

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CAMPUS I

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA - PPGA

THAYS FELIPE DAVID DE OLIVEIRA

“Tá certo, professora Helena!”: Reflexões sobre socialização em
uma pré-escola em João Pessoa.

João Pessoa

2014



CAMPUS I – JOÃO PESSOA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA - PPGA

THAYS FELIPE DAVID DE OLIVEIRA

*“Tá certo, professora Helena!”: Reflexões sobre socialização em
uma pré-escola em João Pessoa.*

João Pessoa - PB

2014

THAYS FELIPE DAVID DE OLIVEIRA

“Tá certo, professora Helena!”: Reflexões sobre socialização em
uma pré-escola em João Pessoa.

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Antropologia –
PPGA/UFPB, por Thays Felipe David de
Oliveira, sob a orientação da Professora
Dra. Márcia Reis Longhi, para a
obtenção do título de Mestre em
Antropologia.

Orientadora: Márcia Reis Longhi

JOÃO PESSOA – PB

2014

“Tá certo, professora Helena!”: Reflexões sobre socialização em uma pré-escola em João Pessoa.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia – PPGA/UFPB, por Thays Felipe David de Oliveira, sob a orientação da Professora Dra. Márcia Reis Longhi, para a obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Aprovada em / /2014.

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Reis Longhi (PPGA – UFPB – Orientadora)

Prof. Dr. Marco Aurélio Paz Tella (PPGA – UFPB – Examinador)

Prof^ª. Dr. Tereza Cristina Furtado Matos (PPGS – UFPB – Examinadora)

DEDICATÓRIA

A minha avó, Maria das Neves Silva (*in memoriam*), por ter sido uma guerreira nessa vida e na luta contra o câncer, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Á Deus por me ajudar nos momentos difíceis dando força, sabedoria e discernimento no perdurar da graduação, principalmente, nos últimos meses de Curso.

Aos meus pais, Edvan e Marielza, pela força, pelo amor, pela dedicação e por acreditarem em mim.

Á minha irmã, Maryelzy, pela orientação, pelo amor, dedicação e ensinamentos.

Á Professora Doutora Márcia Reis Longhi, pelas leituras, paciência e confiança para o desenvolvimento deste trabalho. Além disso, pelo ensinamento, puxões de orelha e por ter sido uma pessoa muito especial nesse processo.

Á minha avó Nevinha(*in memorian*) e Marluce, por ter confiado, me acalentado e pelas orações.

Á diretora da escola pelas tardes em sua companhia e por ter me permitido realizar minha pesquisa.

Aos meus familiares que me ajudaram de forma direta e indireta, com apoio material ou sentimental.

Ao meu querido Diego Moura, por não me deixar desistir nos momentos mais difíceis, mostrando seu amor, e por trazer seu sorriso no rosto com seu modo de viver e pela motivação diária. Obrigada pelo momento de descontração em meio ao estresse, que não foram poucos.

Á minha amiga Patrícia Oliveira, que sem ela não teria ido tão longe. Obrigada pelas explicações por telefone no meio da manhã, pelos livros emprestados, pelos textos enviados. Principalmente pelos ensinamentos sobre Antropologia da Criança.

As minhas amigas de Mestrado, Josilene, Anne, Regiane e Jarissa, por toda a ajuda que me foi dada no perdurar do mestrado.

Aos funcionários do PPGA, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Á todos que estiveram presente nesse momento de forma direta ou indireta.

RESUMO

Em fevereiro de 2013 fui a Escola Sonho Doce para fazer uma pesquisa de campo com seus alunos. Sendo assim, a pré-escola recebe alunos que estão na faixa etária entre 3 e 6 anos. A escola está localizada no maior bairro de João Pessoa e se destaca pelos seus serviços diferenciados para aquela região, como o ensino de judô, balé, inglês e religião. A princípio fui apenas com a intenção de entender o processo de socialização que ocorria entre eles, mas posso afirmar que tinha já partido de ideias pré-concebidas, infelizmente não segui o que Malinowski tinha dito em seu trabalho. Contudo, no perdurar da pesquisa as crianças começaram a me mostrar que seu mundo não era apenas aquilo que eu achava ou pensava. Ou seja, algo simples e que se resumia apenas a brincadeiras. Irei partir do pressuposto de que a criança é um ser ativo, e que tem o papel de recriar, compartilhar e reinventar tudo que está ao seu redor, nos termos de Corsaro (2011) ela sempre vai fazer uma reprodução interpretativa de tudo que está a sua volta. Tive o prazer de escutar as opiniões deles sobre diversos assuntos, como por exemplo, namoro, amizade e até mesmo sobre a morte. Enfim, busco mostrar aqui o diálogo entre antropologia e educação, dando ênfase a algumas temáticas como por exemplo: como a “tia Bia” era vista pelos alunos, o papel da escola Sonho Doce na vida das crianças, como é ser pesquisadora dentro de pré-escola, e principalmente, o que eu fiz para as crianças não acharem que eu era mais um adulto que está lá controlando-a. Até mesmo porque, durante os 6 meses que passei lá sempre me questionavam o que eu adulta fazia lá na escola brincando e conversando com eles. Em suma, pretendo discutir a respeito de algumas armadilhas que surgiram no perdurar da pesquisa na escola supracitada.

Palavra- Chave: Socialização. Escola. Criança.

Abstract

In February 2013 I went to school Sonho Code to do a field research with their students. Thus, the pre-school receives students who are aged between 3 and 6 years. The school is located in João Pessoa largest neighborhood and stands out for its differentiated services to the region, such as judo school, ballet, English and religion. At first I was only with the intention to understand the socialization process that occurred between them, but I can say that already had left preconceived ideas, unfortunately not followed what Malinoswki had said in his work. However, continue the survey the children began to show me that your world was not just what I felt or thought. That is, something simple and that was limited only to play. I will start from the assumption that the child is a being active, and has the role to recreate, share and reinvent everything that is around you, in terms of Corsaro (2011) it will always make an interpretative reproduction of all that is your return. I was pleased to hear their opinions on various subjects, such as dating, friendship and even about death. Anyway, I try to show here the dialogue between anthropology and education, with an emphasis on some issues such as: how "Aunt Bia" was seen by the students, the role of school Dream Sweet in the lives of children, like to be a researcher in pre -school, and especially, what I did for the children did not feel that I was more of an adult who is there to control it. Even because, during the 6 months I spent there always questioned what I was doing adult at school playing and talking with them. In short, I want to discuss about some of the pitfalls that have arisen in continue the research in the aforementioned school.

Key-Word: Socialization. School. Child.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Mapa de Mangabeira.....	39
FIGURA 2 -	Sala do Jardim	43
FIGURA 3 -		
FIGURA 4-	Desenho Livre de Breno	84
FIGURA 5-	Desenho da escola Breno	87
FIGURA 6 -	Desenho da escola Fábio.....	88

LISTA DE FOTOS

FOTO 1–	O Educandário.....	40
FOTO 2 -	O escorregador	45

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
CAPÍTULO 1	17
1. O MEU PERCURSO	17
1.1. O TEMA.....	19
1.2. A ESCOLA	22
1.3. TIA BIA & CIA	29
1.4. O OUTRO	30
1.5. METODOLOGIAS	33
CAPÍTULO 2.....	39
2.1. O NOVO ATOR NOS ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS.....	39
2.1. A CRIANÇA NA HISTÓRIA.....	40
2.2. A CRIANÇA NA ANTROPOLOGIA	44
2.2.1. CULTURA DA CRIANÇA	47
2.2.2. A SOCIALIZAÇÃO.....	51
2.3. A EDUCAÇÃO.....	53
2.3.1. EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA	54
2.3.2. A EDUCABILIDADE INFANTIL	56
2.3.3. A ESCOLA E O SEU PAPEL.....	57
2.4. CONCLUINDO	60
CAPÍTULO 3.....	61
3.1. AS CRIANÇAS E OS ADULTOS.....	61
3.2. UMA CARACTERÍSTICA PECULIAR: GAIATICE	68
3.2. RELACIONAMENTO DAS CRIANÇAS E SEUS PARES	72
3.2.1. AÇÕES QUE REMETEM AOS PAIS.....	72

3.2.2.	A CRIANÇA CRIANDO E COMPARTILHANDO	73
3.2.3.	AS CRIANÇAS E OS MAIS NOVOS.....	78
3.2.4	UMA NOVA CRIANÇA NA ESCOLA E SUA ACEITAÇÃO	80
3.3.	A HORA DO LANCHE É A HORA MAIS FELIZ.....	84
3.4.	BRINCADEIRAS	86
3.4.1.	AS BRINCADEIRAS POR GÊNERO.....	89
3.4.2.	A DISPUTA PELA LIDERANÇA NAS BRINCADEIRAS	91
3.5.	EXPLICAÇÕES CURIOSAS	93
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105

Considerações Iniciais

A criança no senso comum, geralmente é vista como um ser que não possuía opiniões e nem muito menos papel dentro da sociedade. Os estudos no entanto mostram que com o decorrer dos anos podemos observar que as crianças vêm ganhando espaço tanto dentro da família quanto no ambiente acadêmico. Como será explanado nos capítulos vindouros a criança começará a ser vista como um agente ativo, que não apenas copia o que está ao seu redor mas, sempre reinventa, cria e compartilha.

A questão principal da presente dissertação foi analisar como as crianças se comportam em relação as temáticas que surgiram no decorrer da pesquisa de campo tendo como base para a análise a reprodução interpretativa¹. Assim, o meu objetivo foi entender como as crianças da pré-escola se comportam em relação a algumas temáticas, como amizade, namoro, gaiatice e a aceitação de um novo colega, e como administram questões como autoridade, autonomia, estratégias para burlar as normas e ainda, como conseguem criar soluções criativas e muitas vezes lúdicas para resolverem os problemas. Para tal análise considere as crianças como agentes ativos na produção de cultura e na sociedade.

Saliento aqui que também tive algumas dificuldades no campo, muitas vezes eu fazia algumas perguntas e elas simplesmente viravam as costas e iam embora. Assim, descobri que para poder ter uma conversa melhor com as crianças era necessário primeiro conversar o que eles queriam para depois, conversar o que eu queria. Concomitantemente, nos termos de Pires (2007) foi necessária uma conversação para obter bons resultados.

Partindo de tal princípio, fiz minha pesquisa do mestrado na Escola Sonho Doce². Frequentei por 6 meses, logo, fui todas as tardes me encontrar com os pequeninos e acompanhar sua vida escolar. Concomitantemente, por todo esse período tentei compreender como se dá a dinâmica entre seus pares, as suas conversas, o aprendizado sobre a vida, e o seu relacionamento com os adultos.

Sendo assim, para entender melhor em relação à escola e seus alunos é indispensável relatar sobre algumas características marcantes sobre o bairro, tendo em vista que influencia diretamente nas atividades da Escola. Logo, ela localiza-se em

¹ Termo utilizado por Corsaro (2011).

² Nome fictício da escola.

Mangabeira³, um dos maiores bairros da Zona Sul de João Pessoa, Paraíba. No presente bairro, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, possuía 76 mil habitantes. Concomitantemente, o bairro possui moradores com uma renda per capita de R\$ 846,84 reais. Sendo assim, o bairro é subdividido em oito partes que vão de Mangabeira I até VIII. O início do bairro é no colégio CAIC Damásio Franca e termina na metade da ladeira conhecida como Valentina/Mangabeira. Segue ainda a leste do sítio Laranjeiras e termina na área do Centro de Convenções. Como podemos ver na foto 1 abaixo, Mangabeira é um bairro com uma grande extensão territorial e se destaca por seu comércio que é a maior fonte de renda dos habitantes do bairro, seguido pelos serviços. Logo, a maioria localiza-se na Josefa Taveira⁴, que é a principal avenida do bairro.

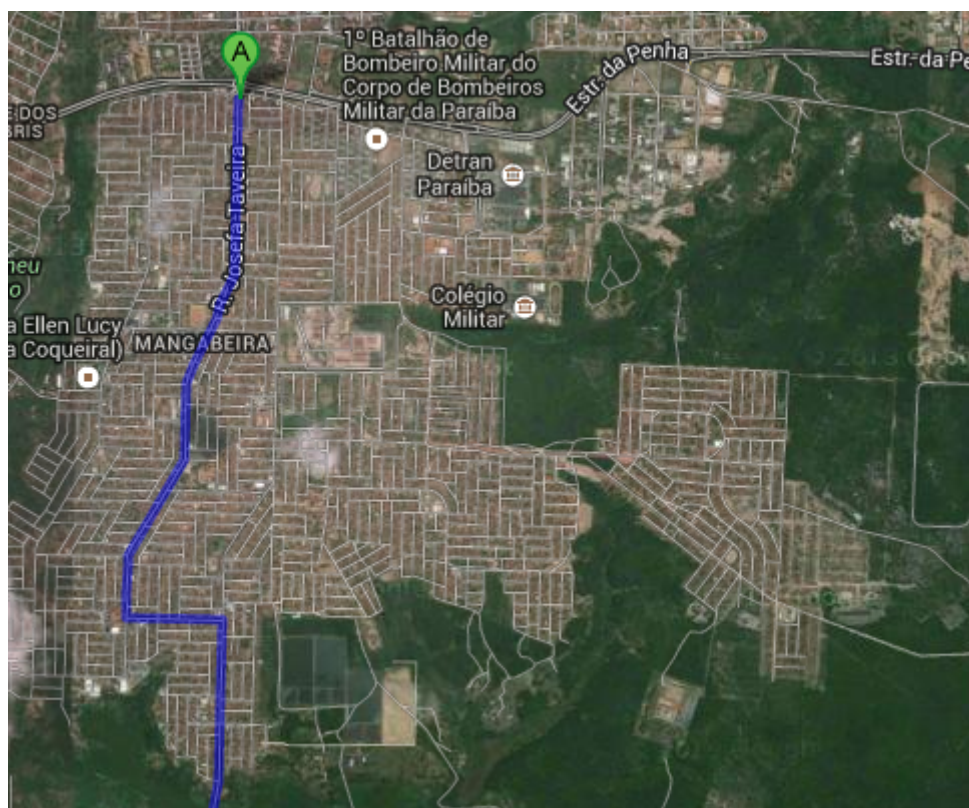


Figura 1 – Mapa do bairro de Mangabeira

³ Anteriormente era conhecido como o Conjunto Habitacional Tarcísio de Miranda Burity. Enquanto ao nome Mangabeira advém de uma fazenda que plantava mangaba, então o bairro ficou popularmente conhecido por Mangabeira.

⁴ É a linha azul no foto 1.

Fonte: Google maps.

Por sua vasta extensão territorial o bairro tem uma gama de escolas privadas e que possuem um preço bem acessível. Sendo assim, a Escola Sonho Doce localiza-se em uma região um pouco mais elitizada de Mangabeira, pois, fica em uma rua perpendicular a Josefa Taveira. Concomitantemente, próximo ao maior hospital do Bairro e ao Mercado Público de Mangabeira. Tornando-se assim uma escola relativamente central para os moradores do bairro.

No que tange a dissertação é indispensável destacar como ela foi dividida. No primeiro capítulo irei discorrer a respeito do meu percurso acadêmico e a minha aproximação com a antropologia. Também explano como foi meu processo de aproximação com o outro, ou seja, o processo de aceitação das crianças. Além de como os temas surgiram, e conseqüentemente, alguns aspectos gerais da escola. Como por exemplo a professora e suas auxiliares e como é a estrutura da escola. Assim, também explanarei sobre a metodologia utilizada no perdurar da pesquisa de campo na Escola Sonho Doce.

No segundo capítulo, destaco as correntes teóricas que minha pesquisa se encaixa, além de discutir a respeito da cultura infantil e a socialização. Mas, antes de tudo procuro historicizar o papel da criança na sociedade com o auxílio de Ariés (1969). Desta forma, irei analisar o processo de socialização das crianças dentro da escola supracitada, e para isso foi indispensável discorrer a respeito da cultura da criança. Até mesmo porque, acredito que a criança tem sua própria cultura. Tendo como base tais princípios, utilizo a definição de socialização mais flexível. Assim, “a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011, p.31). Desta forma quando utilizar a ideia de socialização sempre vai estar baseada na reprodução interpretativa, onde a criança pode reproduzir e produzir novas ações.

Por fim, o terceiro capítulo é sobre minha experiência no campo e convivência com as crianças da Escola Sonho Doce. Narrarei inúmeras situações e acontecimentos que se deram durante minha permanência entre as crianças e que foram fundamentais para eu encontrar as categorias que mereceriam ser analisadas sob a luz da metodologia e da

teoria antropológica. Cabe ressaltar que por inúmeras vezes as crianças da Escola me surpreenderam com as temáticas que foram abordadas por elas no cotidiano escolar.—Já tinha tido experiência com outras crianças e nunca tinha visto tal faceta. Mas, destaca-se que tal oportunidade ocorreu porque passei seis meses com elas e além disso, as leituras me ajudaram a re-olhar e re-ouvir tudo que aconteceu no dia a dia do pré-escolar.

Igualmente, reitero aqui que observei as crianças apenas no ambiente escolar. Logo, os acompanhei em todos os horários dentro da escola, desde a sua chegada até a ida para casa. Reitero aqui que foi uma experiência inigualável porque pude apreender diversas facetas das crianças e suas relações com seus pares e adultos e repensar e relativizar algumas idéias pré-concebidas que até então, tinha. Logo, apesar de considerar um aspecto relevante e fundamental, nesta dissertação não será trabalhado a relação com as professoras. Muitas passagens serão citadas, mas a fala das educadoras não serão analisadas. Enfim, priorizei as relações horizontais e menos as verticais. No que tange ao título da dissertação será compreendido ao longo da leitura da mesma.

CAPÍTULO 1

Aqui proponho escrever a respeito da minha trajetória acadêmica e consequentemente sobre a minha aproximação junto à antropologia. Também irei narrar como cheguei ao tema da socialização infantil em uma pré-escola num grande bairro de João Pessoa - PB. Além disso, pretendo relatar de forma geral como é a escola Sonho Doce e como foi o meu relacionamento com as crianças, que neste capítulo chamo de “outro”.

1. O meu percurso

O presente capítulo tem como finalidade relatar de forma sucinta o meu trajeto antropológico e o meu relacionamento com tal disciplina, tendo em vista que tudo isso é indispensável para compreender a minha pesquisa e o meu comportamento durante a mesma. A partir desse capítulo pode-se entender o meu estranhamento com algumas temáticas que foram propostas pelos alunos da escola em que pesquisei, por exemplo. Enfim, pretendo discorrer a respeito da minha aproximação com a antropologia.

O meu relacionamento com Antropologia começou durante a minha graduação em Relações Internacionais na Universidade Estadual da Paraíba, na qual aprendi sobre Antropologia Cultural com a Professora Silvia Nogueira. Posso afirmar que os textos me fascinavam. Cada vez que os lia percebia que se tratava de uma ciência diferente de tudo aquilo que eu que já tinha visto na minha vida. Eram textos que tratavam de temáticas polêmicas e que de certa forma estavam intrinsecamente ligados com tudo que já tinha estudado. Mas, também eram abordados assuntos corriqueiros, e isso sempre me chamou atenção, pois, não era precisa ir para o outro lado do mundo para se fazer uma pesquisa, pode ser feita aqui mesmo. Ou seja, a antropologia me fez perceber que o outro pode estar ao nosso lado.

No desenrolar dessa cadeira, além de ter lido diversos textos interessantes, fiz uma etnografia a respeito da juventude que frequentava a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD). Lá, tudo aquilo ao meu redor me fascinava, descrever a respeito do que estava acontecendo lá, a inserção no campo de forma cuidadosa para não criar problemas com a igreja, o cuidado para não misturar a pesquisa com a vida pessoal, etc. Fui vários

sábados à referida Igreja com dois colegas de graduação para fazer a etnografia supracitada. O que me encantava era prestar a atenção no que estava acontecendo para poder descrever quando chegasse em casa em meu caderno de campo. Estava sempre atenta a tudo o que o pastor falava, como eles se vestiam, como conversavam, os jargões, as músicas, as orações, e como a igreja acabava manipulando de certa forma os jovens, objeto especial de minha atenção.

Por conta daquela disciplina li um texto – *Você Sabe Com Quem Está Falando?* – do antropólogo Roberto DaMatta, o qual me abriu os olhos para esse mundo antropológico. Cada parágrafo que lia, observava algo familiar com o cotidiano. Em minhas leituras antropológicas, um termo me chamou a atenção, era o conceito relativização, o qual passei a usar por muito tempo em meus artigos científicos. Notei também, a partir dessa disciplina, que eu sempre tentava de certa forma ligar as Relações Internacionais com a Antropologia, sobretudo na discussão relativa aos Direitos Humanos. Ou seja, sempre partia do princípio de nunca utilizar o etnocentrismo nas discussões relacionadas aos Direitos Humanos, e sempre tentava relativizar, até porque não podemos julgar a cultura dos outros a não ser a partir dos outros, e corroboro com isso até hoje.

Ao saber da possibilidade de fazer o presente mestrado, não hesitei e me submeti ao processo seletivo. Mas, o meu projeto inicial propunha trabalhar com crianças que sofreram violência sexual, e isso seria feito a partir do antigo Programa Sentinela. Ao passar, conversei com a professora Flávia Pires⁵ para fazer uma pesquisa de campo antes de começar as aulas do mestrado, e para me familiarizar com toda a metodologia antropológica. Logo, conversei com a diretora da *Escola Sonho Doce* para fazer minha pesquisa de campo lá, tendo em vista que era uma forma de me aproximar das crianças para poder fazer a pesquisa para a dissertação do mestrado. Frequentei a escola por volta de três meses, e foi aí que me apaixonei pelas crianças e pelo ambiente.

Então comecei a ser orientada de fato pela professora Márcia Longhi, mas eu continuava querendo pesquisar a temática da violência sexual contra crianças, mas depois de diversas tentativas percebemos que não iria dar certo. Como no mestrado tem prazo a ser cumprido, eu não poderia demorar tanto para decidir em que local seria feita a pesquisa.

⁵ Professora do Programa de Pós Graduação de Sociologia e Antropologia.

Prontamente a professora Márcia Longhi me sugeriu voltar para a Escola Sonho Doce, pois, era algo que lhe chamava a atenção, além disso ela sempre achou que a escola seria um ótimo lugar para fazer pesquisa, entrevendo a possibilidade de trabalhar com crianças da pré-escola, pois, é um grupo pouco pesquisado no âmbito da antropologia. No entanto, como sou teimosa queria tentar até o fim ir à delegacia, mas como era uma corrida contra o tempo aceitei voltar a Escola Sonho Doce.

E assim, no ano de 2013, voltei para tal escola, um pouco receosa de como seria minha entrada no campo, a aceitação, o relacionamento com as crianças. Fiquei com eles de fevereiro até por volta de agosto ou setembro de 2013. Desta forma, eu frequentava a escola de segunda a sexta, a partir das 14:30 min até as 17 h. Logo, acabei me tornando parte da turma⁶, e como prova disso fui chamada pela diretora para participar da festa de formatura deles. Fui homenageada na escola em tal dia, pois, eles me consideravam como parte da turma deles. Não como criança, mas como uma adulta diferente que sempre estava disposta a ouvi-los, independente do assunto a ser discutido. E era aquela que queria brincar com eles, ouvi-los, assistir aula e partilhar o lanche. Pode-se afirmar que tal postura era de certa forma um pouco frágil, pois, sempre teria que buscar um equilíbrio permanente, até mesmo porque é impossível ser criança e adulto ao mesmo tempo.

1.1. O tema

Aqui discutirei como cheguei à temática de socialização das crianças na Escola Sonho doce. A princípio fui apenas com esta ideia, ou seja, pensava que tudo se resumia a socialização. Mas, com o passar do tempo, percebi que a socialização não era algo tão simples como eu pensava. E, principalmente a minha temática não seria aquilo que eu imaginava. Ou seja, comecei a sair de um olhar que tinha como base o ‘senso comum’ e passei para um olhar de pesquisadora, isto é, um olhar mais antropológico sobre a socialização de crianças.

Mas como assim, não foi como eu imaginei? Claro, como marinheira de primeira viagem, fui pensando que iria apenas analisar a socialização da forma que tinha visto no ano anterior a 2013. Mas, não foi bem assim que as coisas se passaram, pois, foi tudo

⁶ No capítulo do campo irei discorrer a respeito do meu relacionamento com as crianças. Além disso, como eu me tornei parte da turma.

diferente, mesmo sendo as mesmas crianças, na mesma escola e com os mesmos professores. Talvez quem mudou fui eu, até mesmo porque nesse período afastada da escola, passei por um processo de formação. Claro que aqueles dias que passei lá em 2012 foram diferentes, até mesmo porque o meu olhar, naquele momento inicial, não estava ainda preparado para observar as crianças de uma forma menos pré-concebida. Não deu para observá-las do jeito que aconteceu em 2013. Devo afirmar que dessa última vez foi mais intenso, e pude observar diversas facetas das crianças que tinham ficado escondidas anteriormente.

Claro que as tais facetas só descobri com o tempo que passei com eles, pois, foram mais de 6 meses frequentando a Escola. Ou seja, ia a aula, participava do recreio, da hora do lanche e fazia todas as atividades que eram propostas para as crianças. Tinha até dias que eu levava lanche para partilhar na hora do lanche com eles. Não queria difundir a ideia de que eu era diferente deles por ser adulta, queria poder criar laços de amizade, e principalmente confiança para poder fazer minha pesquisa.

Contudo, bem sei que nunca serei aquele “outro”, por mais que eu me aproximasse dele. Ao mesmo tempo em que eu não era vista pelas crianças como as demais pessoas adultas, acabava me tornando algo que ficava como que no meio do caminho, pois não era criança mas acabava procurando não repetir o padrão “adulto” de comportamento. De fato este foi um exercício diário em muitas passagens do campo, como será demonstrado nos demais capítulos. Logo, este lugar que escolhi acabou possibilitando uma aproximação única com as crianças, em contrapartida também possibilitou que elas me questionassem, em alguns momentos, porque eu não era igual aos demais adultos.

