poços de Caldas, MG, 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível na Internet: <http://www.anped.org.br> . Acessado em 10 de setembro de 2006.

QVORTRUP, J. Crescer na Europa: horizontes atuais dos estudos sobre a infância e a juventude; *A infância na Europa: novo campo de pesquisa social*, 1999. Disponível na Internet: <http://www.old.iec.minho.pt/cedic/textosdetrabalho>. Acessado em 20 de abril de 2005.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como compreendê-los. In: *Educação e Sociedade: Revista de ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade* – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES - Vol. 26, nº 91, Mai./Ago, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Rousseau – Vida e Obra*. Vol. 1 e 2. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural Editora, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Entrevista. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, jul/dez 2003.

\_\_\_\_\_. *Do pós-moderno ao pós-colonial*. E para além de um e outro. VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, set. 2004.

SARMENTO, M. J. *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2000.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs). *Crianças e miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, 2003. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho>. Acessado em 25 de setembro de 2003.

\_\_\_\_\_. *Imaginário e culturas da infância*. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003b. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho>. Acessado em 05 de outubro de 2007.

\_\_\_\_\_. Crianças: educação , culturas e cidadania activa; refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, nº 23, nº 01, jan/jul. 2005a.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Educação e Sociedade: Revista de ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade* – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES - Vol. 26, nº 91, Mai./Ago, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Mapa de conceitos na área de estudos da sociologia da infância*. Revista Eletrônica Zero-a-seis. Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância, Centro de Ciências da Educação, UFSC, nº 14, agosto/dezembro de 2006.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter; conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2004.

SILVA ,C. A. L. *A construção da profissionalidade docente na complexidade do cotidiano escolar: diálogo com a “esperança encarnada em ação*. Trabalho Monográfico apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2004.

\_\_\_\_\_. *O processo de formação do professor como curricularista: um estudo de caso na rede pública municipal de educação de Niterói*. Trabalho Monográfico apresentado ao Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu "Profissionais da Escola e Práticas Curriculares" da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2004.



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

\_\_\_\_\_. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. In: *Educação e Sociedade: Revista de ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade* – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES - Vol. 26, nº 91, Mai./Ago, 2005.

SNYDERS, Georges. *Não é fácil amar nossos filhos*. Lisboa: Dom Quixote, 1984.

SOUZA, S.J. *Infância e Linguagem: Benjamim, Bakhtin e Vygotsky*. Campinas: Papyrus, 1994

TEIXEIRA, I. A. C. Temporalidades com(viventes) nos territórios da educação. *Educação em revista*, nº 34. Belo Horizonte: FE/UFMG, dez 2001.

UMEIRAC. *Projeto Político Pedagógico: orientações de trabalho*. Niterói: UMEI Rosalina de Araújo Costa, 1999.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004 [1987], p.121-132.

