



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGENÍVEL
DOUTORADO

A INFÂNCIA RESISTE À PRÉ-ESCOLA?

LENILDA CORDEIRO DE MACÊDO

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Adelaide Alves Dias

JOÃO PESSOA – PB
FEVEREIRO - 2014

LENILDA CORDEIRO DE MACÊDO

A INFÂNCIA RESISTE À PRÉ-ESCOLA?

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Adelaide Alves Dias

**JOÃO PESSOA - PB
FEVEREIRO - 2014**

M141i Macêdo, Lenilda Cordeiro de.
A infância resiste à pré-escola? / Lenilda Cordeiro de
Macêdo.-- João Pessoa, 2014.
237f. : il.
Orientadora: Adelaide Alves Dias
Tese (Doutorado) – UFPB/CE
1. Educação infantil. 2. Culturas infantis. 3. Escola - criança -
vivência - práticas. 4. Pré-escola - infância.

UFPB/BC

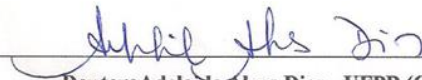
CDU: 373.2(043)

LENILDA CORDEIRO DE MACÊDO

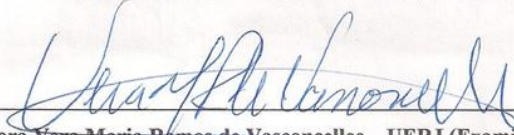
A INFÂNCIA RESISTE A PRÉ-ESCOLA?

Aprovada em: 28/02/2014

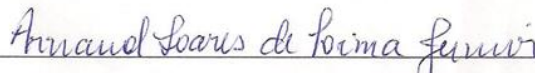
BANCA EXAMINADORA:



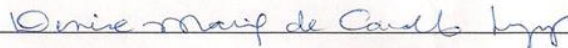
Doutora Adelaide Alves Dias - UFPB (Orientadora)



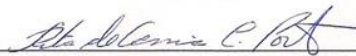
Doutora Vera Maria Ramos de Vasconcellos - UERJ (Examinadora Externa)



Doutor Arnaud Soares Lima Junior - UNEB (Examinador Externo)



Doutora Denise Maria De Carvalho Lopes - UFRN (Examinadora Externa)



Doutora Rita de Cassia Cavalcante Porto- UFPB (Examinadora Interna)

Dedico...

*Aos amores da minha vida: meu esposo (in
memorian) Edijalma Barbosa e aos meus
filhos, Lucas e Déborah, pelo apoio,
compreensão e amor.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela Sua maravilhosa graça sobre a minha vida.

A meu amado esposo (*in memorian*) pelo amor, compreensão e apoio incondicionais dispensados: “O amor...é paciente, é benigno, não arde em ciúmes, não se ufana, não se ensoberbece... tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta” (I Coríntios, 13: 4,7).

A meus filhos, pais, irmãos, demais familiares e amigos pelo apoio e, sobretudo, por terem suportado as lágrimas e as ausências, tornando o doutoramento menos arenoso.

À professora orientadora, Dra. Adelaide Alves Dias, pela competência, dedicação e sábia orientação.

Aos componentes da banca de defesa, pela atenção, leitura cuidadosa e criteriosa do texto e, sobretudo, por suas relevantes contribuições.

Às Colegas do NUPEC, especialmente à professora Ana Luisa Nogueira de Amorim, pela oportunidade de ter participado dos estudos e pesquisas; pelo apoio e amizade.

A todos os professores do doutorado, os quais contribuíram, de forma específica e especial, para a culminância deste trabalho.

Aos colegas da turma 30 do doutorado, pelas ricas experiências compartilhadas e pela amizade.

Aos funcionários do PPGE, pela atenção, compromisso e amizade dispensados.

Enfim, agradeço especialmente às professoras, crianças e familiares da instituição onde desenvolvemos a pesquisa, por nos receberem e contribuírem de forma carinhosa e generosa para a construção e conclusão deste trabalho.

“[...] A criança é muda; em sua individualidade, espectador silencioso; é silenciada em sua voz, que, pelo suposto moderno, não saberá falar de si. A criança dita pela razão moderna foi desencantada; sem dúvida. Foi secularizada e institucionalizada. Passamos, teóricos da educação a falar dela.”

(BOTO, 2002, p. 57)