Depois de vários dias em sua companhia, percebi que eles tinham muito mais a oferecer do que eu imaginava. Ou seja, não era uma mera socialização⁷. Era um misto de socialização, com reprodução interpretativa⁸, e com uma pitada de cultura da criança. Em todo caso, não era a socialização nos termos de Durkheim, era algo diferente. Embora fosse um tema antigo, acaba difundindo uma nova visão: a criança não é um mero receptor passivo de tudo que lhe é imposto. Ela tem o poder de reproduzir e partilhar tudo que vê, mas sempre do seu jeito, revolucionando assim as formas tradicionais de pensar, colocando em pauta uma discussão que até então era deixada de lado. Ela passa a ter um

⁷ Não era algo tão fácil como tinha visto nos textos que havia lido.

⁸ Termo de Corsaro (2011), que será explanado melhor adiante.

papel ativo, o que acaba possibilitando de certa forma uma socialização como uma via de mão dupla. Em tal processo de socialização não apenas as crianças são socializadas, mas os adultos também. Não é algo que é imposto para a criança e que só o adulto transmite e a criança recebe, aqui abre espaço para que os dois façam isso⁹.

Fora a mudança da ideia de socialização, eles me mostraram algo que me deixou de queixo caído. Mas, como crianças podem impressionar tanto assim? Depois de me questionei diversas vezes, eu mesma respondo: é só deixar de lado o nosso nível hierárquico de adulto chato, que não brinca. Quando fiz isso, descobri um mundo fascinante e com temáticas não tão diferentes das nossas. Claro, que não os vi discutindo sobre política partidária, mas sobre muitas outras coisas pode ter certeza que sim. Lá desvendei temas como namoro, casamento, amizade, o processo de socialização em si, discussões a respeito de gênero, em meio às brincadeiras. As brincadeiras nem sempre são as mesmas, elas vão variando de acordo com o contexto, com quem pode brincar ou não, ou seja, sempre vai existir regras, como por exemplo a restrição de alguém puxar a brincadeira.

Aconteceu um certo estranhamento quando comecei a observá-los, penso que um dos motivos era porque eu estava partindo do senso comum. Sempre me questionava: como eles tão pequenos podem falar de temáticas tão complexas? Eu realmente não fazia a menor ideia que esses assuntos iriam surgir e de forma alguma procurei induzi-los a algo. Eles que chegavam com assuntos novos todos os dias. Um dos assuntos que causou-me mais estranhamento foi quando uma criança explicou sobre a morte da avó de uma menina da sala dela, e quando outra explicou sobre o porquê de um primo dela ter ficado paraplégico. De forma alguma eu imaginaria que tais assuntos poderiam surgir no decorrer da pesquisa. Outra temática que se destacou foi acerca do que uma menina ou um menino podem ou não fazer. O interessante era a explicação dada de forma tão simples que nem imaginamos. Às vezes as crianças dão explicações diferentes das dos adultos, porém para eles tais explicações sempre tem sentido.

Enfim, cada dia que passei com eles na *Escola Sonho Doce* foi sensacional. Pois, pude conviver mais com eles e entender como funciona a cultura deles. A partir de tal pesquisa comecei a aguçar mais meu ouvir e meu olhar para as crianças. Agora sei que tudo que eles falam e fazem tem algum sentido. Basta apenas nos dispormos a entendê-

⁹ Tal assunto será demonstrado melhor no capítulo da pesquisa de campo.

los, o que não é nada difícil. Desta forma, podemos compreender a criança em sua plenitude, pois, elas não repetem tudo o que os adultos fazem. Sempre que elas reproduzem o que os adultos fazem, dão uma pitada do seu conhecimento.

1.2. A escola

Neste item será feita uma descrição de forma minuciosa da escola e de seu espaço físico. Explanarei como as crianças estão divididas nos grupos, qual sua faixa etária e também sobre os profissionais que compõem a equipe. Concomitantemente, será exposta a rotina das crianças para em seguida discorrer a respeito da minha chegada e da rotina de observação que me impus. Mas, antes de tudo é interessante mostrar uma foto da escola, para poder compreender os acontecimentos que serão relatados. Vale salientar que a foto foi retirada antes das aulas começarem em fevereiro. No entanto, não modificou nada na estrutura da escola, nem as cores.



Figura 1 – O educandário.

Fonte: Registro da autora

Antes de se chamar Escola Sonho Doce, seu nome era Escola Pipoca e localizava-se próximo à Delegacia de Mangabeira. No entanto, o nome da escola modificou-se e a sua localização também. A escola está há mais de 09 anos na localização supracitada e a maioria dos alunos moram próximos a ela, sendo que muitos dos moradores da rua já colocaram seus filhos lá. Um dos motivos justificados para que a

escola continue vingando é que o valor¹⁰ da sua mensalidade não é tão caro, atente-se ainda para a sua localização e para os serviços que são por ela prestados. Além do que, muitos que já tinham estudado na extinta Escola Pipoca, também acabaram trazendo seu filho para a Escola Sonho doce. A referida escola tem se tornado uma instituição de confiança para os pais, oferecendo uma gama de atividades para as crianças como Balé, Judô, Natação¹¹, além de ensinar inglês e religião. Oferta ainda atividades extras, como por exemplo teatro de fantoches.

Apesar da escola possuir turmas do Maternal e Jardim¹², passei mais tempo da minha pesquisa de campo com o Jardim. Nessa turma era mais fácil o acesso às crianças, e eu tinha uma mesa para poder fazer minhas observações, uma vez que a sala era mais ampla.

Para as crianças entrarem em determinada turma, a Diretora considera a série que ela parou e a sua idade. Caso ela não consiga acompanhar os demais integrantes da turma, a criança vai para uma série anterior. Caso ela nunca tenha estudado, a Diretora a coloca na sala que corresponde a sua idade. Contudo, se ela não se adaptar, volta para uma turma anterior a que ela está.

No início do ano a escola funcionava pela manhã e pela tarde. No entanto, no início de março de 2013 a diretora decidiu fechar a turma da manhã, e todos foram para tarde. A sala de minha pesquisa tem 06 alunos do Jardim I¹³ e 06 do Jardim II, dos quais 04 são meninas. Inicialmente, era uma professora “Tia Bia¹⁴” e uma auxiliar “Tia Maria”, mas, a professora do Maternal saiu da escolinha e atualmente ficou apenas “Tia Bia” no Jardim. Isso fez com que em muitos momentos eu tivesse que ajuda-la nas atividades das crianças, como por exemplo abrir portão para pais, ajudar em tarefas de cortar e colar, e até mesmo prestar atenção na bagunça da sala. Muitas vezes essa aproximação com os alunos e com seus pais me ajudou demais durante a pesquisa. Como os pais me viam todos os dias, isso acabou criando uma relação de confiança, o mesmo acontecendo também com relação aos alunos.

¹⁰ O valor era de 95 reais.

¹¹ A natação é feita na Associação do Bairro.

¹² O Maternal é o primeiro contato da criança com a escola. É lá onde inicia o processo de interação com as demais crianças. Já no Jardim, é onde a criança começa a aprender a ler e escrever.

¹³ Na sala do Jardim I, fica um aluno do Maternal. Pois, ele não aceita ficar na sua sala, e quer sempre ficar com os mais velhos. Então a diretora decidiu deixa-lo nesta sala.

¹⁴ Os nomes aqui foram modificados tanto das crianças como das tias para poder conservar sua identidade pessoal, até mesmo por questão de ética.

No Jardim I no início do ano foram matriculados Carla (3 anos¹⁵), Joana, (3 anos) Samuel (04 anos) , Mário (04 anos), Pietro (04 anos) e Pablo (03 anos). Pietro saiu no meio do ano e entrou Nayanna. No Jardim II a turma não se modificou no decorrer do ano, e era composta por Andréa (05 anos) , Beatriz (07 anos), Guilherme (06 anos), Breno (06 anos), Iago (06 anos) e Fábio (07 anos). A separação das cadeiras feita por Tia Bia ficou como na figura 1 abaixo:

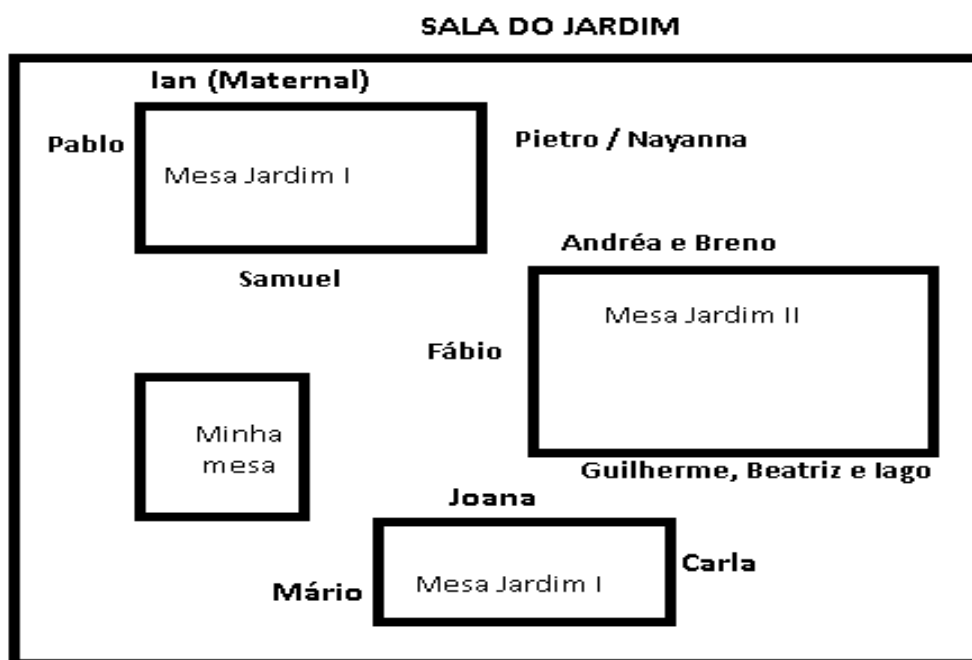


Figura 2 – Sala do Jardim

Fonte: Registro da autora

A figura acima é de suma importância para compreender a pesquisa de campo. Os locais até poderiam ser modificáveis, somente se Tia Bia permitisse. Mário sempre ficava próximo a minha mesa para poder conversar comigo sobre as temáticas que eram escolhidas por ele.

No que tange as atividades corriqueiras, a escola abre a partir de 12h45min e a aula começa por volta das 13h30min. Para começar eles cantam a seguinte música de Eliane¹⁶

Boa tarde professora como vai? Tudo bem?

¹⁵ Lembrando que essas idades eram no início do ano, antes de completarem aniversário.

¹⁶ Nesse caso a música foi adaptada, pois era Bom dia. Mas, a Tia Bia canta com Boa Tarde.

Boa tarde professora como vai? Tudo bem?

Faremos o possível para sermos bons amigos,

Boa tarde professora como vai? Tudo bem?

Depois de cantar a música começa a aula. Se a aula for sobre alguma vogal ela canta a música da vogal com eles, pois, é uma forma deles memorizarem o assunto do dia. Tomemos como exemplo a música abaixo, que é de Patati e Patatá¹⁷,

A aa minha abelinha

A aa minha abelinha

Aí que bom seria

Se tu fosse minha

E ee minha escovinha

E ee minha escovinha

Quem te pôs a mão

Sabendo que es minha

I ii índio já chegou

I ii índio já chegou

E correndo pro bosque se mandou

E correndo pro bosque se mandou

Ó óó óculos da vovó

Ó óó óculos da vovó

Todo quebradinho com uma perna só

Todo quebradinho com uma perna só

U uu o seu urubú

U uu o seu urubú

Que vive brigando com o seu pirú

Que vive brigando com o seu pirú

Mas, se o assunto for relacionado aos numerais eles cantam a música da Galinha Pintadinha, intitulada Mariana Conta¹⁸, que é a seguinte:

¹⁷ Música A,E, I , O, U. Disponível em < <http://letras.mus.br/patati-patata/807454/> > . Acesso em 3 de setembro de 2013.

¹⁸ Eles cantam até o numeral que estão estudando. A música é Mariana Conta, disponível em < <http://letras.mus.br/galinha-pintadinha/1759804/> > . Acesso em 03 de setembro de 2013.

Mariana conta um
 Mariana conta um é um é um é,
 Ana viva a Mariana viva a Mariana,

Mariana conta dois
 Mariana conta dois é dois é dois é,
 Ana viva a Mariana viva a Mariana.

Depois do assunto dado, à professora passa uma tarefinha para eles. Quando terminam, eles se preparam para a hora do lanche. Posso dizer, com toda certeza, que é uma das horas mais felizes deles, só não superando a expectativa do recreio. Devo lembrar que antes de lanche, todos têm que lavar as mãos e cantar a música do lanchinho¹⁹ que é a seguinte:

Meu lanchinho, meu lanchinho
 Vou comer, vou comer
 Pra ficar fortinho
 Pra ficar fortinho
 E crescer, e crescer!
 Chegou a hora de merendar
 Chegou a hora de merendar
 Vamos comer, bem devagar
 Vamos comer, bem devagar
 Agora preste muita atenção!
 Agora preste muita atenção!
 Papel e casca não se põe no chão!
 Papel e casca não se põe no chão!
 Onde é que se põe?
 Na lata do lixo!

E depois vão orar para poder começar a lanche, que é a seguinte oração:
*“Papai do Céu, muito obrigado por ter nos dado esse lanchinho. Amém. Pode lanche”*²⁰.
 Então começam a lanche para poder ir ao recreio, porém só vai quem comer tudo. O

¹⁹ O nome da música é Meu lanchinho, disponível em <<http://alfafeliz.blogspot.com.br/>> . Acesso em 03 de setembro de 2013.

²⁰ Notas retiradas do meu Caderno de Campo.

recreio dura entre 20 minutos e 30 minutos. E quando voltam do recreio tem que baixar a cabeça para descansar e ir beber água. Então cantam a seguinte música²¹:

Quando eu chego do recreio
Cansadinho de brincar
Na mesinha eu me deito
Pra que eu possa descansar
E eu fecho os olhinhos
E começo a sonhar
É o meu mundo de sonhos
Quero nele morar
Vejo fadas e anões
Vejo bruxas e dragões
Borboletas, passarinhos
Vejo flores e bichinhos

Assim que todos bebem água, a professora volta a dar aula ou os deixa desenhando até os pais chegarem, até porque muitos vêm buscar às 16h30min. Mas, em alguns dias a professora chama os alunos para brincar de forma educativa, como por exemplo, ensinando-lhes o que é esquerda, direita, para frente e para trás.

²¹ O nome da música é “Volta do Recreio”, disponível em <<<http://alfafeliz.blogspot.com.br/>>> . Acesso em 03 de setembro de 2013.

E no que tange a estrutura física da escola podemos ver na figura abaixo

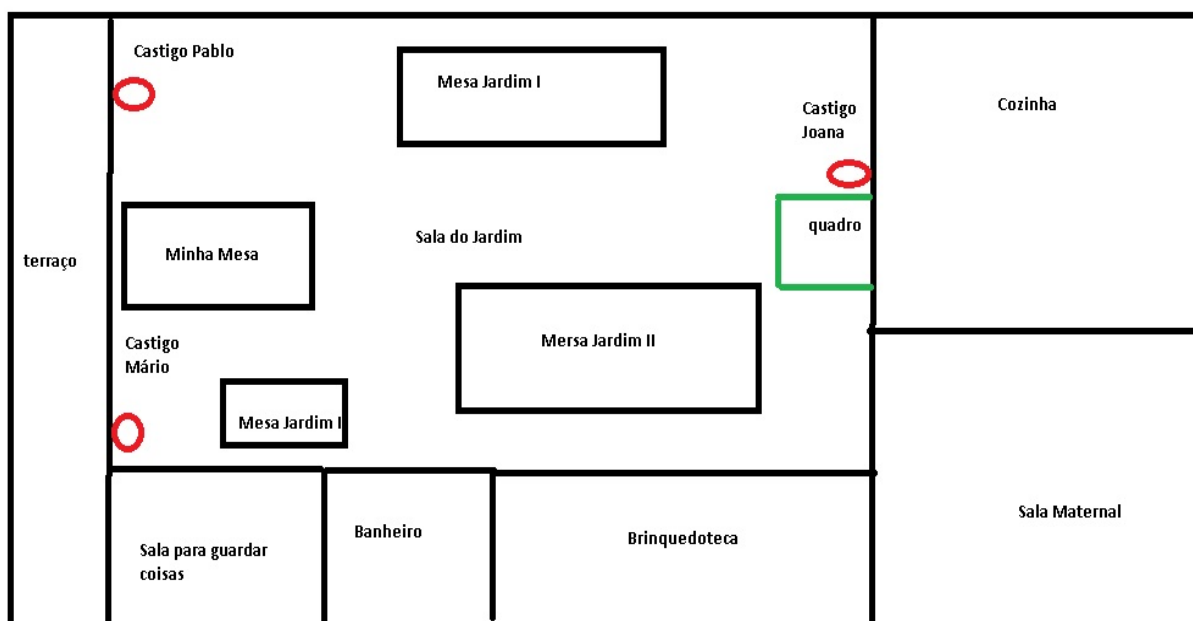


Figura 3 – A escola

Fonte: Registro da Autora

Como podemos observar a escola não é tão grande, mesmo assim a professora consegue otimizar todos os espaços. Começarei a explicar a partir do terraço, pois é lá que ocorrem as diversas brincadeiras deles entre si e também comigo. Embora seja um espaço mais livre, é lá que alguns ficam de castigo na hora do recreio. Nenhuma criança tem acesso ao lugar onde as coisas são guardadas, porque lá fica o material escolar que é recolhido no início do ano, além de alguns jogos lúdicos para serem utilizados no perdurar das aulas. A sala do Jardim é da forma que está na foto, a minha mesa ficava em um local estratégico para eu poder observar todos os alunos, em todos os momentos.

E os pontos vermelhos na figura eram os locais de castigos das crianças. Se acaso alguém conversasse demais, não fizesse a tarefa ou não lanchasse iria para o castigo. Mas, o Mário era a figura marcada no castigo, porque era um conversador de mão cheia. E durante muitas aulas ele ficava ali naquele lugar. E mesmo de castigo ainda conversava comigo. O que eu achava mais interessante era que em alguns dias os locais reservados para os castigos ficavam sempre ocupados. Então, não havendo mais espaço para a professora colocar as crianças de castigo, ela acabava adotando uma rotatividade nos lugares. À brinquedoteca eles só podiam frequentar em dias de chuva ou quando a professora ia lhes contar alguma historinha. A cozinha era a parte da escola para aonde eles amavam ir. Na verdade, era lá ficavam os lanches que eles traziam de suas casas e os

brinquedos que eram colocados no pátio para eles brincarem. Muitas vezes eles iam lá quando a professora não estava atenta.

Em suma, tudo isso foi descrito de forma detalhada para que se tenha noção do que acontecia na escola. Creio que podendo visualizar melhor o espaço fica mais fácil compreender as ações. Assim pensando, devo ainda acrescentar uma explicação quando falo que Mário adorava conversar comigo. Penso que isso ocorria por três motivos: o primeiro é que ele sempre foi tagarela, o segundo era por uma questão de espaço, visto que a mesa dele era bem próxima da minha e, por fim, o castigo²² dele era sempre ao lado da minha mesa. Saliento aqui que priorizei a relação com as crianças e por causa disso os adultos quase não irão aparecer na pesquisa.

1.3. Tia Bia & Cia

A *Escola Sonho Doce* não parece tão diferente das demais escolas no que tange à multifuncionalidade de seus colaboradores. A “Tia Bia”, por exemplo, ao mesmo tempo em que dirige a escola, é também professora da turma do Jardim I e II. Em seu trabalho ela tem que atender os pais que chegam tanto para conversar com ela quanto para pegar seus filhos. Além disso, é de sua responsabilidade controlar as salas supracitadas.

A “tia Bia” é ainda uma espécie de mãezona dos alunos, sendo doce, carinhosa e atenta. Ela busca prestar atenção em todos os alunos e sempre tenta ensiná-los com uma enorme paciência, nunca desistindo daqueles que são desatentos ou que não gostam de estudar. Em suma, ela sempre trata de forma cordial a todos, chegando mesmo a ser espelho para seus alunos²³.

Na escola trabalham mais duas auxiliares²⁴. No entanto, como elas ficam na turma do Maternal quase não as cito no perdurar da dissertação, mesmo porque o relacionamento delas com as crianças do Jardim era apenas no recreio. Além disso, começou a ter muitos acidentes naquele horário por causa da diferença de idade, a diretora

²² As crianças frequentavam o castigo por que de certa forma teria desobedecido a professora. O principal motivo de tal castigo era a conversa paralela na aula.

²³ Um dia ouvi de uma aluna que quando crescesse queria ser igual a “tia Bia”

²⁴ Por falta de professor ela decidiu passar o resto do ano inteiro apenas com auxiliares. No início ela até tinha outra professora, mas, por questões pessoais ela desistiu da escola.

achou melhor separar tal momento. Enfim, de forma geral posso afirmar que existia um bom relacionamento entre os alunos e os professores da escola.

1.4. O outro

Desde os primórdios a antropologia sempre se preocupou em estudar o outro. No entanto, esse outro morava em outros lugares desconhecidos pela maioria da população. Assim, os antropólogos buscavam compreender as sociedades que lhes eram desconhecidas, incluindo tudo que lhes era intrínseco. Nessa dissertação, os outros a serem compreendidos não são buscados em lugares distantes. São crianças que se encontram entre 03 e 07 anos de idade, matriculadas na Escola Sonho Doce, em João Pessoa – PB, onde fiz pesquisa de campo.

Do ponto de vista da antropologia, as crianças começaram a ser alvo de pesquisa, dentro do atual formato, há bem pouco tempo. Mas já sabemos que elas merecem estudos como crianças, com métodos e recursos específicos, aliás Corsaro (2011) reitera que é necessária uma preocupação em capturar as vozes das crianças, suas perspectivas e interesses.

O meu interesse por crianças não vem de hoje. Desde cedo sempre gostei de conversar com crianças e sempre me encantava com o que elas falavam, mas era um olhar sem formação prévia. Perceber que a Antropologia da Criança proporcionava a oportunidade de compreender as crianças, o que elas fazem e o que falam, me deixou com mais vontade de tê-las por perto em minhas pesquisas antropológicas.

Mas, a pesquisa não foi tão fácil como eu achava que seria. Em diversos momentos fui toda preparada para seguir um determinado roteiro, e no final acabava não fazendo nada daquilo que tinha sido planejado. Por fim deixei que elas me mostrassem o seu mundo, que me indicassem quais temáticas seriam abordadas. Muitas vezes, quis saber mais sobre um determinado assunto, achando-o importante, mas descobria que para elas não era nenhum pouco. Então, tive que ir me adaptando às crianças, pois, elas só conversaram o que queriam e quando queriam. Para poder fazer minha pesquisa, tive que me comportar muitas vezes como um deles, tive que brincar, compartilhar segredos que nem a professora Bia poderia saber. Por isso, foi uma pesquisa surpreendente, pois os pequeninos têm um mundo só deles, que possui regras e que nem todos podem entrar.

Como já foi dito, elas estão numa faixa etária entre 03 e 07 anos de idade. A maioria mora em Mangabeira²⁵. E, embora não sejam ricas, a maior parte tem vida financeira relativamente tranquila. Grande parte dos seus pais trabalha de forma autônomo, algumas mães são faxineiras, donas de casa e há também pais que são policiais, e outros que estão desempregados. Do total atual de pais das 23 crianças, apenas um concluiu o Ensino Superior. Por residirem próximo à escola, muitos vão a pé com seus responsáveis e às vezes a professora os deixa em casa. Como se trata de uma escola pequena todas as crianças se conhecem, até porque noventa por cento dos alunos que estão ali no Jardim, já tinham estudado lá no Maternal criando assim, fortes laços de amizade.

Ao longo do percurso, me deparei com o fato de não ser mais estranha em relação às crianças, e toda a situação acabou se tornando assim familiar. Lembrei-me de que para Peirano (2000) os “antropólogos brasileiros não andam à procura do exótico, ao contrário, parece haver uma trilha no mundo, e ela é definida pelos caminhos percorridos pela tradição luso-brasileira” (p. 224). Ou seja, os antropólogos brasileiros procuram estudar temáticas próximas aos seus limites territoriais, buscando sempre o familiar para transformá-lo em exótico. A referida autora destaca que há quatro formas de alteridade, porém, para o estudo aqui em questão a mais importante é a *alteridade em casa*, a qual, como indica Peirano (2000) só recentemente despertou o interesse dos outros países.

Normalmente os antropólogos tentavam transformar o exótico em familiar, mas, atualmente estão fazendo o trabalho inverso, transformando o familiar em exótico, e é nesse espaço que meu trabalho se situa. De qualquer forma, é sempre um pouco difícil compreender a vivência do outro e a sociedade em que ele está inserido, sem um mergulho em suas experiências particulares. Como afirma Velho (1978) “a ideia de pôr-se no lugar do outro e de captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo” (p.2). E isso pode ocorrer, sobretudo, quando o antropólogo pesquisa a sua sociedade, o que, de acordo com DaMatta (1974), exige um autoexorcismo. Nesse sentido, procuro compreender as ações das crianças na Escola Sonho Doce. Entendo que por ser uma situação bastante familiar, corremos o risco de acabar não dando a elas o direito de falar e de explicar a sua forma

²⁵ É um dos maiores bairros de João Pessoa, tanto em relação a população quanto em território.

de ver o mundo. E isso nos indica que nem sempre o familiar é conhecido e que mesmo o familiar pode permanecer exótico.

Posso dizer que sempre vi as crianças indo à escola e até já as tinha visitado algumas vezes, mas nunca com intuito de pesquisa. Quando aguicei o meu ouvir e o meu observar, comecei a ver um mundo que era invisível aos meus olhos e que sempre passava despercebido, não só por mim, mas por muitos adultos. E isso constatei no desenrolar da pesquisa, pois, muitas vezes eu observava algumas ações das crianças e comentava com a professora, mas ela nem sempre via ou ouvia as conversas das crianças. Nesse sentido, Velho (1978) ratifica minha afirmação, pois, muitas vezes o familiar não é tão conhecido. Para o citado autor: “[...] estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento e desconhecimento, respectivamente” (VELHO, 1978, p.5). Eu estava acostumada a ver as crianças passando ou brincando no recreio, só que não dava para compreender as relações e regras intrínsecas ao grupo.

Eu me preocupava por não entender algumas ações das crianças, e muitas vezes me questionava sobre o que estavam me comunicando. Foi então que entendi, auxiliada por Dias (2007, p.90) que: “As produções literárias que visam mostrar os bastidores das pesquisas servem como barômetro para aquelas que ainda estão em curso, demonstraram que inseguranças, incertezas, medos e todas as crises possíveis cabem no universo acadêmico e não são incompatíveis com o profissionalismo”. Percebi então que não entender o que acontece na pesquisa é normal. Havia momentos em que eu não conseguia compreender o sentido das interações entre as crianças, as brincadeiras e mesmo os seus desenhos. Muitas vezes eu estranhava e não compreendia a princípio a ação das crianças na escola, e com o passar dos dias pude entender melhor como se configurava as interações entre elas. Eu não estava acostumada com seu universo, ali eu era uma estranha e estava tentando me inserir naquele grupo para poder entender o que eles queriam dizer com aquelas brincadeiras, desenhos e conversas.

Eu e as crianças sempre tivemos um bom relacionamento. Algumas já me eram conhecidas do ano anterior ou moram na mesma rua que eu moro. Por conta disso, tive uma maior proximidade com elas e com seus pais, podendo estabelecer uma relação de confiança. Esta confiança foi facilitada porque na escola a maioria das professoras, eu já conhecia também. As crianças sempre me aceitaram bem e sempre queriam conversar comigo quando eu chegava à escola. Vinham me contar os novos acontecimentos e até mesmo me chamava para brincar com elas durante o recreio. Com relação à aceitação,

não foi fácil alcançar o status de participante no mundo das crianças, muitas vezes por ser adulta elas me viam como responsável pelo controle da sala quando a tia não estava.

Certamente, a pesquisa com crianças não é apenas ouvir o que elas falam e as suas perspectivas, vai muito além disso, pode-se dizer que é explorar a sua voz e os significados que elas acabam atribuindo aos seus discursos. De acordo com James (2007), quando a pesquisa é feita com crianças, elas fazem comentários e seu envolvimento com o mundo adulto em geral sempre tem uma gama de aplicações práticas. Desta forma, as vozes das crianças nas pesquisas tornam-se não apenas uma tradução do que falam, mas, devem ser feitas dentro de uma meditação e interpretação.

Dissemos acima que a antropologia hoje está se voltando para a própria sociedade, e está buscando o estranhamento em práticas familiares. Para Lobo (2007) a “ideia de diferente mudou em antropologia e passa a englobar o antropólogo em sua relação com a alteridade, os outros de hoje estão no mundo moderno como nós” (p. 225). Logo, ao estudar temas que estão próximas à sua realidade, os antropólogos acabam se expondo. Em seu movimento, muitas pessoas podem discordar das interpretações feitas pelo pesquisador, sendo assim passível de críticas. Porém, ao estudar algo familiar tem seu ponto positivo, e mesmo crucial, porque o pesquisador ~~vai~~ está sempre em contato com o grupo pesquisado, podendo sempre rever e enriquecer os resultados.

1.5. Metodologias

Na Antropologia, é claro, já existem vários recursos metodológicos e técnicas que podem ser utilizados nas pesquisas feitas a partir do enfoque da aludida disciplina. Contudo, ao considerar a criança como ator social faz-se necessário adaptar os métodos a serem utilizados. Sendo assim, é necessário considerar o campo onde é feita a pesquisa para poder identificar o que deve ser utilizado. De acordo Resende e Fonseca (2002), definem método como o “caminho pelo qual se chega a um determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo deliberado e refletido” (p.1). Enquanto técnica é “a parte material ou o conjunto de processos de uma arte”, “maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo” ou “prática (p.2). Eles indicam que só podemos definir técnica quando um pesquisador sabe identificar o conjunto de normas necessárias para fazer um bom levantamento de dados. De acordo com Corsaro (2011), podemos encontrar técnicas tanto de nível micro quanto de macro, porém, me deti

no micro, pois, é mais adequado para documentar e apreciar os relacionamentos e a cultura de pares.

Utilizei o método etnográfico, procurando realizar uma análise descritiva dos dados. Penso, apoiada pelos autores citados, que é indispensável o levantamento de dados sobre o assunto a ser estudo para poder conhecer melhor os costumes e a cultura de um determinado grupo, que nesse caso será as crianças. Nesse sentido, entendo que a etnografia, quando feita com crianças, acaba se tornando repleta de desafios, sendo necessário tratá-las como crianças que são e não como adultos em miniatura. Imagino ainda que a etnografia é o método com mais eficácia, tendo em vista que as crianças, em suas interações, acabam produzindo e partilhando suas culturas no presente. Provavelmente, não conseguiríamos obter dados e compreender as crianças através de questionários e entrevistas, o que torna indispensável uma observação sistemática e profunda. Igualmente, deduzo que para se fazer uma boa etnografia seja necessária uma pesquisa prolongada, o que nos permitirá uma observação intensiva, nos ajudando a descobrir como é o cotidiano, a rotina e os valores do grupo estudado. Assim, partindo dessa premissa passei mais ou menos 06 meses na *Escola Sonho Doce*, observando todos os aspectos relacionados às crianças, incluindo aí suas brincadeiras, falas, desenhos, ações, etc. Desta forma, podemos afirmar que a etnografia

consiste na observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade (frequentemente escolhidos, por razões teóricas e práticas, mas que não se prendem de modo algum à natureza da pesquisa, entre aqueles que diferem do nosso) e, visando à reconstituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles (Lévi-Strauss, 1967,p.14)

A Etnografia pode ser responsável pelo estudo exaustivo de um determinado grupo, pois, é necessário analisar, descrever e reconstituir tudo que foi visto na pesquisa de campo. A etnografia, na caracterização de Geertz, é uma descrição densa. Por conta disso, é necessário que o pesquisador permaneça de forma prolongada no contexto social que está sendo estudado, sendo indispensável o contato direto com os sujeitos em diversas situações. Para Geertz (1989, p.21) “fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos”.

Enfim, sabe-se que o método mais utilizado nas pesquisas antropológicas é a etnografia. Para fazer minha pesquisa foi necessária uma maior aproximação, a partir da

qual tentei ver o mundo através das experiências vividas pelas crianças. Sendo, seja em que campo for, com sujeitos de qualquer faixa etária, para compreender melhor o que ocorre nas pesquisas de campo, “é necessário que deixemos de lado nossa concepção e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do eu” (GEERTZ, 2001,p.91). Considerando que as crianças têm suas próprias culturas, fiz uma pesquisa de campo onde o pretendido era entrar no cotidiano delas na escola, mas com o intuito de não agir como um adulto típico. Vale aqui salientar que de acordo com Saramago (2001), a escola é um ótimo lugar para fazer contato com as crianças, porque a organização do sistema de ensino é baseada em características comuns, como idade e o nível de ensino frequentado.

Quando se trata de fazer pesquisa com criança entre 03 e 07 anos de idade, é possível que isso acabe restringindo tais técnicas, mesmo porque algumas falam pouco, não sabem ler e pouco escrevem. Mas, a pesquisa acaba sendo um pouco mais interessante por causa desse diferencial. Como afirma Pires (2007), estudar crianças não requer métodos especiais, mas, deve adaptar os métodos de acordo com o contexto pesquisado. Então foi o que fiz, tentei adaptar os métodos existentes, e que serão citados no decorrer deste tópico.

Foi feita uma observação participante, pois, a maior característica de tal técnica é a disponibilidade do pesquisador em passar o tempo suficiente para poder compreender o que está sendo estudado. Assim, Bogdan e Taylor (1975) afirmam que a observação participante é bem parecida com uma investigação, uma vez que é caracterizada por um longo período de interações sociais entre o investigador e os sujeitos pesquisados. Desta forma, é indispensável salientar que deve se deixar fora qualquer visão de cunho etnocêntrico, e o instrumento de trabalho é o diário de campo – que será explanado em seguida. Assim, por meio da observação participante o antropólogo tem uma participação intensa na pesquisa, e isso acaba possibilitando, uma maior participação nas conversas, dos rituais, das manifestações, ou seja, observa todas as ações do grupo. Essa vivência intensa com o grupo estudado foi um facilitador para acompanhar as atividades diárias das crianças.

Para que se faça uma boa pesquisa de campo, a princípio, segundo Cardoso de Oliveira (2000), é preciso aguçar o olhar, o ouvir e o escrever. Pois, o olhar e o ouvir são a percepção da realidade que está focalizada na pesquisa empírica, já o escrever é inseparável do pensamento, pois quando escrevemos pensamos.

A minha entrada no campo baseou-se também nalgumas ideias de Pires (2007). A princípio apostei na aproximação até certo ponto, mesmo acreditando que “(...) não poderia me comportar como criança, por correr o risco de perder a confiança de seus pais” (p. 231). No meu caso não podia abalar o meu relacionamento com pais e professoras. Contudo, tentei manter a maior distância possível em relação as professoras, ou seja, “[...] minha intenção era que as crianças soubessem que eu não era como as outras professoras; que apesar de ser adulta, estava ali para aprender.[...]” (p. 232). De fato, minha pesquisa corrobora com o pensamento da autora, pois também entendo que as situações relacionadas à autoridade não eram produtivas. Em alguns momentos me vi um pouco perdida, porque não sabia se observava, escrevia ou prestava atenção nas crianças para elas não fazerem bagunça. Enfim, sempre tentei fazer com que elas me vissem como uma pessoa confiável e cúmplice.

Outra técnica ~~que~~ indispensável foi o caderno de campo, pois, foi feito uma série de anotações reflexivas, que priorizaram alguns aspectos como o espaço físico da escola, das crianças, o cotidiano, as reações e alterações no comportamento das crianças e dos professores, e principalmente, as ações que ao meu ver pareciam inusitadas e que acabou sendo a pedra angular da pesquisa. Contando com bons registros de campo ajuda a capturar uma riqueza de detalhes.

Alguns autores sugerem entrevistas com crianças e que para fazê-las são indispensáveis cuidados particulares, além de algumas perguntas serem difíceis para elas, raramente respondem o que perguntamos. E isso ocorre principalmente na faixa etária por mim pesquisada, pois, como têm entre 03 e 07 de idade eles não respondem de forma compreensível as perguntas ou simplesmente não respondem e saem lentamente sem nem percebermos. Essa convicção é ratificada por Mauthner (1997), quando afirma que as entrevistas individuais com crianças com escalões etários mais baixos nem sempre são possíveis. Sendo assim, recorri à conversação como indicada por Pires (2007), visto que seria mais fácil de obter resultados positivos, porque não necessita de hora e data marcada. Dependendo da metodologia adotada, as crianças podem e são bons interlocutores de conversa, e se o pesquisador souber propor temas interessantes, pode-se afirmar que será uma pesquisa frutífera. No entanto, se o assunto não for tão interessante para as crianças “a criança começa a ficar impaciente, irrequieta, e procura terminar a conversa o mais rapidamente possível” (Saramago, 2001, p.15). Sempre tentava começar a conversar com a criança sobre temas que elas gostavam de conversar, para depois, chegar ao que eu

queria. Esse recurso foi frequentemente bem produtivo. Dentro do possível, procurava conversar com uma de cada vez, tentando algo mais particular. No entanto, nem sempre era possível, então recorria às conversas em grupo, pois, sempre dava para abordar temáticas gerais. As conversas individuais ou em grupos acabaram se tornando de suma importância para compreender a interpretação da criança sobre a sua vida.

Por fim, outra técnica que utilizei com crianças foram os desenhos, uma vez que esta, já essa foi usada em diversas pesquisas antropológicas, um exemplo conhecido é o trabalho de Mead e Bateson (1942). Além disso, muitos autores afirmam que a técnica do desenho é eficaz. Na minha pesquisa, aproveitei os momentos em que as professoras pediam para fazer desenhos livres, e ali eu as questionava sobre o que desenhavam. Elas me explicavam pacientemente. É bem verdade que não aproveitei como deveria, hoje entendo que poderia ter aproveitado mais os desenhos, pois, daria para compreendê-las melhor. Tendo em vista, que elas falam pouco por causa da sua idade. Mas, nos momentos que tive oportunidade de presenciar atividades de desenho sempre as questionava e assim compreendia os significados atribuídos.

Creio ainda que por ser mulher a aproximação com as crianças e com a professora foi mais fácil. Outro facilitador no perdurar da pesquisa é que já conhecia a diretora e algumas crianças, a partir da inserção que tinha feito na escola em 2012, o que acabou criando uma relação de mais ampla confiança. Por conta disso, penso que consegui conversar melhor com as crianças e passar mais tempo também. Muitas vezes elas iam para o meu lado tentar conversar quando a professora não via. Percebi que eles me procuravam para contar coisas corriqueiras, muitas vezes não relativas à pesquisa. Assim *“cuando releía mis diálogos com ellos, encontraba que tenían una aguda percepción de mi desconocimiento y sus explicaciones eram mucho más detalladas y minuciosas que de los adultos”* (Milstein, 2007, p. 287). Desta forma conclui que não é porque é criança que o que dizem vale menos do que aquilo que os adultos falam, eles muitas vezes dão tantos detalhes e explicam de uma forma tão convincente quanto um adulto.

Em suma, corroborando aquilo que afirma Dias (2007): “todo trajeto de pesquisa constitui-se do conhecimento prévio que possuímos do campo, os adquiridos nele, e, conseqüentemente as análises que seguem após o contato com o outro” (p.73). Enfim, todo esse processo supracitado é indispensável para a constituição de uma boa pesquisa, até mesmo porque em muitos casos o conhecimento prévio do grupo pode ajudar em um

melhor desenvolvimento da pesquisa, no entanto, às vezes não é aquilo que esperamos ou que lemos nos textos acadêmicos. Acabo ainda comungando com Evans Pritchard (1978), quando afirma que muitas vezes quando saímos do campo, passamos a ter um olhar diferente para esse grupo. Posso até dizer que a pesquisa de campo me deixou com o olhar e o ouvir mais apurado para as atividades corriqueiras, principalmente, quando estas envolvem as crianças, entendendo que tudo que elas falam e fazem tem algum sentido.

CAPÍTULO 2

No presente capítulo irei fazer um apanhado histórico a respeito do surgimento da criança nas diversas áreas temáticas e consequentemente na Antropologia. Concomitantemente, também irei discutir a respeito da educação e do elo existente entre esta e a antropologia, tendo em vista que é algo muito recente. Da mesma forma também será destacado o papel da escola na educação das crianças.

2.1. O novo ator nos estudos antropológicos

A antropologia da criança é um campo que vem crescendo a cada ano na sociedade epistêmica mundial e nesses estudos destacam-se uma série de autores como Mead (1930, 1933) Whiting (1963, 1941), Corsaro (2001), e no Brasil com Fernandes (1979), Cohn (2005), Pires (2007, 2010) e na Universidade Federal da Paraíba também um grupo de pesquisa intitulado CRIAS onde discutem apenas sobre crianças. A antropologia supracitada pode ser aquela que analisa e quer saber o que significa ser criança em diversas culturas e sociedades, inclusive na nossa. Logo, temos que compreender as crianças e o seu mundo a partir do seu ponto de vista.

Segundo Friedman (2011), no início dos anos 60 a antropologia da criança debateu novos temas, e concomitantemente, estabeleceu relações com outras áreas das ciências humanas. Tal temática vem ganhando espaço e visibilidade, passando a ser vista como um sujeito de direitos nas pesquisas. Assim, destaca-se uma interdisciplinaridade em estudos que tem a criança como atores nas pesquisas, pois, de acordo com Nascimento (2011) a sociologia e antropologia são as áreas que são consideradas precursoras nos estudos relacionados a criança por que considerou a criança como ser ativo nas pesquisas, logo, existe uma dificuldade em utilizar conceitos e pontos de vista de uma área apenas. Desta forma, surgiu um grande desafio que é definir as fronteiras das diversas áreas do conhecimento. Fazer isso era muito difícil, logo, iniciou um diálogo com as outras áreas acadêmicas como, por exemplo, entre a sociologia, antropologia, geografia, história, pedagogia, psicologia. Logo, *James et al* (1998) se preocupa com esse assunto pois, as

áreas do conhecimento que aceitam a ideia de que a criança são atores sociais e que foi construída, corroboram entre si.

De acordo com Hirschfeld (2002) nem sempre houve interesse pelas crianças de, poucos antropólogos estudavam crianças, e quando existia algum interesse não estava dentre os primeiros. Os motivos de tal marginalização o autor afirma que,

In the briefest terms, mainstream anthropology has marginalized children because it has marginalized the two things that children do especially well: children are strikingly adept at acquiring adult culture and, less obviously, adept at creating their own cultures. (HIRSCHFELD, 2002, p.611).

Os estudos que foram antecedentes a sociologia da infância e a antropologia da criança irão reafirmar a subordinação da criança. Até mesmo porque de acordo com um capítulo de Nascimento (2011) intitulado *Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa*²⁶, reitera que a criança era vista como uma ameaça à ordem social, e sempre iria prevalecer a ação dos adultos, logo, ela foi marginalizada. No capítulo supracitado afirma que existem duas correntes teóricas a primeira é a tradicional que vê a criança como consumidora da cultura adulta, e a interpretativa que considera a criança como participante ativo na construção social e na reprodução interpretativa de sua cultura. Corsaro (2011) corrobora com a segunda corrente teórica e afirma que a criança é uma categoria estrutural. Desta forma, o presente autor desenvolveu a teoria da reprodução interpretativa na qual as relações das crianças são compreendidas como construção social, onde irão exercer e demonstrar sua capacidade de produção simbólica e concomitantemente irão construir suas representações e crenças, e que no caso é a cultura da criança que será explicado melhor a seguir.

2.1. A criança na história

É necessário compreender que a preocupação com a criança de fato começa a partir do século XVIII no mundo e no Brasil a partir de XIX. A maioria dos textos tratava a criança como um problema social, e que conseqüentemente não eram sujeitos de pesquisas científicas. Assim, Ariés (1962) em seu livro intitulado *História Social da*

²⁶ O capítulo está inserido no livro Sociologia da Infância no Brasil de Faria e Finco (2011).

Criança e da Família mostra a partir de que momento da história a criança começou a ser importante para a sociedade e família. O autor afirmou que a infância é uma construção histórica e não meramente natural, que vai emergir em um dado momento e em um determinado grupo social. Até a Idade Média as crianças não eram reconhecidas na sociedade, pois, não tinham valor para a família caso morressem, o autor afirma que “a criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos.” (ARIÈS, 1962, p.22). Antes do período de escolarização, as crianças e os adultos partilhavam dos mesmos lugares, sendo doméstico, trabalho ou de festa. Em tal período a criança era considerada um adulto em miniatura, só que depois de algum tempo elas começaram a ter trajes que eram reservados a sua idade, e que conseqüentemente era distinto dos adultos. Durante o período supracitado as crianças eram consideradas apenas como seres biológicos, até mesmo porque nesse elas não possuíam estatuto social e nem autonomia. Logo, percebe-se e que houve uma transformação na participação das crianças na vida social família. Para demonstrar tal afastamento das crianças em relação a família, o autor relata que em outrora elas nem sequer apareciam em pinturas, e depois de algum tempo, elas irão aparecer sozinhas e isso se tornou comum, em seguida foram inseridas nos retratos familiares, ou seja, as famílias “tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição” (ARIÈS, 1962, p. 28). Enfim, o cuidado que era dispensado as crianças começou a inspirar novos sentimentos, ou seja, uma afetividade que nunca existira e que Ariès (1962) chama do sentimento moderno da família.

Mas, com o passar dos anos a criança começou a ter importância para a sociedade e, começou a existir um sentimento pela infância. A princípio de acordo com Levin (1997), a partir do século XVII surge a primeira concepção de infância, ou seja, começa a observação das crianças pequenas e a preocupação com a proteção. Sendo assim, as crianças necessitavam de cuidados e de uma rígida disciplina para poderem serem aceitas pela sociedade. O autor reitera que a partir da Revolução Francesa em 1789 o Estado começa a ver a criança com mais responsabilidade, pois, o governo começa a tomar cuidado com o bem-estar e a educação das crianças que viviam naquela época. Enfim, de acordo com Corsaro (2003) a construção social da infância é consolidada a partir do momento em que é constituído os valores morais e expectativas das condutas.

Abreu e Martinez (1997) afirmam que já no Brasil não foi diferente, pois, a preocupação com as crianças começou por volta do século XIX. No entanto, o termo

criança surgiu pela primeira vez no *Annaes da Assembleia Constituinte*²⁷ em 1823, desta forma, em tal documento tinha a função de definir o caminho da ex- colônia portuguesa. Por sua vez, a preocupação com as crianças estava intrinsicamente relacionada com os debates sobre a formação da identidade do povo brasileiro. A partir da criação das universidades no ano de 1820, aparece com uma maior intensidade algumas temáticas relacionada às crianças. Assim, a maior preocupação desse período era os problemas sociais como a pobreza, mendicância e escravidão. Com o passar do tempo percebemos uma maior preocupação com a educação da criança, logo, aqui no Brasil foi a partir de 1870, e isso incitou ao surgimento de novos debates, como por exemplo, a abolição da escravidão e a reestruturação social.

No que tange as crianças escravas houve uma proposta da emancipação do ventre da mulher negra²⁸, sendo assim, tal debate traz consigo uma maior preocupação com a educação, proteção e ao amparo das crianças. Assim, de acordo com Ross (s/d) os senhores de escravos teriam de cria-los até completar 8 anos de idade, chegando a esse período o proprietário da mãe da criança tinha duas opções, que eram:

- Receber do Estado a indenização de 600\$ réis;
- Ou de tirar proveito dos serviços da criança até os 21 anos completos.

Na primeira opção a criança ficaria sob a tutela do Estado, todavia a maior parte dos senhores das mães das crianças optavam por mantê-los até os 21 anos. Até mesmo porque, já tinha os criados até os oito anos, era mais conveniente continuar com eles, e usufruir de seus serviços até a idade que foi prevista na Lei do Ventre Livre – Lei n.º 2.040, de 28 de setembro de 1871. A partir do presente contexto, torna-se necessário discutir questões fundamentais para a criança, principalmente, para aquelas que eram negras e dos setores mais pobres da sociedade. Em 1889, foi a Proclamação da República, e, a criança continuou a ser vista como o futuro da nação, sendo assim, foi a pedra angular novamente de várias discussões. Com a criação do Código de Menores em 1927, começou a regulamentação em relação a infância no geral, abrangendo temáticas relacionadas a educação, prevenção, recuperação de criminosos e de delinquentes. No ano de 1979, o

²⁷ Era um conjunto de documentos que eram considerados fundamentais para a reconstituição dos projetos políticos do Brasil, Abreu e Martinez (1997).

²⁸ Segundo Roos (s/d), a Lei do Ventre Livre – Lei n.º 2.040, de 28 de setembro de 1871, afirmava logo no seu primeiro artigo os filhos que nascessem da mulher escrava a partir da data que a lei foi promulgada serão considerados de condição livre.

Código de Menores foi refeito, no entanto, adicionou algumas situações consideradas de risco²⁹. E, finalmente em 1990 surge o Estatuto da Criança e do Adolescente, e foi um avanço jurídico, pois, encara a criança e o adolescente em sua plenitude, além de promover a criança como um dever do Estado e da Sociedade. Logo, encontramos diversos autores que estudam a temática da criança, e, muitas vezes se preocupavam com as crianças provenientes de locais pobres da sociedade, pois, a ideia era os disciplinarem para os tornarem governáveis.

Enfim, pode-se concluir de acordo com Schildkrout (1978), que assim como para Ariés e para outros autores a concepção de criança apareceu relativamente recente. Ao pensar em infância como afirma Cohn (2005), pode-se afirmar que é algo particular, e que não é correto pensar de forma universal. Desta forma, de acordo com Qvortrup (1991) devemos entender a infância como construção social ou categoria estrutural, pois, acaba promovendo a ideia de que ela é uma estrutura permanente em qualquer sociedade, ou seja, sempre vai existir criança em toda sociedade, no entanto, a criança sempre vai ser diferente de uma sociedade para outra.

Logo, devemos entender que a infância ocorre em qualquer sociedade, e mesmo que elas cresçam sempre surgirá novas crianças para continuar com a infância, pois, de acordo com Abramowicz (2011), a criança ao mesmo tempo é contemporânea, presente, passado e futuro. A criança é o presente, pois, ela faz parte de um presente do qual nós adultos não fazemos parte e que desconhecemos, até mesmo porque não somos mais crianças e não temos mais esse ponto de vista. A criança é contemporânea porque quando nasce ela nos indica em relação ao tempo que ela nunca vai ser igual ao que foi e não vai continuar sendo o que é. Ou seja, de acordo com o perdurar do tempo ela vai mudar. E a criança também é passado, pois, quando ela nasce ela traz consigo uma série de informações como história de um gênero, de uma sexualidade, de uma etnia. A criança também é um futuro, é um devir, pois, ela dará continuidade aquilo que não sabemos, ou seja, o tempo intempestivo. Ou seja, a criança segundo Abramowicz (2011) é uma multiplicidade de tempo, ou seja, ao mesmo tempo que ela é “universal, individual e singular” (p. 20). É universal por existe em todo o lugar, individual por que ela modifica de sociedade para sociedade, e, é considerada singular pois, cada criança tem sua identidade.

²⁹ As situações de risco consideradas por Abreu e Martinez (1997) são: abandono, violência doméstica, pobreza, mendicância, exploração do trabalho, criminalidade, vícios, orfandade, etc.