RESUMO

Constitui-se por objetivo geral deste trabalho compreender o papel das práticas e vivências escolares na constituição do ser criança na fase da infância, analisando como as crianças vivem sua condição de infância na instituição de educação infantil e como produzem e reproduzem culturas no ambiente escolar. O ponto de partida para desenvolver a pesquisa foi a concepção de educação infantil como socialização da criança de maneira hegemônica, portanto, desde cedo, ela precisa tornar-se aluna e ser formada/conformada pela gramática escolar. Porém, as crianças enquanto indivíduos produzidos na e pela cultura agem, transgridem as regras e constroem sentidos e culturas próprias no ambiente escolar, intervindo neste contexto específico e na realidade social como um todo. Para o desenvolvimento da investigação, optou-se pelo paradigma epistemológico interpretativo, realizando uma pesquisa inspirada no método etnográfico. Para a produção dos dados, foram utilizadas as técnicas de observação sistemática, análise documental e entrevistas informais. A observação participante ocorreu em uma instituição de educação infantil de Campina Grande - PB, que atende crianças com idade entre 2 e 5 anos, nas etapas creche (maternal) e pré-escola. O período de observação ocorreu de julho de 2011 a maio de 2012, totalizando 57 dias e 160 horas de observações, nas quais se utilizou para registro dos dados: diário de campo, câmera fotográfica e de vídeo. Participaram diretamente da pesquisa 28 crianças de duas turmas da etapa pré-escolar e 4 professoras. Em linhas gerais, os resultados da pesquisa indicaram uma prática pedagógica com objetivos explícitos de preparação/alfabetização, deixando a margem e/ou naturalizando outras linguagens fundamentais para a criança, a exemplo do brincar, do desenhar e do pintar; do desenho animado, da musicalidade, da expressão corporal e da fantasia. Constatou-se, também, outra prática curricular menos explícita, denominada *pedagogia do controle*, que visa disciplinar/limitar a oralidade, o pensamento, o corpo, os desejos, a imaginação, a criatividade e as fantasias das crianças. Esta prática implícita, mas tangível, coloca as crianças exatamente no lugar que foi instituído historicamente e culturalmente para elas: a menoridade, a subalternidade, a dominação, a subserviência. Os dados indicaram, também, uma perspectiva de trabalho escolar permeada por exaustivas tarefas de leitura e escrita, encurtando o tempo livre das crianças, e revelaram algumas nuances das relações de pares infantis: a amizade, a fragilidade e a desigualdade nas relações de pares, onde, em geral, reproduzem os critérios e valores adultos. Todavia, a despeito da pedagogia do controle, as crianças constroem culturas no horário das atividades em sala (livres e dirigidas) e no parque, por intermédio das brincadeiras e de ações diversas. Enfim, os nossos dados apontam para uma clara disposição das crianças em resistir à pedagogia do controle, isto porque elas, como sujeitos que monitoram suas ações, ao tempo que são coagidas pela estrutura institucional a assumirem a identidade de aluno passivo, subserviente, criam estratégias para resistir à forma/moldura da pré-escola, enfim, da estrutura. Em face do exposto, conclui-se que não há lugar para a infância na pré-escola pesquisada. A pedagogia do controle não propicia a vivência da infância. No entanto, as crianças, como agentes sociais, agem a contrapelo da gramática escolar, resistem a este currículo, a estas práticas e conseguem, de forma fortuita, reproduzirem e produzirem culturas infantis modificando a estrutura vigente. Em síntese, as crianças vivem/assumem sua condição de infância na pré-escola. Confirma-se, neste sentido, a nossa tese inicial.

Palavras-Chave: Infância. Criança. Educação Infantil. Culturas Infantis.

ABSTRACT

Our objectives consisted in understanding what the role of school practices and experiences is in the constitution of the child being and childhood; as well as analyzing how children live their childhood condition in the institution of early childhood education and how they reproduce and produce culture in the school environment. The starting point to develop this research was the following thesis: the design of early childhood education as children socialization has been hegemonic; therefore, very early he/she needs to become a student, be formed / shaped by the grammar school. However, children as individuals produced in and through culture act, transgress the rules and construct own meanings and own cultures inside the school environment, intervening in this specific context and in the social reality as a whole. To develop this research we chose the interpretive epistemological paradigm, conducting a research with characteristics of a case study, inspired by the ethnographic method. The techniques of systematic observation, document analysis and informal interviews were used in order to produce the used data. The participant observation happened in an early childhood institution in Campina Grande - PB, which attends children from 2 to 5 years old in the nursery (maternal) and in preschool stages. The observation period was from July 2011 to May 2012 totalizing 57 days and 160 hours of observations, and in order to record data, it were used field journal, camera and video. Twenty eight (28) children from two classes of preschool stage and 4 teachers participated directly in the research. In general, the research results indicated a pedagogical practice with explicit goals of preparation / literacy, leaving aside and / or naturalizing other key languages to the child, such as playing, drawing and painting, animated cartoon, musicality, body expression and fantasy. It was also found other less explicit curricular practice, called pedagogy of control, which aims to control/limit children orality, thought, body, desires, imagination, creativity and fantasies. This implicit, but tangible practice, places children exactly in the place which was historically and culturally established for them: the underage, subalternity, domination, subservience. The collected data also indicated a perspective of school work permeated by extensive reading and writing activities thereby shortening children's free time and revealed some of the nuances of children's peer relationships: such as friendship, fragility and inequality in peer relationships, which in general reproduce the adult values and criteria. However, despite the pedagogy of control, children build cultures during the class activities schedule (free and directed), at the park, through games and diverse actions. Finally, our data indicate a clear children willingness in resisting the pedagogy of control, this is because they, as individuals who monitor their own actions, at the same time they are coerced by the institutional structure to assume the passive and subservient student identity, they create strategies to resist the preschool shape / frame , in other words , the structure. Regarding what was said above, we conclude that there is no place for childhood in the searched preschool. The pedagogy of control does not provide childhood experience; however, children while social agents, act to contrast the grammar school, they resist this curriculum, these practices and they are able, ad hoc basis, to reproduce and produce childhood cultures modifying the current structure. In summary, children live / assume their status of childhood in preschool. It is confirmed, in this sense, our initial thesis.