Do mesmo modo, temos que compreender que é uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo adulto. A partir do momento em que a criança começa a ser vista pela sociedade como ser social, os novos debates irão considerar a criança como possuidora de um papel ativo na constituição das relações sociais que se engaja. De acordo com Cohn (2005), a criança não é passiva no seu comportamento social, assim, o fato de reconhecê-la não é trata-las como pequenos adultos. Mas, devemos vê-las como alguém que interage ativamente tanto com outras crianças, como com o mundo em sua volta. Logo, a autora cita um exemplo de tal papel ativo quando as crianças de rua de São Paulo, eles demonstram que possuem laços, mas, elaboram também uma imagem, identidade, para si e para os outros. Enfim, a criança assim como o adulto é considerada pela antropologia como atores sociais, são independentes e interagem mutualmente entre si, segundo Schildkrout (1978). Ao mesmo tempo em que a criança é considerada um fenômeno social também são co-construtoras ativas.

2.2. A criança na antropologia

Nos primórdios muitos dos antropólogos achavam que as crianças não eram importantes para as pesquisas, pois, para tais pesquisadores elas eram consideradas limitadas. No entanto, foi na Escola de Cultura e Personalidade que as crianças começaram a ter lugar nas etnografias. Tal escola buscava compreender como a cultura influenciava na constituição das crianças, concomitantemente procurava entender os padrões de cultura que moldavam seu corpo e personalidade.

Na escola de Cultura e Personalidade, podemos encontrar duas autoras principais que deram ênfase ao papel da criança. Tal escola perdurou entre 1920 e 1930, contudo, a pedra angular foi Margareth Mead. (1969), pois, fez estudos sobre o universo infantil, e também discorre a respeito da influência da cultura no crescimento das crianças, contrapondo aquelas teorias que pregavam que o comportamento infantil era biologicamente determinado³⁰. Sendo assim, Mead, de forma geral procurava entender o que era ser adolescente em diversas realidades socioculturais.

³⁰ A teoria evolucionista acreditava que afirmou que a humanidade evoluiu de forma linear, isto é, todos os homens em todas as partes do mundo, a sociedade teria se desenvolvido em estágios consecutivos e obrigatórios, onde a trajetória é unilinear e ascendente. Desta forma, pode-se afirmar que “[...] toda a

Mead (1952) em seu livro *Educação e Cultura*, faz uma pesquisa entre os Manus, e também foi analisa alguns aspectos relacionados as crianças. Sendo assim, destaco dois capítulos do presente livro que é *La vida social del niño y del adulto* e *El mundo de los niños*. Uma das características marcantes entre os Manus, e que não deixa de ser diferente de qualquer outra comunidade é que as crianças são excluídas de forma intencional do mundo adulto, da mesma forma que as preocupações dos adultos e das crianças são totalmente diferentes, até porque eles não possuíam nenhum bem³¹. Assim, a autora afirma que “*los niños viven completamente al margen de esse mundo por una razón muy sencilla: carecen de propiedad. No tienen deudores ni acreedores, dientes de perro ni cerdos. Nada les van i les viene em las operaciones marcantiles*” (p. 70). Ou seja, tudo isso reitera que o mundo adulto sempre estava voltado para o comércio, e como as crianças não tinha como se inserir em tal mundo, eram excluídas. Da mesma forma, que tudo que as crianças possuíam tinha que ser de uso comum.

Outro ponto que se destaca no texto é a brincadeira na qual as crianças imitavam os pais castigando os seus filhos mais novos, quando tocam em algo que é pertencente a um adulto por exemplo. Além disso, Mead (1952) afirma que até no mundo infantil tinha regras, e que “*todas las convenciones del mundo infatitil, son convenciones de juego. La participación em ellas es enteramente volitiva, sin arriére pensée*” (p.73). Em suma como afirma Debert (2003), um dos aspectos que destaca-se em Mead é que ela procura descrever a respeito do cuidado e tratamento de crianças. Assim, tal discussão será retomada no capítulo que discute a pesquisa de campo que fiz na Escola Sonho Doce.

Benedict, no livro *o Crisântemo e a Espada*, em 1944, objeto de estudo era compreender os padrões culturais dos japoneses na Segunda Guerra Mundial,

“[...] Urgia saber como os japoneses se comportariam e não como nos comportaríamos se estivéssemos em seu lugar. Procuraria utilizar a conduta japonesa na guerra como uma base para compreendê-los, e não como tendência. Teria que observar a maneira como conduziam a guerra, e considerá-la, por ora, não como um problema militar, e sim como um problema cultural. [...]” (BENEDICT, 1944, p.12).

Nesse livro, a autora compreende as diferentes esferas da vida social no Japão e os traços culturais são reforçados pelas instituições existentes. Não obstante, ela também

humanidade deveria passar pelos mesmos estágios, seguindo uma direção que ia do mais simples ao mais complexo, do mais indiferenciado ao mais diferenciado” (CASTRO, 2005, p.28).

³¹ Mead (1952) reitera que nenhuma criança menor de treze ou quatorze anos, possuem objetos que são de sua propriedade, exceto a canoa, arco e flechas, que foram fornecidos pelos adultos.

analisa a criança, em um capítulo intitulado *A criança aprende* que está contido no livro supracitado. Nele, a autora descreve como é a criação da criança no Japão desde seu nascimento. Logo, a cultura japonesa é imposta a criança desde que nasce, e, no decorrer do crescimento a idéia de diferenciação de comportamento em relação ao gênero já é difundida quando ela descreve que “ a menina tem que aprender a dormir estendida, de pernas juntas, embora o menino tenha mais liberdade. É uma das primeiras regras para separar o treinamento dos meninos e das meninas” (BENEDICT, 1944, p. 225). Em suma, em alguns capítulos a autora busca compreender o desenvolvimento da personalidade das crianças da cultura japonesa. Para chegar a tal conclusão foi necessário analisar a cultura e a educação que foram dadas as crianças, logo, Benedict (1944) conclui que cada cultura irá moldar o indivíduo e isso vai depender das crenças da sociedade em que vive.

No entanto, a partir de 1960 iniciaram novos debates que queriam estudar a criança de uma forma inovadora. Sendo assim, Friedman (2011) sugere que exista uma abordagem antropológica específica para as crianças, pois elas são pessoas que devem ser estudadas nos seus próprios direitos. Concomitantemente, a autora afirma que a partir dos anos 90, Alan Prout e Allison James “reúnem, em 1990, o material resultante das décadas anteriores e constroem uma proposta metodológica e teórica de investigação, identificando a emergência de um novo paradigma para o estudo social da infância.” (FRIEDMAN, 2011, p. 220). Sendo assim, tais paradigmas são essenciais para realizar novas investigações sobre a infância, e eles irão delimitar seis³² paradigmas que serão citados abaixo:

- i) A infância como construção social.
- ii) A cultura da criança e suas relações sociais são pertinentes para estudos
- iii) As crianças possuem papel ativo na produção cultural e na construção da sua vida social.
- iv) A etnografia seria um ótimo método de pesquisa com crianças, pois, vai permitir sua participação direta.

Assim, surgem na antropologia da criança uma série de áreas que dialoga com as pesquisas antropológicas com crianças, como por exemplo a Psicologia, a Pedagogia,

³² No entanto, irei apenas colocar quatro, pois, são os mais relevantes para a minha pesquisa.

História, Ciências Jurídicas, entre outras áreas. Destacam-se algumas temáticas como a Cultura com Benjamin (1984), Ética com Kramer (1996), estudos que trazem aspectos biológicos com Cyrulnik (2004) quando desenvolve o conceito de resiliência psicológica e a linguagem com Vygotsky (1979) que defende a ideia de um desenvolvimento emocional e cognitivo.

A criança é condicionada a um processo contínuo e progressivo de aprendizagem. Desta forma, pode-se compreender que as crianças têm capacidade cognitivas, que irá compreender o mundo em que elas vivem de forma particular, e que de certa forma difere dos adultos. Sendo assim, compreendo a criança como um ator social que é capaz de atuar ativamente na sociedade, assim como na produção de cultura.

2.2.1. Cultura da Criança

Segundo Cohn (2005) a cultura é uma lógica particular em um sistema simbólico, que é acionado pelos atores sociais para dar sentido às experiências. Sendo assim, para a autora na infância existe sim um processo de produção e reprodução cultural. Ou seja, não são os valores ou crenças que são dados culturais, entretanto é a lógica que os conforma, sendo assim um sistema simbólico que é ativado pelos atores sociais nos momentos necessários para poder dar sentido as suas experiências, e isso faz com que as pessoas possam viver em sociedade e partilhando os sentidos formados a partir de um mesmo sistema simbólico. Desta forma, a cultura está sempre em transformação e mudança, pois, existirá como um sistema simbólico.

Para a antropologia da criança a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, no qual afirma a ideia de que as crianças vão incorporando gradativamente ao aprender as coisas, logo podemos afirmar que “*Children do not ape culture they learn or acquire*” (HIRSCHFELD, 2002, p.615). Cohn (2005) afirma que os significados que são dados pelas crianças são qualitativamente diferentes do adulto, e elas não sabem menos que eles, ou seja, é um saber diferente. Assim, a cultura da criança é tão antiga quanto o conceito de infância desta forma, a cultura da criança leva consigo as marcas do tempo. Mas, as crianças têm uma forma diferente de falar o mesmo assunto. Logo,

Estudos desse tipo nos mostram, portanto, que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos: as crianças têm

autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Negá-lo seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez irreduzível, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis. (COHN, 2005, p.35)

Pode-se compreender que a cultura infantil tem sua particularidade. Mas, temos que tomar cuidado para não confundir com a cultura dos adultos, pois, a cultura infantil possui certa autonomia cultural. Ou seja, as crianças mesmo tendo a sua cultura não deixam de compartilhar com a dos adultos. Sabemos que as crianças tem suas próprias tradições culturais, não obstante, “*children deploy singular conceptual skills that significantly constrain and mold not only their own cultural productions but also those of adults*” (HIRSCHFELD, 2002, 612). Cabe aqui destacar que as crianças também podem criar as suas próprias culturas, e que de fato difere da dos adultos com que elas vivem. Concomitantemente, corroboro com Hirschfeld (2002) que o comportamento da criança e a sua fala é diferente dos adultos, assim, a cultura das crianças constitui uma cultura que é diferente da dos adultos e deve ser explorada pelos antropólogos, até mesmo porque a temática é tão legítima quanto estudar a migração, ciganos, gays, entre outros temas. Podemos afirmar que as crianças se apropriam de forma criativa das informações do mundo adulto para poder produzir sua própria cultura. Enfim, a cultura da criança tem elementos que pertencem da cultura do adulto, entretanto, elas possuem uma série de jogos e músicas que não são necessariamente ligadas com a do adulto.

Mas, como Mead (1930) afirma em seu livro, *Growing up in New Guinea*, ela exemplifica de forma nítida essa partilha de cultura, ao constatar que as crianças Manus, elas criaram um mundo e em tal mundo os adultos são excluídos, e, as regras que permeiam tal mundo são diferentes do adulto. Sendo assim, pode-se concluir de acordo com Mead (1930), que o mundo das crianças até poderia ser mais complicado do que o adulto, mas o abismo que existe entre os dois mundos não é tão grande. A partir daqui irei discorrer a respeito de alguns conceitos relacionados a cultura da criança para alguns autores.

Para Sarmiento (2003), a questão importante no que tange na cultura da infância é em relação à autonomia relativa em relação aos adultos. Para o presente autor a cultura da infância é “a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos

adulto de significação” (SARMENTO, 2005, p. 3 e 4). Logo, destaca-se que a geração é o denominador comum em todas as culturas infantis, sendo assim, ele explica a capacidade que as crianças têm para construir de forma sistematizada o seu mundo, a partir das suas significações, e que é nesse momento que vai se diferir da cultura adulta.

Corsaro (2011), analisou as culturas pares a partir do momento em que ele começou a ser aceito pelas crianças italianas no pré-escolar, pois, o fator crucial que o ajudou foi não ter domínio da língua. Logo, a partir do presente campo ele começa a fazer considerações a respeito de culturas infantis, ou como ele chama culturas de pares. Ou seja, para o autor culturas pares é relacionado ao grupo de crianças que passam a maior parte do tempo juntas. Logo, o autor afirma que “as culturas de pares locais são produzidas e compartilhadas principalmente por meio de interação presencial” (CORSARO, 2011, p.127). Desta forma, Corsaro (2011) acredita que as crianças irão produzir uma série de culturas locais, e que são se integrar e contribuir com as culturas mais amplas de outras crianças e, conseqüentemente, adultos que estão inseridos no mesmo contexto. Contudo, o autor faz uma ressalva de suma importância em relação ao estudo das culturas pares ao afirmar que devemos nos libertar dessa visão tradicional que temos sobre as culturas. Logo, ele elenca dois pontos para justificar tal afirmação, o primeiro é que mesmo que o estudo relacionado ao desenvolvimento individual seja importante, é indispensável documentar a cultura infantil, pois, elas também são merecedoras de estudos. O segundo ponto, a cultura infantil não é algo que é pensado constantemente pelas crianças, mas, é algo público, coletivo e performático. Em suma, não devemos menosprezar a cultura de pares, pois, elas são produções consideradas inovadoras e criativas. Até mesmo porque a produção da cultura de pares não é uma mera imitação do mundo adulto, as crianças irão se apropriar das informações existentes para poder produzir sua própria cultura.

Corroborando também a presente ideia, Florestan Fernandes (1979), ao discorrer a respeito das Trocinhas do Bom Retiro ao se questionar de onde provêm os elementos da cultura infantil, ele afirma que “a grande maioria da totalidade provêm da cultura adulta” (FERNANDES, 1979, p. 246). Sendo assim, o autor discorre que para ele a cultura é transferida por aceitação, pois, quando eles falam que “aprendi na rua”, fica nítido que grande parte das canções são esquecidas pelos adultos, mas, sempre é mantido pelas crianças. E um dos exemplos de que existe a partilha de cultura, ocorre quando o autor narra que as mesmas canções que foram cantadas por adultos outrora, hoje são cantadas

por crianças, ou seja, as canções possuem uma função social, porque carrega consigo os valores sociais e tradicionais, e que são traduzidos e transmitidos para os membros da sociedade. Mas, temos também que dar mérito as crianças, pois, nem tudo advém do mundo adulto, como afirma Fernandes (1979). Um exemplo que o autor traz sobre a cultura infantil, é quando a criança reproduz o papel de pai e mãe, quando brincam. Pois, para as crianças o que importa é a função social que exerce na brincadeira, ou seja, é a reprodução da realidade demonstrando assim que elas também são produtoras e reprodutoras de cultura, pois quando brincam inserem algo lúdico para diferenciar do que elas veem e vivem.

Enquanto a reprodução interpretativa, tem influência da cultura interpretativa de Geertz (1973) e a dramática de Goffman (1971, 1974). Sendo assim, a reprodução interpretativa é a pedra angular da pesquisa de Corsaro, pois, traz a “ideia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação (ou reprodução) e para a mudança social” (CORSARO, 2011, p.12). Sendo assim, a ideia de socialização não é apenas uma internalização dos conceitos, mas uma apropriação, reinvenção e reprodução, logo, o que é de suma importância nessa perspectiva é considerar a atividade coletiva, pois, as crianças irão negociar, partilhar e criar cultura tanto com os adultos quanto com os seus pares. Enquanto, a palavra interpretativa para Corsaro (2011) irá abarcar os aspectos inovadores e criativos das crianças, enquanto a ideia de reprodução é desmistificar o conceito de que a criança não vai apenas internalizar a cultura e a sociedade. A criança também vai cooperar de forma ativa para a produção e na transformação cultural.

Em suma, o presente tópico foi estruturado para compreender a visão dos autores no que tange a cultura infantil. Logo, pode-se perceber que todos corroboram com a ideia de que existe uma cultura que é apenas para as crianças, onde elas possuem um papel ativo, onde podem produzir e reproduzir várias ações. Corroboro totalmente com Corsaro (2011), e posso afirmar que é um dos autores base da presente dissertação, pois, para o autor as crianças têm capacidade simbólica de construir sua cultura, no entanto, elas não produzem cultura em um vazio. Já no que tange ao termo reprodução interpretativa de Corsaro (2011), pode-se afirmar que a palavra reprodução refere-se à ideia de que a criança não está apenas internalizando tudo ao seu redor, mas, estão contribuindo para produção. Enquanto interpretativa é relacionada aos novos significados e participação da criança na sociedade.

2.2.2. A socialização

A socialização na presente faixa etária estudada é para favorecer o processo de individualização das crianças, ao mesmo tempo em que são preparados para uma vida em grupo. Da mesma forma que para elas a socialização parte de um processo de apropriação e de construção do mundo, a partir de uma participação ativa, pois, a criança começará a interagir com todos os elementos do seu universo. Assim, a socialização não é um processo de inculcação de valores e saberes advindos da família, escola, dentre outras instituições como afirma Durkheim e algumas outras teorias. No entanto, por questão de relevância teórica será destacado alguns conceitos importantes sobre a socialização inclusive o de Durkheim, e de outros autores.

Saliento que para Durkheim o indivíduo socializado é produto da sociedade, e o objetivo da socialização “é a manutenção do consenso que torna possível a vida social” (BELLONI, 2009, p. 86). A educação para ele é uma “socialização metódica das novas gerações”. Assim para Durkheim a socialização é um processo onde é desenvolvido uma consciência coletiva, tendo em vista uma coesão social³³. Durkheim (1973 e 1974) teve papel indispensável ao associar o conceito de socialização e a concepção de crianças como seres passivos, assim como, a infância como um período de passagem. Em suma, o indivíduo se torna social, a partir do momento em que começa a interiorizar saberes, sentimentos, normas. Durkheim (1974) associa a educação ao processo de socialização, como uma ação que ocorre de geração em geração, mas também como um esforço contínuo para impor às crianças a forma de ver, sentir e de agir, e que elas não conseguiriam isso de forma espontânea. Assim, a socialização em Durkheim só existirá se existir uma relação entre uma autoridade entre um adulto e a atitude receptiva da criança.

Já G. H. Mead (2006), que faz parte da corrente da tradição sociológica interacionista americana, também propôs uma definição de socialização. Para o autor “a socialização não é somente um processo de transmissão e interiorização de cultura, mas torna-se o processo e constituição do ser social, de construção da identidade pessoal, do eu (*self*), no contato com o outro.” (BELLONI, 2009, p. 89).

³³ A coesão social é baseada em um consenso de ideias, crenças religiosas, tradições culturais e opiniões coletivas.

De acordo com Belloni (2009), o processo de socialização é quando o indivíduo é construído tanto pela sociedade global quanto local. Logo, o indivíduo adquire modos de pensar, fazer e de ser. Sendo assim “trata-se de processos fundamentalmente ativos que se desenrolam durante toda a vida, por meio das práticas e das experiências vividas, não se limitando, de modo algum, um simples adestramento realizado pelas famílias” (p.69). A autora também reitera que no decorrer do processo de socialização as crianças não são apenas atores principais e sujeitos ativos, mas, também acabam sendo objeto de ação de diversas instituições como igreja, escola, família, mídia. Ou seja, tais instituições são importantes no perdurar de tal processo, pois, ajuda a torná-los seres sociais, além de ajudar na estruturação de sua personalidade.

Concomitantemente corroboro com Belloni (2009) quando afirma que a socialização é um processo baseado nas relações humanas, assim a primeira interação da criança é no círculo familiar³⁴. Logo, a família está localizada na socialização primária, porque é nesse período em que a criança começa a aprender, por exemplo, qual o momento certo de inibir certas emoções ou de externá-las, além de ser o primeiro contato da criança com o mundo adulto.

A partir da idéia de que a criança é um ator social, foi algo decorrente dos debates a respeito do papel da criança na Sociologia. Delgado e Müller (2005), afirmam que deve ser considerado na socialização não apenas as adaptações e internalizações em tal processo, mas é de extrema importância destacar o processo de apropriação, reinvenção e reprodução que é realizado pelas crianças. E essa noção de socialização é indispensável, pois, considera o coletivo. Isto é, as formas de como as crianças negociam, partilham e criam culturas, que tanto envolve os adultos quanto os seus pares. Sendo assim, o processo de socialização começa a ocorrer quando a criança começa a passar grande parte do tempo fora do contexto familiar.

Delgado e Müller (2005), definiram socialização como “um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social.” (p. 353). E tal noção estimulará a identificar a criança como ator ativo, que, são capazes de construir, desconstruir e reconstruir uma cultura, mesmo estando incluída em um mundo adulto. Sendo assim, ajudará a compreender a sua voz, sua atitude, seus olhares, ponto de vista e experiências, é a pedra angular para o presente artigo.

³⁴ A referente autora afirma que de acordo com a psicologia o primeiro vínculo da criança é com a mãe.

Berger & Luckmann (1985), trazem a junção da abordagem de Durkheim e Mead, e tenta explicar a relação existente entre o indivíduo e a sociedade. Sendo assim, os autores afirmam que é com a convivência com os adultos que a criança começará a ter vínculos com o mundo em que vive e as coisas, limitando a sua subjetividade. Tudo começa a partir da incorporação do mundo e de seus artefatos, que são intermediados pelos familiares e faz com que à criança se insira na vida social. Logo, é com a família e a sua relação com os demais membros que ocorrerá às primeiras identificações da criança com o mundo. Concomitantemente, os autores denominam essa ação de socialização primária. Após esse momento, a criança torna-se capaz de constituir relações com objetos substitutivos, uma vez que as figuras parentais já deram toda a ajuda necessária, para que a criança possa ampliar sua rede de relacionamento social. Desta forma, os autores supracitados, chamam a esse momento de socialização secundária, já que a partir de outras pessoas e instituições, como por exemplo, a escola, parquinho, clube. Pois, a partir desse momento, a criança terá a possibilidade de sistematizar e expandir suas referências constitutivas. Ou seja, isso ajudará a buscar a novas identificações e escolhas de papéis e modelos sociais, sendo assim, é um processo contínuo e ocorre com todos os indivíduos.

2.3. A educação

Pode-se afirmar que a educação nunca foi algo tão importante no Brasil. Assim, houve um grande desenvolvimento, principalmente nos últimos 60 anos. Pois, era um país eminentemente agrícola, e conseqüentemente com baixíssimos índices de acesso à educação. Um dos motivos para termos esse problema na educação segundo Cara (2014) advém da Constituição Federal de 1988, mas mesmo assim, o nosso país não foi capaz de realizar qualquer princípio relacionado a universalização do direito a educação. Para poder chegar a tal ponto é necessário garantir a igualdade de condições para o ingresso e permanência na escola, e a valorização dos profissionais da educação. Sendo assim, estamos muito aquém de consagrar um padrão de qualidade educacional. Um dos graves problemas por exemplo, é a alfabetização, pois, mesmo sendo uma determinação constitucional, deveria ter sido universalizada desde 1998, e mesmo assim, não foi garantido tal direito que é considerado elementar à educação.

No Brasil a educação é regida de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei (nº. 9.394/96) afirma que a educação escolar compõe-se em Ensino básico e Ensino Superior. No primeiro, é dividido pela educação infantil, fundamental e médio. E no superior em Graduação, Pós Graduação, Mestrado e Doutorado.

Cada etapa tem uma determinada finalidade, no entanto, me deterei apenas no ensino básico, tendo em vista que é onde a minha pesquisa se localiza. Tal educação de acordo com o artigo 22, “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.³⁵

Já a educação infantil é definido no artigo 29, onde afirma que é a “primeira etapa da educação básica³⁶, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”³⁷. Enfim, a educação infantil pode ser oferecida em creche e pré-escolas, no caso a minha pesquisa está inserida na última opção supracitada. Enquanto o ensino fundamental, tem como base a formação básica do cidadão, e normalmente perdura oito anos de idade. Já o ensino médio, é a etapa final da educação básica, tem como finalidade consolidar e aprofundar o que foi visto anteriormente. Em ambos os casos, as escolas podem ser particular ou pública.

2.3.1. Educação e Antropologia

De acordo com Dauster (s/d)³⁸ Mead em seu texto *Growing Up in New Guinea*, já discutia a respeito da educação na escola de Cultura e Personalidade. Quando a autora relacionou a forma de aprendizagem das crianças com os mais velhos, isso tudo influenciava na formação da personalidade e na aprendizagem. Pois

Essa referência é particularmente importante, uma vez que a antropóloga demonstrou, ao lado da dimensão científica, a preocupação pedagógica, buscando, a partir de sua experiência etnográfica, influenciar as atitudes face

³⁵ Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em 18 de fevereiro de 2014.

³⁶ Irei me deter apenas a educação básica.

³⁷ Ibidem

³⁸ Disponível em < http://www.formaeacao.com.br/Antrop_Ed_Ex01.pdf > Acesso em 10 de abril de 2014.

às crianças e aos adolescentes no seu país, no sentido de uma menor repressão. (DAUSTER, s/d, p. 19)

Mas, a ideia de se utilizar aspectos antropológicos nas áreas da educação no Brasil tem seu início por volta dos anos 70, segundo Gusmão (1997). A preocupação nesse período era voltada para a sala de aula e os currículos escolares, entretanto, a intenção principal era compreender as atividades corriqueiras de uma escola. Já na década de 80 começa a ter um *boom* de trabalhos acadêmicos na área de educação, André (1995) afirma que muitos desses trabalhos foram produzidos para descrever as atividades dentro de sala de aula e as representações de atores escolares.

Desta forma, um dos motivos para a união dessas áreas é que de acordo com Martins e Moraes (2005), a educação pode utilizar-se da antropologia para tendo como finalidade de “decodificar e analisar os valores e universos culturais constituintes tanto na instituição da escola como das mais variadas formas de manifestação educacional não formais” (p.83).

Assim, a partir da pesquisa nas escolas pode-se

desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, p.41, 1995)

Em suma, a partir do momento em que se abre o leque para fazer etnografias em escolas, nos dá oportunidade para compreender tudo que foi citado acima. Além disso, no meu caso, pude entender melhor o mundo infantil, no qual nem todos podem participar. Pois, acredito que tudo que documentei só foi possível quando comecei a ter uma relação de confiança com eles.

A partir do momento em que nos dispusemos a fazer pesquisas em escolas significa “colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia”. (ANDRÉ, 1995, p.41). Ou seja, é possível identificar as estruturas sociais e a organização da escola. Concomitantemente, me permitiu identificar o papel de cada criança que estava presente e suas ações e relações.

2.3.2. A educabilidade infantil

A escola é o primeiro local que a criança frequenta quando sai de casa, e lá consequentemente ela vai aprender algo também. Então, muitos professores afirmam que “ criança assim a grosso modo, ela é comparada a um diamante, ela é um diamante bruto que a gente vai lapidando. ” (MORAES, 2012, p.37). Ou seja, aí é feita uma analogia com uma matéria prima pura, e que com o decorrer do tempo vai sendo lapidado, que nesse caso é a professora que tem tal papel. O autor afirma que “ a educabilidade infantil é erigida como um processo social de purificação e retificação de uma matéria prima, que não é pura em sua origem, mas social e historicamente marcada. ” (p. 37).

Ou seja, quando a criança entra na escola ela vai “aprender” o que deve ou não fazer, e até mesmo se comportar. Como em muitos casos que presenciei, percebi que algumas vezes as crianças se comportavam de uma forma que era inapropriada, de acordo com a “tia Bia”. Mas, o que causava esse comportamento que para a professora era desajustado para uma criança? Muitas vezes, elas utilizavam-se de temáticas relacionadas a televisão, e que por sua vez, não era para sua idade. Então, “tia Bia” sempre procurava conversar com eles e dizer que não era para reproduzir tudo que eles assistiam na tv.

Moraes (2012) afirma que isso tudo acaba constituindo o modo de ser criança, por isso que muitas vezes acaba enfatizando determinados discursos e práticas sociais. Por isso, que é característico das escolas estimular aos pais para que eles reconheçam que as crianças precisam constituir uma rotina relacionada as obrigações escolares, como fazer as *tarefinhas de casa*, assiduidade, horários, dentre outros. Fazendo com que as crianças entendam que para tudo que elas irão fazer tem uma rotina, isto é, hora para dormir, comer e fazer as tarefas, por exemplo.

Enfim, pode-se afirmar que a definição de escola sempre vai estar ligado a educabilidade infantil, como veremos no tópico abaixo. Pois, irá orientar a criança no seu desenvolvimento, tendo como base a escola como uma instituição que é responsável pelo desenvolvimento das crianças, e que irá orienta-lo no processo social, nos discursos e nas práticas culturais.

2.3.3. A escola e o seu papel

A escola não tem só o papel de ensinar determinadas matérias para os alunos, mas tem um papel socializador e integrador. No entanto não cabe aqui discutir a meritocracia da escola e como ela utiliza sua metodologia. Mas, sim analisar de forma geral como ela influencia na vida das crianças em que lá estudam.

Como afirma Moraes (2012),

A escola é um ponto de encontro, crucial á vida das crianças, tendo em vista que nela se forjam laços de amizade, sendo as brincadeiras e as trocas entre pares fundamentais á própria constituição das crianças enquanto sujeitos; ou seja, ocorre na escola é um processo de subjetivação em que a criança-aluno se defronta com diferentes discursos. (p. 55)

Ou seja, é na escola que os alunos começam a conviver com diferentes autoridades em sua vida, e que em outrora era apenas o pai e a mãe. Ou seja, aqui como afirma Moraes (2012) constitui-se a autoridade do professor. Logo, tal papel possui uma importância valorativa, pois, influi diretamente na formação do aluno. De acordo com Corsaro (2011), é na escola onde começamos a observar discursos horizontais, que é entre seus pares e verticais, que nesse caso é os professores.

Na educação infantil é onde ocorre a interação das crianças com seus pares e com os adultos que não são do seu âmbito familiar. Logo, “a proposta educativa da instituição escolar e dos principais atores sociais da instituição implica em uma intensa reflexividade social acerca desse processo de construção social, inclusive pelas crianças” (MORAES, 2012, p.57). Diante disso, podemos começar a observar a escola como um ritual de passagem, onde deixam de conviver com os familiares para participar de um mundo novo e desconhecido. Pois, é lá na escola que a criança começará a se socializar e criar novos hábitos. Da mesma forma, começará a ter contato com pessoas desconhecidas e que com o decorrer do tempo criará laços.

Aproveitando o tópico escola pedi que os alunos desenhassem a respeito de como eles veem a escola, a maioria os desenhou com seus amiguinhos, a escola com cores da farda e teve uma criança que desenhou até a árvore que tem no pátio da escola. Como podemos ver abaixo:



Figura 3 – Desenho da Escola Breno

Fonte: Registro da autora

Infelizmente, no presente desenho da escola também demonstra o problema de Breno com os seus amiguinhos, como podemos observar nos dois desenhos que coloquei dele, ele sempre aparece só. Diferente nos desenhos dos outros coleguinhos do colégio, que em seus desenhos sempre aparece com os amiguinhos brincando. Sendo assim, ele pode-se observar no desenho, ele brincando na quadra próximo a uma árvore e a escola em um dia de sol. Enquanto no desenho de Fábio demonstra o enorme amor e carinho que ele tem pela escola e pelos seus colegas de classe, como podemos observar nos desenho abaixo.



Figura 4 – Desenho sobre a escola de Fábio

Fonte: Registro da autora

Como observei ele foi o único que desenhou de forma carinhosa a escola, e incluiu os seus amiguinhos. No entanto, ele não nomeou quem estaria no desenho. Mas, a quantidade de crianças que tem no desenho é a mesma quantidade que tem na sala dele. Como muitos autores afirmam é no desenho que a criança demonstra seus sentimentos e reproduz o que vê. Logo, compreendi que todos de certa forma possuem algum carinho por aquele local que vão todos os dias, e passam à tarde com a Tia Bia, aprendendo e ensinando o que sabem.

Em suma, não cabe aqui julgar a escola Sonho Doce, seus méritos e deméritos das práticas pedagógicas que foram utilizadas no decorrer da pesquisa. Mas, sim analisar como se deu o relacionamento entre as crianças do Jardim, suas práticas e lógicas discursivas.

2.4. Concluindo

Neste capítulo, fiz uso de diversos conceitos antropológicos e que necessariamente tem algum elo. Desta forma, trabalhei com o conceito de cultura da criança, pois, ratifica todas as ações que presenciei na minha pesquisa de campo na Escola Sonho Doce. Pois, as crianças reproduzem uma ação previamente vista, mas, sempre tem algo diferente, um toque especial delas.

No que tange a socialização, utilizei aqueles que corroborassem com os termos de Corsaro (2012), ou seja, a partir do momento que reconhecemos a criança como um ser ativo na sua cultura, ao mesmo tempo também afirmamos que ela se socializa de forma diferenciada daquela que é citada por Durkheim. Logo, desde o início corroborei com Qvotrup quando ele afirmava que existe uma socialização de mão dupla, em que as crianças e os adultos se socializam ao mesmo tempo.

No meu caso, sempre percebi que era indispensável trabalhar com os conceitos supracitados, tendo em vista que, um auxilia o outro na compreensão das ações das crianças. Principalmente, dentro de uma escola que é o ambiente em que as crianças têm contato com pessoas que não são da sua família e está fora da sua casa. É lá que eles aprendem a dividir brinquedos, aceitar novos colegas, enfim, socializa-se. Também é na escola que eles irão começar a ter contato com seus pares e com sua cultura. É um lugar importante, entretanto, não será o único, pois, em diversos locais irão ter contato com seus pares como no prédio onde moram, na rua ou até mesmo com seus primos.

CAPÍTULO 3

No presente capítulo irei discutir sobre minha pesquisa de campo. Sendo assim, no primeiro tópico irei delinear a respeito da metodologia que foi utilizada no perdurar da pesquisa, e no seguinte irei expor o meu *locus* de pesquisa. Começo relatando alguns acontecimentos que ocorreram logo que cheguei ao campo e que com o tempo pude perceber que já anunciavam aspectos fundamentais na interação entre as crianças;

Para exemplificar melhor tal diversidade de temáticas, irei relatar um acontecimento marcante na escola. Ocorreu logo após a Páscoa, quando retornei à escolinha e Joana me recebeu toda alegre. Veio conversar comigo rapidamente, e disse que se lembrava de mim, porque eu ia lá quando era do Maternal, e hoje ela é Jardim I. Então, quando eles perceberam que eu tinha chegado, foram falar que queriam brincar hoje com meu cabelo e que estava bagunçado. Então quando menos espero Breno gritou “*só os meninos vão brincar*”. Então Iago retruca que todos podem brincar.

Eu achei interessante, pois, iria ter uma proibição na brincadeira tendo como base o sexo, mas, não foi aceito. Assim, aqui coloca em cheque diversas temáticas que serão discutidas no perdurar a pesquisa como: burlar regras, divisão de brincadeiras por gênero e a existência de um “líder” para decidir o que pode ou não ser feito.

Ao retomar tal acontecimento, nesse momento eu não decidi quem iria brincar ou não, os deixei criarem as regras e me chamarem para ser parte da brincadeira. Ou seja, nos termos de Corsaro (2005) tentei ser uma adulta atípica, pois, a maioria dos adultos tenta controlar as interações entre as crianças, e se eu fosse agir normalmente eu ditaria as regras, ao invés de Iago decidir quem vai brincar. Então, eu apostei em ser diferente e, posso afirmar que deu certo.

3.1. As crianças e os adultos

No presente tópico irei relatar todos os momentos que tive com as crianças e como elas se relacionaram comigo no perdurar da minha pesquisa e como elas se relacionavam com os outros adultos da escola também. No entanto, depois de quase seis meses, posso afirmar que ganhei uma série de amiguinhos, e posso dizer que no início

não foi tão fácil conquistar essa amizade. Foi necessário me diferenciar dos demais adultos para eles perceberem que eu não queria ser mais uma tia, ou autoridade, mas a minha intenção era fazer amizade, conversar, para poder entender a vida deles.

Então para ser aceita por eles, fiz diferente. Nos primeiros dias na hora do recreio eu sempre me juntava a eles e tentava conversar. Então, em um determinado dia me sentei no chão para poder conversar com eles, pois, Mário e Carla estavam lá no terraço. Sentei-me e logo questionei porque estavam ali sentados sozinhos, então de forma inesperada Carla começa um diálogo, então ela disse que Mário estava de castigo e por isso ele estava ali sentado sozinho no terraço. Logo, comecei a tentar conversar com eles, até mesmo porque são poucos momentos que eu os encontravam sentados e quietos. Logo questionei do que eles gostavam de brincar, Carla disse que era de monstro, que também gostava de brincar de mãe e filha e *power rangers*.

Eles depois comentaram que tinha outras tias lá antes, mas que foram embora. Comentaram das amiguinhas que tinham lá na escola e que brincavam sempre de princesa³⁹. No entanto, quando percebi quase todas as crianças da escola estavam ao meu redor e quando menos esperei Guilherme gritou “*vamos ajeitar o cabelo de tia, está todo bagunçado!*”. Na minha perspectiva, o meu cabelo estava penteado e lavado da maneira que eu gosto e faço todos os dias. Entretanto para as crianças não estava do jeito deles e logo iriam fazer um penteado mais bonito em mim. Quando menos esperei estavam todos os alunos do Jardim lá mexendo no meu cabelo, cada um com um pedaço, fazendo do seu jeito. O que achei mais interessante, foi que nesse momento não importava se fazer penteado é coisa de menina e isso foi um ponto importante no perdurar do campo porque foi algo envolvente tanto para mim, quanto para as crianças. Até porque para eles ali era algo diferente, pois, tinha um adulto que se sentou no chão com eles, sem importar se a roupa ia sujar ou se iam dá um nó no cabelo.

Então aqui corroboro com Corsaro (2005), que a entrada no campo é crucial para a pesquisa etnográfica. Logo, “a aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico.” (CORSARO, 2005, p. 444). Logo, no episódio acima, eu tentei superar todas as

³⁹ E de fato esse ano eles não brincam mais, pois, no ano passado no perdurar da minha pesquisa percebi que eles sempre brincavam e hoje não sei porque não brincam mais, penso que foi porque a menina que chamava para brincar foi para outra escola.

diferenças existentes entre eu e as crianças para poder ser aceita no campo de uma forma plena.

Um certo dia eu não fui à escola, pois, tinha ido ao médico. Então, eles me viram subindo as escadas da minha casa e eles ficaram me chamando e gritando “*tia, tia, tia*”. Então, prontamente eu falei com eles, no entanto, eles não se contentaram apenas com o oi e começaram a conversar comigo, como podemos acompanhar abaixo:

- “Tia, porque a senhora não veio hoje?”, perguntou Guilherme.
- “Estou dodói, fui ao médico”, respondi.
- “Tia tá com que? ”, perguntou Guilherme.
- “Estou com muita dor de cabeça”, respondi.
- “Tá vendo Guilherme, tu fica gritando. Pare de gritar!”, falou Breno, tentando solucionar a minha dor de cabeça.
- “Eu vou me deitar, até amanhã”, falei.
- “Tia a senhora mora aí é? ”, questionou Beatriz.
- “É”, respondi rapidamente.
- “Deixa tia ir dormir gente pra ela ficar boa”, gritou Guilherme.

Esta passagem é importante, pois mostra que entre eles também existe alguns que se colocam como líderes. Além disso, também é interessante perceber que eles buscam uma explicação para os acontecimentos e como o campo vai mostrar, com frequência a responsabilidade aparece entre as próprias crianças, Estes temas irão se repetir ao longo do tempo.

Outro ponto que achei interessante é que com o tempo eles passaram a me aceitar plenamente, percebi isso pelo comportamento afetivo dos mesmos. Eles agora me aceitaram totalmente, toda vez que chego todos da sala se levanta e vem me dar beijo e abraço. E isso me surpreende muito, porque é toda vez que vou, e eles não fazem isso com as tias do Maternal, e algumas vezes faziam com tia Bia. Então, em um determinado dia Joana veio me dá um beijo do nada, só que a professora falou que quem estivesse em pé iria ficar sem recreio. Então eu falei:

-Vai sentar, tu vai ficar sem recreio.

- Já estou sem recreio mesmo tia, respondeu Joana.

Esses beijos muitas vezes têm a função de tentar “conquistar” o adulto e tentar burlar alguma norma que lhes desagrade. Esta capacidade de encontrar estratégias sedutoras para burlar as regras apareceu inúmeras vezes ao longo da pesquisa de campo e foi um dos aspectos relevantes, pois mostram exatamente o posicionamento ativo das crianças em suas interações, tanto com os adultos como com as crianças.

Em outro dia na hora do recreio eu me cansei e, rapidamente sentei no chão do terraço, para poder tentar uma aproximação, então fiz uma entrada reativa nesse dia, nos termos de Corsaro (2011). Então eles acharam que era brincar de ajeitar o cabelo, e foram todos brincar, inclusive as crianças do Jardim. Só que dessa vez eles brigaram e não queria deixar os mais novos brincarem, infelizmente, dessa vez eu falei que todos poderiam brincar, até porque dava para todos. No entanto, ressalto que eu falei de forma cuidadosa e sem nenhuma autoridade. Todavia, eles resolveram entre si. No entanto, no decorrer da brincadeira de mexer no cabelo Fábio falou para mim que queria ser cabeleireiro e eu questionei o que era cabeleireiro. Então, prontamente ele respondeu que era uma pessoa que ajeitava cabelo. Então, eu conversei com a tia Bia, para saber se na família dele teria algum cabeleireiro, ou alguma coisa relacionado a tal afirmação, mas obtive uma resposta negativa. E no final de tudo meu cabelo ficou com nó e trança. Então, eles falaram que meu cabelo é amarelo com preto, mas é bonito. Eu realmente nesse momento não liguei o que eles faziam com o meu cabelo, mas, queria que eles brincassem e ficassem próximo para que eu pudesse observar melhor e poder conversar com eles. Até mesmo porque não gosto de conversar com eles no perdurar da aula, para não atrapalhar o aprendizado deles.

Outra passagem interessante e que me fez pensar foi no dia que Mário ficou um dia me questionando porque que eu escrevo tanto. Eu respondi que é porque a minha professora pediu para eu olhar a turma do Jardim e escrever. Ele me questionou quem era a professora, e se ela estava lá. Eu disse que ela estava longe e que tinha de fazer a tarefinha para mostrar para ela. Ele ficou sem acreditar, e ficou rindo com uma cara de abismado. Então eu continuei escrevendo, só que eu erreí uma palavra e eu não apaguei, apenas passei um traço, logo, na mesma hora ele falou “*tem que apagar, não pode fazer isso com o caderninho*”. Achei interessante a curiosidade dele em relação ao que faço,

porque ele foi o único que perguntou e quis realmente saber por que eu ia todas as tardes para a escolinha se eu não era aluna, nem tia. Ressalto que sempre que eu ia fazer a pesquisa eu dizia para eles que ia para observá-los, porque eu estudava as relações entre eles. Outro ponto que me chamou atenção, foi porque eu não poderia estar riscando meu caderno, penso que ele falou isso porque tia Bia, sempre reclamava quando os cadernos de casa vêm riscado e a tia sempre falava que quando erra tem que apagar e não pode deixar o caderninho sujo.

Depois das férias de Julho, voltei para a escola. No entanto, não fui recebida com tanta alegria quanto esperava, eles me trataram com uma visita normal e falaram “*seja bem vinda a nossa escola*”, mas nenhuma criança veio conversar comigo a não ser Mário. Então quando me sento na minha cadeira, ele vem para o meu lado e ficou me olhando como se quisesse falar algo, então começo o diálogo abaixo:

Eu: fizesse o que nas férias?

Mário: fui pescar, peguei siri. Ele é da água.

Eu: tu não tens medo?

Mário: não, mas minha mãe tem medo.

Eu: Por quê?

Mário: Porque ela só pega morto.

Eu: e tu gostas de siri?

Mário: não gosto é de caranguejo. E siri é da água suja dos peixes.

(depois de um longo silêncio)

Mário: tia, eu vi também um baiacu, ele é feio.

Quando eu mal termino de escrever o diálogo, vem Mário conversar de novo todo pensado, e retruca “*eu não sei por que tu fala tanto eu não sabia.*” Logo, eu respondo é porque não sei, por isso que te pergunto. E Miguel responde rapidamente, “*tu não sabe de nada*”, e começa a rir. Naquele momento nem eu me aguentei com os comentários dele, porque lá eu não posso dizer que sei de tudo, nem das respostas do que ele quer saber até porque, a partir desta experiência eu me dei conta que realmente não sei muita

coisa sobre o universo infantil. Então sempre finjo que não sei para eles me explicarem as coisas da forma que eles veem o mundo, e não como eu vejo. Posso falar que essa estratégia de pedir para eles me explicarem foi ótima, porque sempre respondem quando eu tenho dúvida.

Em um determinado dia enquanto eu estava observando a turma do Jardim I bagunçar, enquanto a tia estava lavando as mãos das crianças para o lanche, escuto um questionamento indignado de Fábio “*tia, tu não vai pedir para eles se comportarem não?*”. Nesse momento eu não sabia o que fazer, se pedia para as crianças pararem de bagunçar ou se eu deixava rolar até mesmo porque eu não estava ali para impor poder e autoridade, eu estava ali apenas para observar as crianças e o que elas fazem enquanto tia Bia está ocupada. Contudo, para continuar sendo uma adulta atípica, eu apenas questionei a turma do Jardim I se poderia brincar jogando a toalha, mas não foi com um tom de professora, mas com um tom de curiosidade. Tanto é que ninguém me respondeu. Então questionei novamente, a toalhinha não vai ficar suja não se cair no chão? Só que como eu não me impus como autoridade, eles não me ouviram e continuaram brincando.

Em uma determinada segunda feira, Mário vem para próximo da minha mesa e fica só observando. Então pergunto o que ele fez no final de semana, até porque gosto de começar conversando sobre coisas corriqueiras para poder obter respostas interessantes, um exemplo de um diálogo avulso é o que vem a seguir.

Eu: você brincou no final de semana?

Mário: fui para o Jacaré tia.

Eu: e lá tem jacaré?

Mário: não tem não né tia, só tem baiacu.

Ele respondeu sorrindo, e me chamou atenção. Era como se eu fosse à criança e ele fosse o adulto, porque a forma que ele falou foi como se eu não soubesse de nada. Então, outro logo quando eu cheguei me deparei com a pergunta de Fábio “*tu é tia?*”, eu respondi rapidamente “*não, sou tua colega*”. Então ele sai rapidamente e vai se sentar. E fiquei aqui pensativa, para muitos dos alunos passei despercebida era apenas mais uma adulta que ia para lá toda tarde observar as crianças, mas, Fábio e Mário

não. Pois, ambos sempre me questionaram se eu era tia, e eu sempre dizia que era colega e que estava ali para aprender com eles. Nestes momentos eu refletia sobre o meu lugar ali. Não era tia, mas, também não era criança. O trecho abaixo também problematiza esta questão: o meu lugar.

Então um certo dia depois do recreio, quando menos espero cria uma aglomeração ao meu lado e começam a conversar, como podemos observar:

Pablo: eu trouxe um relógio de brinquedo

Carla: mas hoje não é sexta-feira

Eu: e o que é que tem na sexta?

Carla: tem que trazer brinquedo

Carla: tu não sabe disso, tu não estuda aqui.

Eu: quem? Eu?

Pablo: é tu.

Carla: tu só escreve não estuda aqui não!

Pablo: E tu desenha também

Eu realmente não esperava esse dialogo assim tão repentino e direto. Eles não questionaram sobre a minha ida a escola, mas, sabem que eu não estudo lá e que não sei das regras da escola, como por exemplo, o dia específico de trazer brinquedo ou o dia do lanchinho saudável. Isso me pegou de surpresa porque eu achava que passava despercebida, apenas, como mais uma adulta lá como citei acima. Contudo, percebi que para eles não sou mais uma aluna e também não sou professora. Alguns me tratam como colega, outros chamam de tia e outros nem fazem questão de interagir comigo ou com os demais colegas.

Reitero aqui que conversei muito com Mário, e isso ocorreu por inúmeros motivos, como por exemplo, a proximidade da cadeira dele a minha mesa, ou porque ele não gosta de ficar sentado mesmo, e até mesmo porque ele adora uma conversa fiada. Então, quando vejo Mário passando muito tempo ao meu lado, acabo aproveitando para conversar com ele.

Eu: tu gosta da escola?

Mário: Gosto de estudar e brincar, estudar, estudar e estudar (falou repetidamente estudar, só que não é bem assim ele não lá daqueles alunos exemplar.)

Eu: e tu brinca de que aqui?

Mário: de qualquer coisa

Eu: mas eu não sei o que é qualquer coisa.

Mário: é brincar de monstro e lobo.

Eu: de lobo?

Mário: é eu brinco com Carla.

Aqui fica nítido que Mário é uma dessas crianças que se você conversar sobre atividades corriqueiras se você escutar tudo o que ele tem falar. Além disso, corroboro e comprovo que um dos melhores métodos para utilizar com as crianças é a conversação como afirma Pires (2007), principalmente quando são novos. Logo, posso afirmar que fui bem aceita no meu campo, e eles não me viam e não me vê como tia. Pois, até hoje passo na escola, e eles não me chamam de tia, mas de Thays, Taty, Thaysinha. Logo, fico lisonjeada porque eles fazem questão de conversar comigo, beijar e abraçar.

3.2. Uma característica peculiar: gaiatice

A partir desde ponto irei destacar uma característica que é peculiar a tais crianças é o dom de ser engraçados, mas, normalmente eles se utilizavam de tal ferramenta com a *tia Bia*. Posso afirmar, que é algo particular dessa turma do Jardim, pois, ano passado tinha feito pesquisa na mesma escola e esse aspecto não se destacava. O que destaca no presente tópico é a ligação entre a ironia e a brincadeira, pois, aqui é interessante porque tem um sentido social. Logo, o humor é uma forma requintada de colocar uma ideia engraçada através da brincadeira.

Irei relatar os acontecimentos desde a minha primeira ida à escolinha. Sendo assim, o primeiro ponto que me chamou atenção foi quando falei boa tarde, e consequentemente, todos me responderam. Quando menos espero vem um grito da sala do Jardim II: “*nós somos comportados*”, aqui foi a minha primeira interação com as

crianças de forma direta no ano corrente. Pois, mesmo sem me conhecer, eles tentaram passar uma boa impressão para mim. No entanto, percebi que era forma de tentar mascarar tudo que eles fazem, como se eu não conhecesse eles e o que a professora fosse falar não era tão verídico assim. A frase em si, não é tão impactante, mas o contexto em que foi falado não tinha sentido algum, pois, foi logo quando entrei na escola. Até mesmo porque demonstra que eles já concluíram algumas coisas sobre o comportamento, pois, foi uma forma de serem bem vistos e de me impressionar. Então, como convivi por meses com eles acabaram que esqueceram que eu estava lá e sempre acabavam mostrando um “*descomportamento*” como eles falam.

Em muitos momentos os alunos do Jardim II, não aceitavam quando a professora cometia algum erro de português ou quando se atrapalhava quando queria falar algo. Então nesse mesmo dia aconteceu o seguinte diálogo:

- “Vou guardar você, se você fizer bagunça”, disse Tia Bia.
- “ Hummm, tia falou que ia te guardarr, hummm” , disse turma do Jardim II.

Achei interessante porque como é que as crianças com 3 até 6 anos não aceitem uma troca de palavras da professora. Como já tinha percebido, eles têm uma característica peculiar que é a gaiatice ou de tudo fazer piada. E isso, a meu ver não é comum⁴⁰ em crianças com tão pouca idade. Penso que é uma de reprodução interpretativa nos termos de Corsaro (2011) partindo do princípio que elas se baseavam na novela Carrossel⁴¹. Aconteceu algo bem parecido comigo, pois, um dia no final da aula a tia estava dando convites para festinha de uma criança da escola. No entanto, ela esqueceu-se de dar o convite para uma das crianças quando ela foi embora. Eu fui lembrar só que eu esqueci o nome do que era para dar e todos começaram a rir e a me imitar. Achei interessante, porque nesse caso eles fizeram de zombaria mesmo, porque eu esqueci a palavra convite.

Em um determinado dia, choveu a manhã inteira e no perdurar da aula. Assim, eles sabiam que não iriam sair para o recreio e a professora disse que quem se comportasse

⁴⁰Partindo sempre do princípio do estranhamento em relação à sociedade, não é comum em relação às outras crianças praticarem essas ações.

⁴¹ A novela Carrossel para todos os dias no canal SBT às 18:30, é inspirada na telenovela mexicana *Carrusel*, escrita por Valentín Pimstein que, por sua vez, havia sido inspirada na telenovela argentina *Jacinta Pichimahuida, la Maestra que no se Olvida*, é uma trama que narra o cotidiano de uma sala de aula primária, onde dezesseis crianças vivem os primeiros problemas de suas vidas.

iria ganhar massinha de modelar. E todos gritaram “*tá certo, professora Helena*”⁴², e as frases com o nome Helena sempre variava “*Obrigada professora Helena*”. Então percebi que eles nem sempre faziam isso, eles esperavam um momento oportuno para reproduzir o Carrossel⁴³, pois, eles sabiam que entonação de voz usar, que frase falar. Vale salientar que o nome da professora não é Helena, é Bia.

No entanto, a professora até o presente momento não se preocupava com o que eles falavam. Até um dado momento que ela percebeu que era gaiatice, então quando falaram a primeira vez em um dia, a seguinte frase “*tá certo professora Helena*” a professora me abordou e me questionou se eu tinha prestado atenção nisso e eu disse que sim. Então, ela disse que antes da minha chegada, ela chamou atenção dos alunos, e disse que aquilo era uma novela e que eles ganham dinheiro para isso. E lá na escolinha não é novela, é realidade. Desde então eles pararam. Só que teve um dia que a professora falou que quem não fizesse silêncio iria ficar sem recreio, e eles fizeram “*aham*” todos juntos. Então a professora chamou atenção novamente, e eles não fizeram de novo. Eles retornaram a chamar a tia de professora Helena depois do recreio. Como podemos observar abaixo:

- “Se não fizer silêncio vão ficar sem beber água”, falou a tia.
- “Sim professora Helena”. Respondeu todo Jardim.
- “Aqui não é novela, já falei”. Falou tia Bia.

Teve outro momento, tudo que a professora falava eles respondiam com “*ahhhh*”.

- “Todos sem lavar as mãos”, falou a tia.
- “Ahhhhh”, responderam.
- “Já que estão engraçadinhos, todos sem recreio”. Falou tia.

⁴² Helena é a professora da novela carrossel.

⁴³ Carrossel é uma novela que passou no ano de 2013 em uma determinada emissora de TV. As crianças adoravam tal novela.

-“Ahhhh”, responderam.

-Já pode parar que aqui não é carrossel viu?, falou tia.

-Ahhhh, responderam.

Percebi que eles sempre chamam a professora de professora Helena em um momento oportuno, e não é sempre. E isso eu acho interessante, porque é só o Jardim. Nunca ouvi isso do Maternal. É como se fosse uma válvula de escape para eles, naquele momento. Caso, eles reproduzam o que vê a novela, a escola pode se tornar interessante tanto quanto passa no Carrossel.

Depois de algum tempo escutei uma conversa da professora com alguns alunos:

-“ Vão ficar sem recreio”, disse a tia.

-“Mas, tia está chovendo lá fora”, disse o aluno do Jardim II. (só que eles começaram a bagunçar na sala)

-“ Então não é preciso fazer o recreio na sala”, disse a tia.

-“Aqui nós somos livres, tia”, respondeu Bianca rapidamente.

Destaca-se aqui a forma que foi falada a seguinte frase “*aqui nós somos livres, tia*”, porque para poder dar credibilidade á menina levantou-se e falou com certa assertividade que foi impressionante. Então pensei, a tia tentou de qualquer forma fazer com que a sala ficasse da forma mais quieta possível, pois, o recreio era dentro da sala. No entanto, eles não estavam dispostos e arrumavam algo para brincar, até mesmo porque era hora do recreio. Sendo assim, eles não aceitavam que a tia ficasse falando o que fazer ou não naquele momento, que para eles era a hora do recreio. Penso que a resposta de Bianca, dizendo que são livres, é respaldada a partir do princípio que era hora do recreio, então eles são livres para fazer qualquer coisa. Caracterizando assim, que em tal frase a menina compreende o horário da escola, consequentemente que no recreio podem fazer o que querem.

3.2 Relacionamento das crianças e seus pares

Nesse ponto vou descrever a respeito das relações e interações entre as crianças na escolinha. Sendo assim, o relacionamento entre eles é um ponto crucial na pesquisa, pois, aqui mostra como eles conversam entre si. Ficando mais fácil fazer uma análise de cunho antropológico. Irei dividir o capítulo em três partes, a primeira é relacionada as ações que as crianças realizam que remete a falas e ações que muito provavelmente eles ouviram dos pais, o segundo é ela criando e compartilhando a partir de experiências conhecidas e por fim é o relacionamento com os mais novos.

3.2.1. Ações que remetem aos pais

No presente tópico elenquei algumas ações em que as crianças praticam ações que remetem aos seus pais. Ou seja, algo que já tinha visto ou ouvido outrora deles. O primeiro exemplo disso foi quando percebo que existe uma certa preocupação de Guilherme com os seus amiguinhos na hora de ir ao recreio, pois nesse dia estava chovendo então ele gritou “*vão todos devagar, porque está molhado*”. A meu ver isso retrata claramente que ele está reproduzindo o que a mãe dele falou algum dia, e, demonstra uma preocupação com os seus pares para que não se machucasse. Logo, existe uma ideia de cuidado que parece que vem da escuta da fala do adulto, mas também existe, pelo menos neste momento, uma real preocupação com as crianças mais novas.

Em outro momento percebo que existe uma determinada preocupação com seus amiguinhos e sua saúde, e isso ficou nítido no dia do lanche saudável. Neste dia só pode levar frutas em contrapartida não pode levar nada industrializado. Então, na escola tem muitos alunos que não gostam de frutas, e mesmo assim a *tia Bia* tenta fazê-los comer. Deste modo, Fábio e Pablo não comeram e a *tia* também não forçou, ela tentou argumentar e fazê-los comer pelo menos as que fossem do seu agrado. Então Guilherme para agitar as crianças e tentar incentivar os dois coleguinhas grita na hora do lanche, “*quem tá forte levanta e mão*”. Só que todos levantam a mão. Mas, Guilherme responde “*Fábio você não tá não, você não comeu o lanche*”. Aqui de certa forma ele estava

incentivando o amiguinho a comer, aquilo que era bom e saudável e que iria dar força para poder brincar no recreio. Pois, ele deve ter se espelhado em algo que viu ou ouviu, pois, muitas vezes os pais dizem que se não comer não vai ficar forte. No entanto, a tentativa dele foi frustrada porque os coleguinhas não comeram.

Em outro dia na hora do lanche percebi algumas crianças partilhando lanche. Percebi que Joana tinha levado frutas para o lanche e então começou o seguinte diálogo:

-“ Come assim a uva”, comenta Carla para Joana.

-“A semente faz bem a saúde”, aconselha Carla.

Fiquei me questionando sobre isso, pois, como é que uma criança com 4 anos sabia que a semente de uva faz bem à saúde, me questionei por dias. Pois, a tia da escola sempre falava para jogar fora porque faz mal. Mas, Joana jogou fora mesmo com esse conselho de sua amiga um pouco intrigante. Para mim, foi um pouco diferente tal fala da criança, pois, nunca tinha ouvido isso antes. Da mesma forma que, a princípio me fez ter um pensamento etnocêntrico. Isso tudo reitera a ideia de que o trabalho com criança é revolucionário e acaba nos tirando de um posicionamento de adulto detentor da verdade.

3.2.2. A criança criando e compartilhando

Em outro dia escuto o seguinte questionamento, primeiro segue a foto depois o diálogo sobre o escorregador quebrado⁴⁴:

⁴⁴ O escorregador antigo quebrou, pois, ele era velho. Então a diretora retirou para que não ocorresse nenhum problema, e colocou atrás da escolinha. Só que as crianças sempre que vão a quadra encontra elas encontram o escorregador.



Foto 2- Escorregador quebrado

Fonte: Registro da autora

- “Quem quebrou o escorregador?”, indagou Guilherme revoltado.
- “Quem foi o gordão?” Questiona o mesmo.
- “ O gordão sou eu” , disse Fábio.

Ao analisar essa conversa percebo que eles não aceitavam que o escorregador estivesse quebrado sozinho, e que alguém teria de ser culpado pelo ocorrido, mas que não necessariamente iria ser responsabilizado e estigmatizado por isso. Então eles ficaram lamentando em frente ao escorregador, até que Fábio disse que ele era o gordão que tinha quebrado, na tentativa de solucionar o problema. As crianças até que aceitaram a justificativa de Fábio e foram brincar novamente.

Contudo, Fábio não era gordo e não foi ele que quebrou, o escorregador quebrou sozinho, com o tempo, e por velhice mesmo. Essa ação é interessante porque eles necessitam de alguém para responsabilizar, entretanto, não vai alterar na continuidade dos fatos e da brincadeira. Mas, posso afirmar que existia certo apego das crianças com o velho escorregador, até porque está lá desde o início da escolinha e muitas das crianças tinham brincado por anos com ele.

Outra passagem também me pareceu interessante pela forma criativa com que a criança resolveu a situação. Um dia qualquer enquanto os pais não chegavam, *Tia Bia* pediu para o Jardim I ler historinhas, mesmo sem saber ler. A tia chamou várias crianças só que nenhuma queria ir, então começou o seguinte diálogo:

-“Mário, você vai ler”, disse a tia.

- “Eu não sei ler”, disse Mário.

-“Vai lá Joana ler”, pediu a tia.

-“Claro que eu sei ler viu. Meu pai quem me ensinou a ler”, disse Joana.

Só que eles não sabiam ler e explicavam a história de acordo com o que eles viam nas figuras e já tinham ouvido a respeito da história. Ou seja, ela poderia ter visto o pai fazendo isso em casa e foi reproduzir do mesmo jeito. Sendo assim, de acordo com Magalhães (s/d), a historinha ajuda no desenvolvimento intelectual das crianças entre 2 e 6 anos. Em tal contato, fica nítida que a criança fica atraída e apaixonada pelo universo que é contado na história, até mesmo porque muitas vezes elas consideram as histórias e os enredos presentes em suas vidas. Logo, a autora reitera que as histórias são inerentes à criança e à infância, e podem ajudar em vários aspectos da vida da criança como no

emocional, no relacionamento com seus pares, na formação da personalidade, no estímulo da imaginação e na ética da criança. Na situação em questão Joana demonstrou presença de espírito e capacidade de abstração, pois apesar de não saber ler formalmente, percebeu que poderia ler as figuras.

Outro momento que vejo que existe de fato uma reprodução interpretativa, nos termos de Corsaro (2011), na ação da criança foi quando Carla deu um laço no cadarço de Pablo e Mário. Pois, nenhuma professora estava com tempo para fazer. No entanto, ela se dispôs a fazer sem que ninguém pedisse. E o que me chamou atenção foi que nenhuns dos outros coleguinhas quiseram ajudar, ela foi à única que fez diferente. Ou seja, mesmo as professoras estando ocupadas, ela quis ser como uma delas e tentou ajudar o seu amigo ao invés de não ajuda-lo como os demais fizeram. Esta passagem também demonstra uma certa autonomia das crianças, uma por pedir ajuda e a outra por se propor a ajudar, independente dos adultos.

Por serem muito ativos, também percebi que eles também discutem a respeito de amizade entre eles mesmos e até mesmo colocam como base a religião para explicar suas ações. Como podemos observar no diálogo abaixo,

-“Você é minha amiga?” , questionou Carla.

-“Sim”, respondeu Joana.

-“É não. Você foi dizer para tia”. Falou Carla com raiva, e isso ocorreu quando Carla empurrou a mesa em Joana.

-“Tia, Carla não quer ouvir o que tenho para falar.” Reclamou Joana.

-“É para ouvir Carla, ela só quer falar uma coisa.” Disse a tia.

-“Jesus não gosta disso né tia?” Falou Joana.

-“É sim Joana.”. Respondeu a tia.

Então como afirma Corsaro (2011), a amizade na pré- escola raramente é duradoura e serve mais como uma função integrativa. Então segundo o autor supracitado, “as amizades são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos sociais e nas culturas de pares, uma ideia claramente relacionada a noção de

reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011, p.165). Na história acima, várias informações são acionadas ao mesmo tempo: a noção de amizade, a autoridade da tia e até a religião para atingir seus objetivos.

Um dia Pablo quando viu Samuel chorando se senta na cadeira de tia e vem conversar comigo sobre o amigo, então ele não resiste e solta a frase “ *ei, Samuel é um chorão viu!*”, falou ele indignado com a situação de ver Samuel chorando sempre. Logo, eu questiono o porquê, então ele fala “ *ó ele chorando aí de novo*”. Então aproveito e pergunto “ *e menino chora?* ”, ele responde rapidamente “ *só quando eu me machuco*”. É como se fosse o seguinte, Samuel chora por qualquer motivo e ele não. Aqui fica nítido que Pablo está fazendo uma correlação que meninos não devem chorar por qualquer coisa. Até porque o senso comum prega que homem que é homem não pode chorar, por nada. Isso demonstra que muitas vezes as crianças reproduzem uma ideia que é difundida pelo senso comum como por exemplo, que homem não chora, mas ao mesmo tempo, acrescenta um elemento novo, como no caso em questão onde o menino mostra que quando se machuca, o homem pode chorar. Em outros momentos também fica claro que as idéias sobre gênero, que existem no senso comum, são reproduzidas por eles em alguns momentos, mas são re-significadas, em outros.

Como Mário adorava uma conversa fiada, um dia ele veio para meu lado e queria conversar sobre o que tinha acontecido no dia anterior, como podemos ver abaixo o diálogo,

Mário: ontem ela (Nayanna), bateu em mim.

Carla: e deu um murro na minha barriga

Mário: e puxou meu cabelo

Carla: ela hoje tá demais!!

Guilherme: Nayanna hoje vai brincar comigo?

Nayanna:vou sim

Guilherme: quem vai brincar com Nayanna?

Todos: eu

Guilherme: Mas, não pode bater não viu Nayanna.

Todo esse diálogo ocorreu enquanto eles faziam as tarefas de classe, mas o que me chamou mais atenção é que eles são amigos e estão tentando inserir Nayanna nas brincadeiras, mas, com a condição que ela não bata em ninguém. Pois, como afirma Corsaro (2011), a amizade significa produzir uma atividade que seja compartilhada por todos, em uma determinada área, e claro que o objetivo principal é proteger de invasões das crianças que não foram convidadas para brincar. Nesse caso a Nayanna foi convidada, mas, com uma condicionalidade. Ou seja, aqui eles negociam quem pode ou não brincar, quem é parte do grupo ou não criam regras que devem ser cumpridas. No que tange as regras, muitas vezes ela pode ser baseada na vida dos adultos.

Em outro dia na hora do lanche percebo Carla e Joana conversando bem baixinho e correram as duas juntas para Mário e perguntaram o nome daquela menina, apontando para Nayanna. Então ele responde, e de nada as duas correram e gritaram “*tia, Nayanna bateu em mim*”. Só que não aconteceu porque eu vi, e fizeram isso apenas para provocá-la. Depois foram para mesa de Nayanna provocá-la, e Carla falou “*você não é nossa amiga. Você não vai brincar com a gente*”. Percebo aqui novamente uma não aceitação e outra criança, que nesse caso é a Nayanna pelas meninas da sua sala. Assim, percebesse que as meninas se juntaram e combinaram uma ação que colocaria a coleguinha em uma situação complicada. Dificilmente eles aprenderam isto, desta forma, mas elas quiseram mostrar para a outra que ela poderia se prejudicar se continuasse provocando os colegas. Cabe salientar que com uma certa frequência esta criança provoca e é agressiva com os colegas.

3.2.3. As crianças e os mais novos

Aqui também destaco o relacionamento das crianças do Jardim com as do Maternal. Percebe-se que não existe muitas diferenças entre eles, muitas vezes, a diferença que eles se baseiam são a idade e consequentemente o tamanho deles. Logo, eles não tinham muito contato porque as professoras evitavam para não machucar os mais novos. No entanto, em algumas ocasiões as crianças mais velhas sempre que viam um

mais novo buscavam tratá-lo com cuidado para não machucar e tinham eles como bebê. Mesmo eles também sendo novos, não se enxergavam como bebê, eram maiores e por isso tinham obrigação de cuidar dos mais novos.

No decorrer da tarde um menino ia caindo, mas a menina fala para ele “*Cuidado bebê, você vai cair*”. Eu achei interessante, pois, eles possuem a mesma idade, mas só porque o outro é um ano mais novo, ou parece mais frágil ela tratava como bebê e que merecia mais cuidado e atenção. Penso que aqui nitidamente, ela está reproduzindo o que vê em casa, e participando de forma ativa em tudo que vê. Porque ela poderia ter deixado o menino cair, ou não advertir em nada. Mas, ela se preocupou. Sendo assim o que acho interessante é Alisson, que é novato do Maternal I, que é bem menor do que os meninos do Jardim II e mesmo assim ele quer brincar com os mais velhos de qualquer forma. Chegou ao ponto da professora dele desistir e deixar ele com os mais velhos, tanto é que os meninos nunca o machucaram e respeitavam o seu tamanho. Desta forma, o que também chama a atenção a capacidade dele em conseguir o que quer.

Então após voltarem das férias uma brincadeira que fez muito sucesso foi o futebol. As meninas e os mais novos também brincavam, mas em um dado momento Guilherme não queria que as meninas e nem os mais novos brincassem, e começou o diálogo abaixo:

Guilherme: “só brinca de futebol os meninos.”

Eu: “Por quê?”

Guilherme: “ é coisa de menino. ”

Fábio: “todos podem brincar”

Então após o veredito de Fábio eles continuaram brincando e deixando as meninas e os mais novos. Tanto é que quando viram um menino do maternal chutando falaram “ *eita, ele joga direitinho*”. Apesar de terem um bom relacionamento, o jogo de futebol era para ser algo demarcado por gênero. No entanto, Fábio demonstrou que não era algo tão estático, que poderia ser modificado. Assim, percebi dois pontos que são cruciais nessa decisão de quem brinca ou não, a primeira é relacionada à proteção do espaço interativo, que Corsaro (2011) afirma que é quando a criança protege seu espaço

de um outrem. O outro é relacionado a gênero, quando fica nítido em alguns discursos de Guilherme quando ele afirma que futebol é coisa de menino. Nesse dia eu questionei para ver até onde ele iria com suas explicações, que por sinal foi curta e grossa.

3.2.4 Uma nova criança na escola e sua aceitação

Percebi também que existiram problemas com a aceitação dos alunos novatos nas turmas do Jardim. O primeiro caso a ser relatado é o de Breno do Jardim II, pois, no início do ano ele era o único novato entre as duas turmas. Um caso nítido, foi quando Guilherme disse que não era mais amigo de Breno e que não queria falar com ele. Sendo assim, esse fato de não aceitação de Breno se repetiu por dias, ele chegou até a dizer para professora que não gostava da escola e que *“tocaria fogo na escola com todos dentro”*, a tia conversou com ele e com a mãe para tentar resolver o problema. Como já tinha percebido, que Breno teve problemas para se socializar tanto com os demais companheiros de turma.

A partir de uma atividade de desenho livre que fiz na turma do jardim pude constatar tal problema de Breno. Pois, reflete todo o problema dele de se socializar com as demais crianças do educandário. Como podemos observar na figura e posteriormente no diálogo, abaixo:



Figura 4 – Desenho livre de Breno

Fonte: Registro da autora

Tia: o que é isso?

Breno: é a chuva, e eu tô jogando bola na quadra da escola sozinho porque meus amigos foram para praia.

Então, retrata o que já foi discutido em um tópico supracitado, que no caso é a não aceitação dele na escola pelos colegas de classe. E o que surpreende é porque esse desenho foi de agosto, e continua demonstrando o sentimento dele em relação aos amiguinhos. Aqui ele realiza um sonho que é jogar futebol na quadra da escola, entretanto, sozinho. Ao mesmo tempo em que seus coleguinhas estão na praia, só que está chovendo, não se vai à praia chovendo. Talvez, nesta hora, ele está “se vingando” simbolicamente, pois ele está jogando bola e os outros estão na praia, mas como está chovendo, não estão aproveitando. Assim é uma ação que eu observei sozinha, ele sentiu e demonstrou em seu desenho pela primeira vez. Até mesmo porque, nem sempre a tia questiona o que eles desenhavam.

Sarmiento (2004), afirma que o desenho infantil é uma das mais importantes formas de expressão simbólica dos pequeninos. Sendo assim, todos sabem que o desenho

antecede a comunicação escrita e oral. Até mesmo porque o desenho infantil, não é apenas uma representação da realidade que lhe é exterior, acaba transferindo essa compreensão quando desenha. Desta forma, o desenho infantil é de certa forma algo que vai além da linguagem verbal. Assim, sob a égide sociológica pode-se afirmar que o desenho infantil não revela apenas uma personalidade singular, que nesse caso é a da criança, que é o ser que elabora e constrói, entretanto demonstra que tal produção simbólica, pertence a um grupo social de tipo geracional, a infância.

De acordo com Sarmiento (2004), o desenho das crianças precisa ser analisado em três perspectivas diferentes, articulando as diversas dimensões de análise. A princípio, o desenho deve ser considerado um ato realizado por um sujeito concreto, ou seja, aquele que possui saber, vontade, capacidade tanto físico quanto motora, agilidade, emoções e afetos e irá identificar como um produtor cultural único, até porque cada criança desenha algo diferente da outra. A segunda perspectiva é no quadro da cultura de inserção que vai mostrar ou inibir a expressão gráfica da criança e isso vai acontecer através de um sistema específico de crenças, representações e imagens sociais sobre a infância. O último deve ser considerado uma expressão geracional específica, que de fato difere dos adultos, sendo assim, a criança é possui formas e conteúdos expressivos e representacionais, que devem ser analisados a partir de uma visão interpretativa das culturas da infância.

Aproveitando que Breno estava só questionei a ele se ele tinha amigos na escola, e ele rapidamente diz que não e que não fez nenhum amiguinho. Mas, ele gosta de alguns meninos como Guilherme, Iago e Fábio. Mas, é nítido que ele não se sente parte daquele grupo, pois, em vários momentos ele me procurava para conversar no recreio ao invés de brincar.

Outra criança que teve problema foi Pablo, pois, ele tem o cabelo grande e liso. As crianças acabavam o chamando de Paula, no entanto, ele não ligava. Logo, os meninos do Jardim não brincavam muito com ele. Mas, depois de algum tempo descobri e ouvi de uma criança certo tom rejeição com Pablo. Pois, enquanto eu conversava com Mário sobre as férias ele do nada começa o seguinte diálogo:

Mário: Pablo tem cabelo grande.

Eu: tu gosta de cabelo grande?

Mário: é feio.

Eu: porque é feio?

Mário: Porque cabelo de mulher, “homí” tem cabelo pequeno.

Aqui está muito mais do que um problema com a aparência de Pablo, mas, uma não aceitação de algumas atitudes dele por ter cabelo grande e por ser novato, dificultando a sua amizade com as demais crianças e principalmente os meninos. Falo isso, pois percebi que por muito tempo na hora do recreio ele ficava meio que brincando só, ou com as crianças mais novas. Também não vi por um longo tempo ele conversando com as crianças da turma dele.

Outra criança que sofreu com esse problema de não aceitação foi Nayanna, e ela tinha quatro anos de idade. Sendo que percebi que ela não foi muito bem aceita pelos outros amigos, e principalmente, pelas meninas do Jardim I. Entretanto, também ouvi relatos de brigas entre ela e Mário, um exemplo disso é porque um dia ela já puxou o cabelo dele e ele chorou demais. Então um dia do nada Mário grita “*tia, Naynna me bateu*”. E Nayanna “*eu não*”, do nada Carla sentada na cadeira dela fazendo à tarefinha, mas, mesmo assim sem ter visto ela disse “*bateu sim que eu vi!*”. E de fato, a tia brigou com Nayanna porque achou que de fato teria batido em Mário. Um dos motivos para ela ter problemas com os outros colegas é porque chegou recentemente na escola e além disso as meninas são muito amigas desde que chegaram na escola.

Aqui posso utilizar a ideia que já foi explana acima da proteção de espaço interativo que é utilizado por Corsaro (2011) para os três alunos supracitados. Pois, podemos observar que eles não foram aceitos pelos antigos estudantes da escola Sonho Doce. Transmitindo uma ideia de proteção aquilo que era só deles e que de certa forma não era interessante a participação de novos alunos.

Desta forma o texto de Pereira (2002) relata sobre as crianças Kaiowá que são adotadas que ele chama de *guacho*, ou seja, são aquelas que não são aceitas plenamente na comunidade supracitada. Isso acabou me fazendo remeter ao caso de Breno, Pablo e Nayanna. Pois, o autor afirma que as crianças adotadas têm uma posição inferior na sociedade e percebi que com as crianças aqui destacadas não foi diferente, elas não foram aceitas totalmente no grupo. E que por muitas vezes as crianças não queriam brincar com elas por algum motivo, ou porque briga muito, ou porque é diferente esteticamente ou porque simplesmente entrou no colégio no ano corrente e não tem esse laço forte de

amizade como os demais. Sendo assim, o presente autor afirma que tal criança é propensa a um comportamento anti-social, e que vivem a margem da sociedade.

3.3. A hora do lanche é a hora mais feliz

Como disse acima essa é a hora que eles mais gostam, pois, é a hora do lanche. Aqui é o momento mais rico em relação a interação entre eles, pois, a professora os deixam mais soltos. Logo, percebi que eles sempre partilham o lanche entre si e isso ocorre principalmente na turma do Jardim I. Destaco aqui alguns momentos interessantes que ocorreram no mesmo dia relacionados ao tema e que me remete ao ajuste secundário de Goffman (1961).

- “ Me dá um” , disse Carla – só que caiu no chão.

-“Não come esse, tome outro” – disse Mário.

-“Toma Joana”, disse Carla dando outro biscoito para ela.

-“ Está limpo? Não caiu no chão?”, disse Joana.

-“ Está sim!”, disse Mário.

Concomitantemente, enquanto eles lanchavam percebi que Carla estava dando lanche para Mário por debaixo da mesa e pensando que a tia não estava vendo. Então a dinâmica era a seguinte: um pipos e uma olhada para tia Bia. Só que a tia fingiu que não viu, aí Carla foi falar para tia que não queria, aí a tia falou “ *também deu o lanche todo para Mário*”. Se eu tivesse uma câmera naquele momento à foto seria a capa da dissertação, pois, Carla olhou com uma expressão de “*xi, ela descobriu*”, e Mário com a outra expressão “ *como?* ”, e se sentaram sem graça. Tudo isso me fez perceber que o repasse do biscoito ou do pipos, era algo autônomo e acabou demonstrando que eles têm o poder de decisão, mesmo sabendo que o que está fazendo é considerado errado pela professora.

Sendo assim, Corsaro (2011) relata que tais ações são os ajustes secundários, ou seja, é quando a professora finge não ver o que está acontecendo. Até mesmo porque essa ação ajuda para que as crianças tenham controle sobre sua vida. Logo, tais ajustes são,

qualquer disposição habitual pela qual um membro de uma organização emprega significados não autorizados, ou obtém finalidades não autorizadas, ou ambos, contornando assim, os pressupostos da organização sobre o que ele deve fazer e ter, portanto o que ele deveria ser (GOFFMAN, 1961, p.189)

Pois, as ações citadas acima que tiveram as crianças do Jardim I como atores principais, são consideradas uma resposta às regras da escola. Logo, elas irão empregar diversas estratégias para poder burlar o sistema, que nesse caso é não partilhar o lanche. Em muitos dos casos Tia Bia via todo o compartilhamento de lanche, mas, ignorava.

Uma característica que se destacou na pesquisa era que na hora do lanche ou no recreio eles sempre tentavam burlar as regras de alguma forma. A todo o momento eles iam perguntar se poderiam ir brincar, e a professora negou nesse dia. É essa tentativa incessante a meu ver é para fazer com que a professora se canse de tanto negar e acabe aceitando a ideia de que eles podem ir ao recreio.

Uma tentativa nítida de burlar as regras foi na hora do lanche, Paulo estava compartilhando seu lanche com Mário e Samuel. Ele jogava a pipoca na mesa e quem pegasse poderia comer. No entanto, quem sempre ganhava era Mário. Só que a tia viu e reclamou, disse que não poderia fazer isso. Então para burlar a regra, ele não jogava mais, ele colocava para rolar na mesa. Desta forma, destaca-se novamente mais uma tentativa das crianças de burlar as regras com o seu jeitinho meigo e que faz parte da vida dos brasileiros. Nos dias que eu fui percebi que Guilherme ficou sem ir ao recreio por dias, e ele não ficava dentro da sala, mesmo a professora mandando. Então para solucionar tal tentativas, que desta vez foi frustrada a professora o colocou sentado no terraço ao lado dela, então lá ele não poderia ficar pedindo para sair.

O que eu achava interessante nessas crianças é que elas são muito solícitas com as professoras, sempre que precisa tirar os brinquedos ou por para dentro os alunos sempre ajudam, até mesmo sempre a professora pedir. No entanto eu também vejo como uma forma de burlar a hora de fazer à *tarefinha*, pois, enquanto ajudam o tempo passa e dá tempo das mães chegarem.

3.4. Brincadeiras

Todos sabem que o brincar é algo em proeminência na educação escolar, especialmente na educação infantil. Logo Alves e Sommerhalder (2006) afirmam que o brincar é algo intrínseco a educação escolar, sendo assim, brincadeiras e jogos podem ser considerados instrumentos indispensáveis na educação. Contudo, quando chega a Modernidade, o brincar passa a ser valorizado junto com a educação das crianças nas escolas.

Alves e Sommerhalder (2006), afirmam que a brincadeira com fins educativos em crianças com faixa etária menor de 6 anos começa a se estabelecer por volta do século XVI e vai expandir-se fortemente no século XVIII. Sendo assim, a educação na primeira infância é uma atividade vital e ajuda no seu desenvolvimento. Concomitantemente, Friedman (2005) afirma que no final do século XIX, o brincar passa a ser reconhecido como algo fundamental e educativo para as crianças.

Existem algumas brincadeiras das crianças que não é de caráter sexista e que serão destacadas aqui. Um desses exemplos ocorreu quando observei em um dia os meninos e meninas estavam brincando separadamente. Mas, viram um menino fingindo que estava chorando prontamente, as meninas foram correndo para o lado dele e perguntar o que tinha acontecido, e se ele estava bem. Depois, começaram a alisar a cabeça dele. Sendo assim, percebi que elas já começaram a reproduzir, nos termos de Corsaro (2011) o que a mãe faz com eles desde pequeninos, não importando se quem estava chorando era menino ou menina.

Enquanto isso em outro dia no recreio, percebi que os meninos mais velhos estavam brincando de futebol, com uma bola de papel e nitidamente não existia times, os mais novos estavam no cavalinho. Enquanto as meninas brincavam de andar todas de mãos dadas, mas, desistiram e foram brincar de luta com os meninos. Também observei que Guilherme é como se fosse o líder, ele que faz as regras do jogo, diz quem pode brincar, e quem vai brincar.

Outra brincadeira, que as meninas brincam com os meninos é de vou pegar você, e as meninas brincam totalmente empolgadas. Esse tipo de brincadeira é um jogo de aproximação e evitação, logo,

é uma rotina de brincadeira de faz de conta essencialmente não verbal na cultura de pares das crianças em idade pré-escolar, na qual as crianças identificam, abordam e em seguida fogem de um agente ou monstro ameaçador. (CORSARO, 2011, p. 175).

Sendo assim, esse tipo de brincadeira não foi tão explorado por eles nesse período da minha pesquisa. As meninas buscavam brincar de casinha sempre que podiam, enquanto os meninos brincavam de luta. Teve um dia que, enquanto as mães não chegavam eles estavam brincando de casinha. No entanto, quem brincou apenas foi à turma do Jardim, e para evitar que os menores participassem eles fizeram uma barreira de bolsas, onde atrás das bolsas era a casa deles. A mãe era Joana e os demais eram os filhos. Como podemos observar no diálogo abaixo:

- Mamãe não vá, falou Guilherme engatinhando.

-Mamãe foi trabalhar irmão, respondeu Carla.

Sendo assim, como afirma Nunes (2002) às crianças atualmente ainda brincam de casinha, e no educandário não foi diferente. Era um tipo de brincadeira que sempre tinha que ser brincado no recreio. Pois “a brincadeira de casinha mantém sua essência de construção e vivência de um espaço que aconchega um mundo que só as crianças pertencem” (NUNES, 2002, p. 90).

Percebi também que o fundo da quadra, era como se fosse um local deles, e de fato quase nenhum professor vai observar o que acontece lá. Teve um dia que vi duas meninas do Jardim I sentadas no chão da quadra e fiquei curiosa, porque só estavam as duas conversando. Então me aproximei devagar e percebi que lá elas estavam desenhando no chão e na parede com lápis de cera. Sendo assim, percebi que lá é como se fosse um lugar onde eles podem fazer tudo e que ninguém reclama. Porque nenhum dos adultos vai lá, e conseqüentemente, não existe regra alguma. Como por exemplo, a tia não os deixa desenhar na parede da salinha, mas, na quadra pode.

Nos últimos anos percebe-se que os desenhos animados têm participado fortemente na educação das crianças, chegando até a influenciar o comportamento delas. Um dia os meninos ficaram brincando de luta no fundo da quadra, só que a tia viu e

brigou. Em seguida brincaram de *power ranger*⁴⁵, e onde eles se transformam em *power ranger*, no qual o mofador é no muro no fundo da quadra.

Sendo assim, pelo que compreendi da brincadeira deles de *power ranger*, a brincadeira ocorre no fundo da quadra. Sendo assim, é lá que eles se transformam em *power ranger* por causa de chip imaginário que existe lá, como se fosse um mofador que é utilizado pelos personagens do desenho. Assim, aqui não é uma mera reprodução, mas uma reinvenção, pois no desenho o que transforma é o mofador e na brincadeira é o chip imaginário. Compreendi isso quando observei o seguinte dialogo:

-“Ei ele pegou o chip”. Falou uma criança indignada.

-“Coloca o chip no lugar para nos transformar”. Respondeu outra rapidamente.

Logo, alguns dos desenhos animados proclamam a agressividade, sendo assim, a violência é considerada algo normal, que é utilizada até mesmo pelos heróis, pelos super-homens. Pode-se compreender que a violência a partir desse ponto de vista é algo normal, porque está combatendo as forças do mal. Sendo assim, sabemos que não há algo que influencie tanto as crianças quanto a televisão, desta forma, esse tipo de brincadeira combatendo o mal ocorre diariamente na escola e muitas vezes isso é refletido nas bolsas, cadernos e desenhos. Em suma, quando uma criança assiste um determinado desenho no qual é transmitido cenas de lutas, a tendência dela é entender que ela também pode fazer o mesmo, até mesmo porque não houve consequências no desenho, logo não haverá com ela no perdurar da brincadeira.

Enfim, quando as crianças brincam vão interagir o tempo todo, influenciar e ser influenciada pelos membros do grupo. Sendo assim, segundo Martins e Szymanski (2004), nesta interação, as crianças irão experimentar papéis diferentes, logo, a partir desta troca, conhecerão uma gama de diversas atitudes sociais. Desta forma, tendem a reproduzir o que observam entre os adultos e podendo, assim, compreender a importância das relações entre as pessoas. Concomitantemente, quando uma criança, brinca de faz-de-conta, como, ela usa sua imaginação para brincar com seus pares de papai, mamãe e

⁴⁵ É um desenho infantil, que passa na televisão brasileira desde a década de 90.

filhos, logo, isso faz com que as crianças revivam ações que já ocorreram de alguma forma no seu dia-a-dia.

3.4.1. As brincadeiras por gênero

Aqui se destaca uma série de brincadeiras que são realizadas pelas crianças, e que algumas vezes possui algo relacionado ao gênero, quando necessita decidir quem pode ou não participar dessa brincadeira. Pois, muitas vezes os meninos brincam de academia, futebol, super-herói e decidem que as meninas não podem brincar. Contudo, nem sempre as meninas aceitam o veredito e reclamam com a Tia Bia.

Mas, essa questão de gênero é muito pouco explorada quando o cenário é a escola, afirma Finco (2003). Contudo, as poucas pesquisas existentes afirmam que “meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriado para seu sexo, seguindo desde bem pequenos as normas e padrões estabelecidos” (FINCO 2003, p.3). Finco (2004) afirma que o conceito de gênero é algo socialmente construído. Logo, “pode ser um conceito relevante, útil e apropriado para as questões educacionais. Pondo em xeque o caráter “natural” do feminino e do masculino, o conceito indica um processo, uma ação, um investimento para “fazer” um sujeito de gênero”. (LOURO, 2002, p. 229). Concomitantemente, como afirma Felipe (2000) desde o século XIX existia certa apreensão classificatória no que tange aos sujeitos, pois, teria que decidir o que era correto ou não para meninos e meninas fixando lugares sociais de acordo com o gênero, logo, isso contribuiu para uma construção de uma verdade sobre os gêneros.

Em um recreio, percebi que uma menina foi expulsa das brincadeiras. E lá na quadra só os meninos ficaram brincando caracterizando assim, que é uma brincadeira de meninos. Eles nomearam a brincadeira de academia de luta, nesse momento eles fingiam que lutavam e a quadra era o *ringer*. A professora questionou, porque a menina não podia brincar, mas, eles não falaram. Depois, percebi que quem estava brincando era apenas os meninos e o próprio Breno falou que era coisa de menino. Penso que pode ser algo relacionado à brincadeira de gênero, como se ela fosse menina e não pudesse brincar. Mas por outro lado, também observei que em algumas situações outros meninos contestavam

esta divisão o que nos faz pensar que esta divisão é mais estratégica do que uma reafirmação de alguns papéis de gênero.

No mesmo intervalo, percebi também outra brincadeira que se repetiu por todo esse tempo, que foi a brincadeira de casinha. Brincava Mário como pai, Joana a mãe e Carla a filha⁴⁶. Como afirma Finco (2003), as crianças brincam espontaneamente do que querem independente de ser brincadeira de menina ou de menino, como aqui quando Mário brincou de casinha com as meninas, mas não deixou de lado o papel de homem na brincadeira. No entanto, ele disse que estava brincando com os meninos e que não queria brincar disso com as meninas. Depois do recreio conversei com Mário para ele me dizer de que tinha brincado, ele comentou que foi de casinha com as meninas, mas quem chamou foi Carla. A autora acima citada chega a afirmar que crianças dessa idade não possuem uma característica sexista, no entanto, não foi o que observei no Educandário. Pois, eles sempre falam o que é de menina ou menino, mas acabam não sendo tão determinadas assim. A tia sempre tentava dizer para que todos brinquem, contudo, nem sempre os meninos aceitam a ideia.

Um dia quando menos esperei, Joana veio conversar comigo sobre o balé que ela faz na escolinha. Então, ela me disse que tinha várias amiguinhas e que gostava da professora. Então Breno ouviu que Joana estava falando de balé e começou a imitar uma bailarina. Só que Joana se sentiu chateada e gritou “*balé é coisa de menina, e não de menino*”. Questiono aqui, que parâmetros a menina tem para dizer que é coisa menina ou não? Quem foi disse? Ou ela descobriu só. Então me senti incomodada com tal afirmação e questionei novamente um outro dia em relação ao balé porque que é só de meninas e a mesma menina me disse que “*não que balé é só de menina porque a professora é menina. Se fosse professor, seria de menino.*” Interroguei a um menino sobre o balé, ele me disse que balé é de menina e menino brinca de carro. Eu também aproveitei quando estava conversando com Pablo e perguntei de que ele gosta de brincar, ele disse que era de carrinho. Depois questionei se ele dança balé, ele rapidamente disse que “*não, que é coisa de menina. E que menino brinca só de carrinho.*”

Corroboro com Figliuzzi (2008), quando afirma existe algumas atividades e brincadeiras que é relacionada ao gênero, como por exemplo, alguns brinquedos são considerados mais adequados para os meninos. Como Pablo falou acima, pode-se

⁴⁶ Achei interessante a divisão porque de fato Carla era a menor e de fato colocaram ela como filha, e fazia todo sentido essa posição dela na brincadeira.

concluir que assim como o carrinho está para o menino, o balé é para menina. Logo, não é de hoje que o automóvel é um brinquedo preferencialmente direcionado para os meninos. No entanto, não me cabe diferenciar quem deve fazer o que, até mesmo porque existe atualmente uma desconstrução dessa ideia, pois, encontramos meninos dançando balé e meninas brincando de carro.

Sendo assim, em alguns momentos percebesse que os meninos rejeitam as meninas nas brincadeiras, em contrapartida por outro lado em determinados momentos eles aceitam as meninas, levando assim a uma transformação de gênero. Ou seja, caracterizando uma maior aceitação das meninas nas brincadeiras. Ou seja, em alguns momentos é válido a ideia de que menino pode e menina não, entretanto, tal regra só prevalecia em alguns poucos jogos.

3.4.2. A Disputa pela liderança nas brincadeiras

Como afirma Oliver (2012), o brincar é um momento livre, onde professores não ditam as regras e deixam-nos decidirem quem comanda o grupo, o que vai brincar e quem brinca. Achei interessante, um momento na Escola Sonho Doce quando surge a temática liderança, pois, Guilherme e Iago sempre discutiram sobre isso. Um dos motivos é porque na perspectiva de Iago, o seu colega Guilherme só quer mandar. Nesse caso ele sempre lidera as brincadeiras e decide de que vai brincar ou quem vai brincar e quais são as regras. Um exemplo da não aceitação da liderança foi nesse diálogo abaixo:

-“Coloca o meu livro aí em cima”, disse Guilherme.

-“Você só gosta de ficar em cima”, resmunga Iago.

Logo, não foi apenas uma reclamação relacionada à localização dos livros para a correção. Mas, é em relação às todas as ações relacionadas a Guilherme. Pois, todos já perceberam que ele sempre quer mandar e decidir o que fazer inclusive as professoras. Sendo assim, a estratégia de Iago em se contrapor a Guilherme é para utilizar o contexto para demonstrar sua insatisfação com os amigos. Logo, ele utiliza uma metáfora e isto ele

não aprendeu na escola. Posso afirmar que tal afirmação, é algo formulado por ele mesmo e utilizou-se dela para tentar uma contraposição. Só que infelizmente não deu certo.

No entanto, no mês de agosto os dois tiveram a mesma briga só que Iago veio reclamar comigo porque Guilherme só queria colocar o livro em cima. Então eu resolvi o problema colocando um livro em cada lugar, dando a ideia de que ninguém estava acima de ninguém. Muitas vezes essa disputa pela liderança é resolvida entre eles, como afirma Freitas (2001), mas quando eles não conseguem resolver procuram um adulto para revolver ou amenizar a situação, como foi supracitado.

Corroboro com a autora, quando ela afirma que “as crianças na faixa de 6 anos se sobrepõem às de 5 anos assumindo assim essa liderança. Porém todos participam como mesmo afimco das brincadeiras e jogos propostos.” (FREITAS, 2001, p. 31). Pois, é o que ocorre na escola, porque Guilherme é um dos meninos mais velhos da escolinha, então ele se sente o líder. No entanto, em poucos momentos alguns alunos contestam a liderança e não quer brincar.

Outro momento em que Guilherme, gosta de ser o líder é na hora da aula, pois, ele sempre diz o que pode ser feito ou não. Um exemplo nítido disso foi quando Guilherme estava discutindo verbalmente com Fábio e disse que ele não ia brincar. Nesse momento, a *tia Bia* disse que a única pessoa que pode escolher quem pode fazer algo ou não é ela e não Guilherme. Ela só interfere na liderança dele quando percebe que ele tenta excluir alguém da brincadeira ou quando quer se sobrepor as regras que são ditadas pela mesma.

Em suma, Freitas (2001) afirma que as crianças sempre que formam um grupo irão escolher uma pessoa para liderar as brincadeiras. Concomitantemente, também tem papel de pacificar as brincadeiras, como Guilherme faz. Logo, as crianças quando estão envolvidas em uma brincadeira tendem a seguir um líder e acatam suas ideias. Desta forma, “algumas crianças se destacam nesse papel e essa situação é percebida tanto na escolha da brincadeira quanto na localização e na determinação das normas. Essa pessoa não é escolhida pelo grupo, ela vai se mostrando, tomando seu papel.” (PRÓDOCIMO e NAVARRO, 2008, p. 7). Ou seja, neste caso de Guilherme pode-se afirmar que a liderança é algo nato dela. Assim, a presença de um líder nas brincadeiras na Escola Sonho Doce foi de suma importância, pois, ajudou na organização das brincadeiras e para que tenha continuidade.

3.5. Explicações curiosas

Aqui pretendo abordar as explicações curiosas que são dadas pelas crianças sobre algumas temáticas que eu propus no decorrer da pesquisa de campo ou eles mesmos comentaram comigo. Reitero aqui que tais passagens são relevantes, por que indicam a capacidade da criança em demonstrar a sua autonomia e para compreender melhor irei relatar algumas delas.

Percebi que quase todos os dias apenas os meninos brincavam de *power ranger* e revezavam com o homem de ferro⁴⁷. Concomitantemente, presenciei um diálogo no recreio:

-“Você ficou congelado”, afirmou Iago.

-“Fiquei não, sou de fogo”, disse Fábio.

Nesse momento, eu fiquei surpresa com a rapidez do pensamento de Fábio e que de fato fazia sentido, pois, o fogo faz com que o gelo vire água e com que ele possa brincar novamente. Sendo assim, de acordo com Acher (1992) e Maccoby (1988), os meninos normalmente brincam em grupos maiores, sendo assim, sempre se preocupam com status e reputação dentro dos grupos, enquanto as meninas tem relações mais intimistas, cooperativas, trocam confidências e são mais flexíveis. Em relação à ocupação do espaço para brincar os meninos sempre procuram os maiores. Lá na escola não foi diferente, porque eles sempre iam brincar na quadra, que supostamente era o melhor lugar e o mais espaçoso para brincar. Ou seja, demonstra que é algo móvel e que utiliza-se de tal mecanismos quando lhe convém, quando não os ignoram.

Em outra ocasião logo quando cheguei à escola e sentei na minha mesa me deparei com Pablo e que rapidamente veio conversar comigo, como podemos acompanhar abaixo:

⁴⁷ É um bilionário, que também é um brilhante inventor. É sequestrado, e é obrigado por terroristas a construir uma arma destruidora contudo, constrói uma armadura de alta tecnologia que permite que fuja do cativeiro. A partir de então ele passa a usá-la para combater o crime com o nome do Homem de Ferro.

Pablo: “eu corro voador”

Eu: “e o que é correr voador?”

Pablo: “é correr voador tia.”

Eu: “E correr voador é quem voa?”

Pablo: “Não né tia, é correr rápido. Olha Mário, vou te ensinar como correr voador.”

Nesse momento me fiz de desentendida, porque queria que ele me explicasse o que era “voador” porque é um termo não muito utilizado por crianças. Ele me explicou prontamente, só que com uma cara de “*tu não sabe de nada*”. Procuro sempre me desentender das coisas para poder compreender como eles veem o mundo e como me explicam, penso que essa tática foi crucial para a pesquisa.

Outra temática que me chamou atenção e que se encaixa em tal eixo temático é o namoro⁴⁸. Todas as vezes que surgiu tal temática foram eles que trouxeram para mim, nunca foi nada sugerido ou induzido. Para demonstrar isso um certo dia quando menos esperei Carla chegou para mim e falou que tinha namorado, e que o nome dele era Alan. Então questiono o que é namorar, tentei entender qual é a visão da criança sobre o tema. No entanto, ela me responde rapidamente, “*namorar é beijar um menino*”. De fato essa resposta foi inesperada, porque ela tem 4 anos. Até porque nesse momento, pode até parecer uma fantasia porque o Alan não estuda na escola.

Contudo, em outro dia eu observei uma coisa que nunca tinha visto na escolinha. Observei de forma inesperada Pedro e Carla se beijando. Contudo, Beatriz vê e começa a gritar “*eca,eca*”. Aí ela foi falar para tia que eles estavam se beijando. Logo, ela foi brigar com o casal beijoqueiro e disse que não pode beijar na boca. Achei interessante, pois acho que eles devem ver os pais fazendo em casa e quis reproduzir.

⁴⁸ Reitero que tal temática não foi encontrada na literatura lida. Mas, foi interessante por que podemos conhecer como as crianças se comportam com tal assunto.

Sempre percebi que Carla e Mário eram muitos amigos. Só que por vários dias chegaram em casa dizendo que eles namoravam e iriam se casar. Então quando menos espero veio Mário conversar comigo, como podemos ver abaixo:

Mário: Carla disse que gosta de mim.

Carla: eu não. (respondeu com um sorriso tímido)

Mário: Ela disse que vamos se casar.

Carla: foi não (falou toda envergonhada)

Mário: Ela me beijou ali.

Eu: onde?

Mário: Na boca

Carla: foi não

Eu: quando foi isso

Mário: agora tia, ali. (apontando para a porta).

O que mais me chamou atenção foi à concretização do beijo, entre eles. Além de terem planos para o futuro, que seria um casamento. Mas, não era uma mera brincadeira de criança, estava claro que eles se gostavam. Sempre traziam doces, partilhavam lanche e brincavam sempre juntos de casinha. Ali na hora do recreio, era nítido que era apenas uma brincadeira, na qual se fingiam que Mário era o pai e Carla a mãe. No entanto, nesse diálogo não, era tudo real, verdadeiro. Surpreendi-me com toda essa nova temática, por que eu nunca esperei que eles praticassem tais ações ou até mesmo falassem sobre isso. Mas, ao conviver com eles percebi que ali quase todo tipo de assunto era pertinente.

Depois de alguns dias a professora comentou comigo que esse romance e o plano de casamento acabou. Eles brigaram e Mário falou que tinha outra namorada, que não gostava mais dela e conseqüentemente, não iriam mais se casar. Ela tentou reconquistá-lo com um chocolate, mas ele disse que não gostava de chocolate mole e disse que não queria namorar mais com ela. Ela chorou muito e passou à aula muito triste, a *tia* tentou reconciliar, mas não deu certo. Aqui foi a primeira decepção amorosa de Carla. Era claro

que era sofria com isso e não aceitava que acabasse assim, foi realmente de partir o coração.

Quando menos espero surge novamente o assunto casamento no meio da aula, e Breno veio conversar comigo, como podemos ver abaixo.

Breno: vou casar com Andrea.

Tia: e o que mais?

Guilherme: mas não é para casar

Tia: o que é que tem, casar é romântico.

Todos: aeeeeeeee

O que me surpreendeu não foi nem o assunto, que nesse caso era casamento, mas sim o casal que foi formado. Pois, nunca vi Breno e Andrea se quer conversar nem brincarem juntos. Até mesmo porque Andrea é muito calada e repensando em todos os momentos que passei na escola percebi que ela não falava quase nada com ninguém e nem brincava. Sempre ficava quieta no canto dela e só ia brincar quando estavam todos brincando. Mas, se fosse uma brincadeira entre as meninas do Jardim I, ela não fazia questão de participar. Aqui no caso é algo diferente do que foi falado acima, pois, a professora falou isso com tom de deboche, para deixar a aula mais animada.

Outro momento que destaco que presenciei na escola foi a temática da fada do dente. Segundo Corsaro (2011) é um ritual relacionado à perda dos dentes das crianças, e que vem crescendo com o perdurar do tempo no ocidente. Sendo assim, pode-se afirmar que é um rito de passagem, pois “é uma recompensa pela dor física e pela angústia mental que pode acompanhar a perda dos dentes de leite” (CORSARO, 2011, p.143). Então, quando as crianças perdem um dente, elas o colocam em uma bolsa para aguardar que a fada do dente apareça no perdurar da noite, para substituir por dinheiro. Enfim, tal ritual ajuda a criança a se conscientizar que está crescendo e que precisa se preparar para as mudanças que virão.

Tal temática não é tão culturalmente conhecida no Brasil, é algo mais abordado pelos estadunidenses, por exemplo. Mas, as crianças da escola falam exacerbadamente

sobre a fada do dente. Certo dia Fábio falou que o dente dele caiu e que a fada do dente foi na casa dele e deu um real para ele. Eu achei interessante e inesperado, pois, ele foi o único que falava sobre isso. Então, vejo que foi uma forma que os pais da criança utilizaram para que a extração do dente seja animada e que de certa forma tem uma influência da mídia também, pois, atualmente existe um filme direcionado para as crianças intitulado *O Fada do Dente*⁴⁹.

Em outro episódio, o dente de Joana estava mole e a *tia* tirou o dente sem ela perceber. Por não ter sentido que o dente teria sido retirado ela não chorou. Do nada Mário pede para ver os dentes dela e tentou ver se tem algum mole. Eu observei que ele estava reproduzindo o que ela viu a *tia* fazendo anteriormente com Joana. O dente de Guilherme caiu e ele começou a chorar, mas todos começaram a dizer “*guarda para fada do dente*”, e outra criança deu um conselho “*coloca debaixo do travesseiro que tu ganha dinheiro também*”. No entanto, essas tentativas de fazer-lo parar de chorar não deram certo.

De acordo com Corsaro (2011), existe a cultura simbólica da infância. Concomitantemente, ele destaca três fontes de tal cultura, a primeira é a mídia que tem grande influência na vida das crianças, principalmente a Disney. Então, aqui na escola não é diferente, pois, a maioria das meninas tem bolsas de desenhos, conto de fadas e filmes e os meninos de super-heróis. A segunda é a literatura infantil, no entanto, tem poucos estudos a respeito de tal temática, até mesmo porque é um campo pouco explorado. Por fim, as figuras míticas e lendas, que nesse caso aqui é a apenas a Fada do Dente, pois, segundo o autor é indispensável no aprendizado e desenvolvimento da criança.

Outra temática que também é relacionado aos problemas dentários foi discutida na escolinha Sonho Doce. Certo dia Mário veio conversar comigo sobre o aparelho ortodôntico, acho que é porque no período da pesquisa eu também usava logo ele quis conversar a respeito do tema comigo. Então ele narra que a irmã dele também usava aparelho e eu disse que não sabia. Logo, ele rapidamente me explicou porque se usa

⁴⁹A sinopse é a seguinte: Derek Thompson (Dwayne Johnson) é um jogador de hóquei frustrado que só faz sucesso por causa de suas violentas faltas que, invariavelmente, arrancam um dente do adversário. Daí veio o seu apelido, dado pelo fã, de Fada dos Dentes. Só que ele é um cara que não acredita nos sonhos e, num dia, quase conta para a pequena Tess (DestinyWhittlock), filha de sua namorada (Ashley Judd), que esse negócio de Fada trocar dente de leite debaixo do travesseiro por moeda era uma grande mentira. Como punição por ser um "destruidor de sonhos", Derek é transformado em uma fada do dente. Agora, sob o comando da chefe das fadas Lily (Julie Andrews) e o acompanhamento do assistente Tracy (Stephen Merchant), o estraga prazeres precisará se ambientar com suas novas asas e o mundo da magia, que ele tanto despreza, antes de ser um simples humano novamente. (Disponível em <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-134501/>> . Acesso em 4 de setembro de 2013.)

aparelho, que é “*porque os dentes ia caindo, aí usa. Eu também vou usar quando crescer*” . Fiquei surpresa com a explicação dele, eu já tinha ouvido várias mães explicarem por diversos motivos porque eu usava aparelhos para os seus filhos, como por exemplo, é porque ela não cuidou dos dentes, porque ela não escovava os dentes, é castigo. Mas, essa dele foi única, pois, mesmo ele sabendo que era porque os dentes iam caindo, ele continua querendo usar.

Por fim, outra temática que foi discutida na Escola Sonho Doce foi à significação que eles dão as coisas. Um exemplo foi Joana, que quando viu sua laranja disse que lembrava um telefone. Então, ela logo colocou no ouvido e começou a falar como se tivesse alguém respondendo as suas perguntas.

Logo, eles dão nomes diferentes para coisas que vemos no dia-a-dia. Como por exemplo, a toalhinha que leva para escola Pablo chamava de pano. A tia já o corrigiu várias vezes, mas, mesmo assim ele continuava chamando de pano. Obvio que não deixa de ser um pano, mas, mesmo assim era chamado por eles. Percebo aqui que eles de fato criam um mundo que tem significações diferentes da nossa. De certa forma em alguns momentos a palavra pano que foi utilizada por Pablo é tido como algo errado e não como diferente que acabou se reproduzindo de outra forma.

Outra coisa que eles dão nome diferente é campainha, para eles é buzina. Descobri isso um dia quando cheguei e Mário falou que eu não buzinei só que eu não entendi o que era. Eu falei que não tinha ido de carro, porque morava ao lado, e por isso não buzinei. Ele falou que não era carro, mas que quando eu entrei não fiz barulho nenhum. Eu falei que só chamei, e então deduzi depois de uma longa conversa que campainha é buzina. Mas, depois que ele falou que a campainha era buzina, as crianças passaram uma semana falando buzina ao invés de campainha.

Em um dia de chuva chego à escola e quando menos espero vem Mário comentar sobre o pinga- pinga.

- “na tua casa não pinga não?”, Questiona Mário.

-“ não”, respondi rapidamente.

- “aqui pingou, tava pingando, pingando.” Falou Mário indignado.

Então compreendi que o pingando, pingando é a chuva. Pois, o teto da escola é de telha e não tem laje, nem nada. Então, para Mário o pinga- pinga era a chuva dentro da salinha, mas só ele se incomodou com a chuva, os demais só se preocupavam quando atrapalhava o recreio.

Outro dia a tia passou à tarefinha do Saci, no entanto todas as crianças teriam que escrever seu nome. Contudo, a novata Nayanna, não sabia escrever. Então começou o seguinte diálogo:

Nayanna :tia desenha meu nome aí.

Tia: não é desenhar não, é escrever.

De fato, Nayanna não deixa de estar certa. Pois, de certo escrever não deixa de ser um desenho. Só que no final acaba formando uma palavra, e não uma figura. Logo, percebi que elas costumavam sempre inovar nas palavras, não porque eles queriam. Elas atribuem nomes de acordo com a lógica de sentido que elas constroem e também de acordo com o que elas escutam fora da escola. Não podemos deixar de considerar que as crianças convivem com outras pessoas que talvez tenham outra forma de nomear certas coisas. O interessante é que, neste momento, quando a criança pede para a professora desenhar seu nome ela está colocando o escrever e o desenhar na mesma categoria. Para ela, escrever e desenhar não são coisas diferentes. Pois, a laranja lembra um telefone sim quando cortada ao meio, concomitantemente, a campainha tem o mesmo barulho de uma buzina de carro, e a toalhinha não deixa de ser um pano. Logo, eles não deixam de está certo.

Já a partir daqui irei discutir algumas outras temáticas que ainda não foram destacadas no perdurar do capítulo, como por exemplo, a morte, quem é adulto entre eles, o que quer ser quando crescer, dentre outros temas que surgiu na pesquisa de campo.

O primeiro a ser discutido aqui será a morte, pois, no decorrer do ano letivo faleceu a vó de uma criança morreu, então a Joana veio me explicar, o que aconteceu, *“Olha tia, a vovó de Deza estava fazendo a janta, aí ela passou mal, o coração dela parou e ela morreu, e foi morar com papai do céu. Aí tia, temos que ter cuidado quando a gente for cozinhar”*. Então me chamou atenção a forma que ela explicou, porque tem certa

verdade porque ela estava cozinhando e morreu de infarto fulminante. Mas, a explicação que ela fez foi uma reprodução do fato, mas com um toque de reinvenção, pois, ela ligou o fato de cozinhar com a morte. Claro que é nítido que as crianças vão aprender a lidar com a morte no decorrer do seu desenvolvimento, e tanto é que a menina que teve a avó falecida não percebeu ainda o que aconteceu, segundo relatos da diretora da escola.

Outro ponto que achei interessante, mas não entendi o contexto e fiquei um pouco curiosa de saber, foi na hora do lanche, estavam as duas meninas do Jardim I lanchando, aí eu escutei *”eu sou adulta e você também, ele não é adulto não”*. Percebi também na fala de uma das duas quando uma delas falou que *”tomava isso quando eu era pequena, agora sou adulta”*. Fico me questiono a partir de que parâmetros ela é adulta e a outra não? O que definiu foi porque uma criança tomava Danoninho, que na propaganda passa que é para crianças pequenas e propõe que elas cresçam saudáveis, ou seja, quem toma é criança, e isso faz com que ela seja diferente das demais. Carla falou que quando ficasse do tamanho de *tia Bia* queria ser veterinária. Depois ela falou que ia ser professora e que ia jogar futebol. Achei interessante, pois, pegam a tia como referencia para eles para o futuro. Logo como afirma Nunes (2002), a imitação da criança, não é uma mera recriação, mas quando a criança imita é para poder se projetar para o futuro, para poder se descobrir, entender e superar.

No meio da historinha que a tia estava contando sobre a cura de Jesus a um paralítico. Começa o diálogo de Joana com a tia

- “Sabe aquela minha tia que mora com aquela velhinha? Ela está paralítica”.
Falou Joana.

- “Não”, falou a tia.

-“Foi porque ela não tomou a vacina aí à perna dela encolheu.” Respondeu Joana.

Aqui nessa conversa entre elas percebe-se que a criança misturou a realidade com a ficção, ou seja, sempre apropriada, reinventa, reproduz. Até porque ela é um ser ativo, e sempre vai ter um toque dela nas brincadeiras, nas histórias, em tudo. Porque ela não faz uma mera imitação dos adultos.

Após diversos meses convivendo com eles, percebi que eles sempre traziam o refrigerante pequeno de uma determinada marca. Só que eles queriam o refrigerante por causa do rótulo, pois, eles sempre pegavam e colocavam no braço como se fosse uma pulseira. Eu questionei para Pablo o que era aquilo ali no braço dele e dos coleguinhas.

Ele disse que era do refrigerante. Questionei, porque ele colocou aquilo no braço, ele disse que “*fica no braço porque dá poder*”. Então, por umas longas semanas percebi que as crianças vinham sempre trazendo o mesmo refrigerante e quando terminavam de tomar eles brigavam para quem podia ficar com o rótulo para brincar. Em um determinado dia, quase todos trouxeram e foi quando percebi que tinha algo diferente nesse refrigerante para eles, não era um mero líquido para acompanhar o lanche. Então no recreio brincavam com o rótulo no braço, como se fosse de fato uma fonte de poder, um super-herói.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reitero aqui que a partir da década de 60 começou a relatar a criança como ator social, e que conseqüentemente, seria considerado como um ser ativo, pois, pode produzir e reproduzir o que observa no mundo o que a cerca. Logo, isso me permitiu fazer uma pesquisa em uma pré-escola, assim pude ouvi-las e participar de suas atividades do cotidiano.

Sabemos que Schildkrout (1978), afirma que a concepção de infância foi uma construção história, e que aconteceu nas últimas décadas. Logo, ficou claro que com o passar do tempo começou a surgir as crianças em pesquisas de cunho antropológico. Partindo de tal princípio fiz tal pesquisa de campo por 6 meses na Escola Sonho Doce como foi supracitado. Lá tive o prazer de conhecer melhor o universo infantil, e, para isso frequentei as aulas, participei da hora do recreio e do lanche. Ou seja, sempre respeitei as regras da escola como se fosse uma aluna regular. Tudo isso me fez ser privilegiada, pois, pude compreender seu mundo melhor.

Como podemos perceber na presente dissertação discorri a respeito da socialização das crianças. Muitos estudos apontam a escola como espaço legítimo de socialização na sociedade moderna, pois, apresenta novos desafios para as crianças. Já que, ao sair do ambiente familiar, é na escola que a criança se depara com novas formas de convivência, tem que fazer novos amigos, tem que obedecer a pessoas que não são seus familiares.

Tudo isso constitui um novo desafio para elas. Até porque, lá tudo é diferente, tem a maneira de se organizar na fila para ir lavar a mão para o lanche, tem que orar antes de lanche, e, principalmente, compreender que lá para que se possa fazer algo necessita da autorização de um adulto, ou seja, tudo isso faz parte de um aprendizado contínuo e específico que é dado na escola.

Concomitantemente, corroboro com Corsaro (1997), quando reconstrói o conceito de socialização. Pois, para ele é um processo de apropriação e de reinvenção. Pois, mesmo que as regras sociais as constringam, as crianças continuam contribuindo ativamente para a produção e mudança cultural. Logo, pode-se afirmar que a socialização é um processo que envolve o aprendizado das normas que vão transformar as pessoas em membros da sociedade e a mudança da sociedade a partir dos seus membros, ou seja, a

criança se adapta a nova sociedade, que nesse caso é a escola. Tal conceito foi crucial para a compreensão das ações das crianças no decorrer da pesquisa de campo, por que pude analisar de forma completa as ações.

Assim, reitero também que pude perceber aqui uma socialização com uma via de mão dupla. Ou seja, não só os adultos podem transmitir seus conhecimentos, as crianças também têm esse privilégio que pode ser repassado para um adulto ou para seu par. O mais importante é ver a capacidade que a criança tem de intervir no mundo que vive e inclusive transformá-lo. Além disso, situações como esta colocam em cheque a forma etnocêntrica que o adulto olha para a criança, onde o certo sempre quem diz é o adulto e não a criança.

Também tive o prazer de perceber uma característica peculiar delas, que é a gaiatice. Posso afirmar que isso é algo particular e que fez diferença na pesquisa. Até mesmo porque, em nenhum momento eu esperava que eles se utilizavam-se tal ferramenta tão cedo. Assim, percebi que esse momento era como se fosse para desconstruir o ambiente escolar, e principalmente quando a professora estava prestes a reclamar com eles. Tudo o que eles faziam era sem combinar, era algo inusitado e todos sabiam o momento certo o que deveria fazer e falar. Isso acabou fazendo com que eles se diferenciasssem das demais crianças, pois, li diversos textos e em nenhum vi algo parecido com eles. No entanto, não é que estas crianças sejam diferentes. Elas juntaram alguns elementos que estão relacionados a geração, a escola, a idade e conseguiram transformar estes vários elementos em estratégias para lidar com a autoridade do adulto, que nem sempre é bem-vinda. Muitas vezes, a ironia, a gaiatice é o recurso utilizado pelos subalternos

Isso também serve para as tentativas de burlar as regras, porque eles sabem que estão fazendo algo “errado”⁵⁰ e mesmo assim conseguem um jeitinho de driblar e fazer. Isso realmente me causou um certo estranhamento, pois, nunca imaginei que crianças com tal faixa etária teria tal esperteza. Claro que isso só foi possível presenciar e perceber porque sempre me abstive da ideia de ser mais uma professora, mas, queria ter um relacionamento diferenciado com eles. Tal relacionamento me permitia que pudesse perceber as diversas facetas das crianças.

Em suma, é na escola em que elas encontram diferentes caminhos para interagir com pares. Consequentemente, transformar esse espaço-lugar que foi planejado por

⁵⁰ Errado nos termos da professora

adultos, em algo que lhe satisfaça que seja mais alegre. Para isso, eles criam um mundo só deles e só pode participar quem é chamado. Lá eles podem fazer o que querem de riscar o chão até dançar a música da Anitta sem serem discriminados, podem falar sobre namoro ou termino de amizade. Ou seja, qualquer assunto pode surgir em tal *locus* é só necessário aguçar o ouvir e se curvar para ouvi-los.

Referências Bibliográficas

- ABRAMAOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e sociologia da infância. In: FARIA, A. ; FINCO, D. (Org). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.17- 36.
- ABREU, M. ; MARTINEZ, A.; Olhares sobre a criança no Brasil: Perspectivas Histórias. In: RIZZINI, I. (Org) **Olhares sobre a criança no Brasil- Séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Petrobrás – BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amaiz, 1997, p. 19- 37.
- ARCHER, J. Childhood gender roles: Social context and organization. In M. Mc Gurk (Ed.), *Childhood social development. Contemporary erspectives* (pp.31-61). Hillsdale. USA. Lawrence Erlbaum. – 1992.
- ALVES, F.; SOMMERHALDER, A. O brincar: linguagem da infância, língua do infantil. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 12, n.2, . 125-132, mai/ago, 2006.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Traduzido por Dora. Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARRA,S. ; SARMENTO, M.** Os Saberes das Crianças e as Interacções na REDE. In.: *Revista Eletrônica Zero-a-Seis*, nº14, julho – dezembro de 2006. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zero seis/article/viewArticle/1776>>. Acesso em 10 de novembro de 2012.
- BHABHA, H. **O Local da cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2007.
- BENEDICT, R. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1944.
- BAECHLER, J. (1995). Grupos e Sociabilidade. In R. Boudon (Ed.), *Tratado de Sociologia*. Lisboa: Edições Asa, 57-95.
- BELLONI, M. **O que é sociologia da infância?** . Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BERGER, P; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei (nº. 9.394)**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > . Acesso em 18 de fevereiro de 2014.

Bogdan, R. e T

aylor, S. (1975). Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences. New York: J. Wiley..

CARA, D. **A educação no Brasil sob a ótica das necessidades e possibilidades**. Disponível em < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/blog-daniel/a-educacao-no-brasil-sob-a-otica-das-necessidades-e-238397-1.asp> > Acesso em 18 de fevereiro de 2014.

CARRARA, E. Um pouco da educação ambiental Xavante. In: Silva, A. ; Macedo, A. ; Nunes, A. (Orgs). **Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global, 2002, p. 100-117.

CASTRO, C. **Evolucionismo Cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer; textos selecionados, apresentação e revisão**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 2005.

_____. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2009.

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

_____. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação* nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.*, (UNICAMP) Ago 2005, vol.26. n. 91, p.443-464.

_____. **We are friends, right?** Inside kids' cultures. Washington DC: Joseph Henry Press, 2003.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Coleção Passo a Passo).

CYRULNIK,B; MORIN,E. **Dialogo sobre a natureza humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

DA MATTA, Roberto. "O ofício do etnólogo, ou como ter o Anthropological Blues". In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DANZELOT, J. A conservação das crianças. In: A polícia das famílias. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2ª edição, 1986.

DAUSTER, T. **Um saber de fronteira - entre antropologia e educação**. Disponível em < http://www.formaeacao.com.br/Antrop_Ed_Ex01.pdf > . Acesso em 10 de abril de 2014.

DELGADO, A. ; MÜLLER, F. Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças. **Educação Social**. Campinas, vol. 26, n.91, p. 351-360.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.125, p.161-179, Maio/Ago 2005b.

DEBERT, G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, M. (Org.) *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. 3ª edição, Editora FGV, 2003.

DIAS, M. A pesquisa tem “mirona” : notas etnográficas sobre o fazer etnográfico. In: *Entre saias justas e jogos de cintura*.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

_____. **As regras do Método Sociológico**. São Paulo: Nacional, 1974.

ERIKSEN, T & NIELSEN, F. **História da antropologia**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

FERNANDES, F. 1979. "As 'Trocinhas' do Bom Retiro". In. Fernandes, Florestan. 1979. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979. pp. 153-256.

FELIPE, J. Infância, Gênero e Sexualidade. **Educação e Realidade** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 25, (1), pp. 54-87, jan/jul 2000. FREITAS, R. *Brincadeiras e Jogos no espaço do recreio*. Belém, 2001. Disponível em < http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/brincadeiras_e_jogos.pdf > . Acesso em 20 de setembro de 2013.

FINCO, D. Relações de Gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro- Posições*, v. 14, nº. 3(42) – set/ dez, p. 89- 101, 2003.

FIGLIUZZI, A. Carro é coisa de menino!. In: *Fazendo Gênero 8- Corpo, Violência e poder*, 2008, Florianópolis. *Anais eletrônico*. Florianópolis: SC, 2008. Disponível em

<http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST44/Adriza_Figliuzzi_44.pdf > . Acesso em 24 de setembro de 2013.

_____. Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões, 2004. Disponível em < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewfile/1905/1908> > . Acesso em 17 de setembro de 2013.

FRIEDMAN, A. **História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância**. VERAS, v.1, n.2, 2011

GONÇALVES, A. Sobre o conceito de cultura na antropologia. **Cadernos de estudos Sociais**. Recife, vol. 25, nº1, janeiro/junho, 2010, p. 001 – 152.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. LTC, 1989

GOFFMAN, E. *Asylums*. Garden City, NJ: Anchor, 1961.

_____. *Relations in Public*. New York: Basic Books, 1971.

_____. *Frame Analysis*. New York: Harper and Row, 1974.

GUSMAO, N. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 18, n. 43, Dec. 1997 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-326219970002000002&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Apr. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-326219970002000002>.

HIRSCHFELD, Lawrence A. *Why Don't Anthropologists Like Children?* *American Anthropologist*. Volume 104, Issue 2, pages 611–627, June 2002

James, A.; JENKS, C.; PROUT, A; . **Theorising Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

KRAMER, S. ; LEITE, M. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas/ São Paulo: Papirus. 1996.

LEITE, M. Desenho Infantil: questões práticas e polêmicas. In: KRAMER, S. & LEITE, M. **Infância e Produção Cultural**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LEVIN, E. **A infância em cena** – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, G. Gênero: questões para a educação. BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

LOWENFELD,V. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestra Jou, 1977.

MACCOBY, E. Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765. – 1988.

MACLEIMONT, Sergio Ricardo Quiroga. Televisão e crianças – novas perspectivas de relação. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*. Vol. XXV, nº 1, janeiro/junho de 2002. Disponível em <

<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/rbcc/article/viewFile/813/596> >.

Acesso em 17 de setembro de 2013.

MAGALHÃES, I. **“ERA UMA VEZ...” NA EDUCAÇÃO INFANTIL:O papel das histórias no desenvolvimento da criança**. Disponível em

<http://www.cepetin.com.br/pdf/era_uma_vez_na_educacao_infantil.pdf> Acesso em 4 de setembro de 2013.

MARTINS, C.; MORAIS, C. Antropologia e Educação : breve nota acerca de uma relação necessária. *Educação em revista (Marília)*, n.6, p.83-94, 2005.

MARTINS, E. ; SZYMANSKI, H. Brincando de casinha: significado de família para as crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia*., 9 (1) , 2004, p. 177- 187.

MARCONI,M.; PRESOTTO, Z. **Antropologia: Uma introdução**. São Paulo, Editora Atlas, 2011.

MAUTHNER, C. Methodological aspects of collecting data from children: lessons from three research projects. **Children & Society**, 11. P. 16- 28, 1997.

MEAD, M. 1930. *Growing up in New Guinea*. New York: Morrow.

_____. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

MORAES, M. **A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo**. São Paulo, 2012.

MONTEIRO,A. O que a criança desenha quando desenha uma casa? *Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte* Ano 7 n. 9 p. 43-58 jul./dez. 2010

NASCIMENTO, M.. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. In: FARIA, A. ; FINCO, D. (Org). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.37- 54.

NUNES, Ângela. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

OLIVER, G. A importância do brincar na educação infantil. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf04.pdf> > . Acesso em 20 de setembro de 2013.

PEIRANO, M. A antropologia como ciência social. **Etnográfica**. Portugal, vol. IV (2), 2000, p. 219 – 232.

PILLAR, A. **Criança e televisão: leituras de imagens**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PIRES, F. **O que as crianças podem fazer pela antropologia?** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010.

_____. **Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica**. Rev. Antropol. [online]. 2007, vol.50, n.1, pp. 225-270.

PRODÓCIMO ,E. ; NAVARRO, M. Reflexões sobre o brincar: uma visita a um parque público de São Paulo. Revista Iberoamericana de Educación. nº 47/4, 2008. Disponível em < <http://www.rieoei.org/deloslectores/2491Navarro2.pdf> > . Acesso em 20 de setembro de 2013.

REZENDE, L. ;FONSECA,A. **Estudo do conhecimento de metodologias, métodos, técnicas e ferramentas da área de qualidade usadas nas empresas**. Disponível em <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2002_TR21_0275.pdf> . Acesso em 21 de maio de 2014.

ROSS, A. A escravidão negra sob a perspectiva do direito no Brasil imperial. Disponível em < http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2007_1/adriane_eunice.pdf > . Acesso em 26 de agosto de 2013.

SARAMAGO, S. **Metodologias de pesquisa empírica com crianças**. Sociologia, Problemas e Práticas, n.35, 2001, pp. 9-29.

SARMENTO, M. O ofício de criança. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFANCIA**, 2 Actas. Braga: Universidade do Minho, 2000.

_____, Administração da infância e da educação: as lógicas (políticas) de ação na era da justificação múltipla. In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2. BRAGA, PORTUGAL: INSTITUTO DE ESTUDOS DA CRIANÇA**, Universidade do Minho, 2002.

_____. Imaginário e Culturas da Infância. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003b. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância, Projeto POCTI/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Disponível em: http://www.cedic.iec.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf Acesso em: 05 Setembro 2013.

_____. As Culturas da Infância na Encruzilhada da 2ª modernidade. In.: Sarmento, M.; Cerisara, A. (org.), Crianças e Miúdos. **Perspectivas sócio-pedagógicas da Infância e Educação**. Porto. Asa, 2004.

_____. **Imaginário e culturas da infância**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2005, p. 1-18. (texto digitado/aula UFRGS).

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: **Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância** - Altino J. Martins Filho & Patrícia D. Prado (Orgs.) - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHILDKROUT, Enid. "Age and Gender in Hausa Society: Socio-Economic Roles of Children in Urban Kano" pp. 109-137. Age and Sex as Principles of Social Differentiation. J.S. La Fontaine (Ed.) London: Academic Press, 1978.

TASSINARI, A. O que as crianças tem a ensinar a seus professores? **Antropologia em primeira mão**. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis : UFSC / Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, 2011 - v.129 .

VEIGA, C. Infância e Modernidade: ações, saberes e sujeitos .In: Farias Filho, L. (org.) A infância e sua educação: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VELHO, G. Observando o familiar. In: Nunes, E. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.