Keywords: Childhood. Children. Children's Education. Childhood culture.

RESUMEN

Nuestros objetivos se constituyeron en comprender cual es el papel de las prácticas y vivencias escolares en la constitución del ser niño y de la niñez, analizar como los niños viven su condición de niñez en la institución de educación infantil y como reproducen culturas en el ambiente escolar. El punto de partida para el desarrollo de la investigación fue la siguiente tesis: la concepción de educación infantil como socialización de lo niño tiene sido hegemónica, por lo tanto, hace muy temprano ella necesita tornarse estudiante, ser formada y conformada por la gramática escolar. Pero, los niños como individuos producidos en la y por la cultura ajena, transgrediendo las reglas y construyen sentidos y culturas propias en el ambiente escolar, anteviendo en este contexto específico y en la realidad social como un todo. Para desenvolver la investigación, optamos por el paradigma epistemológico interpretativo, realizando una investigación con características de estudio de caso, inspirada en el método etnográfico. Para la producción de los datos fueron utilizadas las técnicas de observación sistemática, análisis documental y entrevistas informales. La observación participante ocurrió en una institución de educación infantil de Campina Grande - PB, que atiende niños de 2 a 5 años, en las etapas de guardería – maternal - y preescolar. El periodo de observación ocurrió de julio de 2011 a mayo de 2012 totalizando 57 días y 160 horas de observaciones, en las cuales nos utilizamos, para el registro de los datos, de diarios de campo, cámara fotográfica y de video. Participando directamente de la investigación 28 niños de dos aulas de la etapa preescolar y 4 maestras. En líneas generales, los resultados de la investigación indicaron una práctica pedagógica con objetivos explícitos de preparación-alfabetización, dejando el margen y/o naturalizando otros lenguajes fundamentales para el niño, a ejemplo del rugar del dibujo y pintura, del diseño animado de la musicalidad y expresión corporal y de la fantasía. Constatamos, también, otra práctica curricular menos explícita, denominada de pedagogía del control, que objetiva disciplinar o limitar la oralidad, el pensamiento, el cuerpo, los deseos, la imaginación, la creatividad y fantasía de los niños. Esta práctica implícita, pero tangible, que asienta los niños exactamente en el hogar que fue instituido históricamente y culturalmente para ellas: la menoridad, subyugación, la dominación, la dependencia. Los datos indicaron, también una perspectiva de trabajo escolar permeada por las exhaustivas tareas de lectura y escrita implicando en la pérdida del tiempo libre de los niños y revelando algunas formas de las relaciones de pares infantiles: la amistad, la fragilidad y la desigualdad en las relaciones de pares, donde en general reproducen los criterios y valores adultos. Sin embargo, a respecto de la pedagogía del control, los niños construyen culturas en el horario de las actividades en aula, libres e dirigidas, en el parque por intermedio de los pullos y de acciones diversas. Al final los nuestros datos apuntan para una clara disposición de los niños en resistir a la pedagogía del control, esto porque, ellos como sujetos que vigían sus propias acciones, al tiempo que son obligadas por la estructura institucional a asumieren la identidad de alumno pasivo, subyugado creando estrategias para resistir a la forma y/o moldura de la preescolar, en fin, de la estructura existente. Delante del expuesto, concluimos que no hay lugar para la niñez en la preescolar investigada. La pedagogía del control no propicia la vivencia de la niñez, mismo así los niños como agentes sociales ajenos contra el currículo escolar, en específico la gramática, y producen estas prácticas lúdicas y logran éxito pues, reproducen y producen culturas infantiles modificando la estructura vigente. En síntesis, los niños viven y asumen su condición de niñez en la preescolar. Se confirma, en este sentido, la nuestra tesis inicial.

Palabras-claves: Niñez. Niño. Educación infantil. Culturas infantiles.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Área externa da Creche Espaço da Fantasia.....	100
Foto 2 – Sala de aula - Turma A.....	101
Foto 3 – Sala de aula – turma B	102
Foto 4 – Crianças assistindo desenho no horário das atividades livres	123
Foto 5 – Sala da coordenação e muro do pátio da recreação, respectivamente	146
Foto 6 – Atividades dirigidas: crianças participando de um bingo de letras	152
Foto 7 – Recreação no parque: crianças brincando na areia.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Rotina da Turma A	118
Quadro 2 – Rotina da Turma B	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil educacional das famílias: grau de instrução	103
Tabela 2 – Ocupação dos pais/responsáveis	104
Tabela 3 – Profissão dos pais/responsáveis e renda familiar	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – O LEGADO DAS TEORIAS SOCIAIS SOBRE A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS	22
1.1 A Construção social da infância e da criança universal	22
1.2 Da Criança universal às crianças como sujeitos histórico-culturais.....	32
1.3 As Teorias sociais e a educação da criança	45
CAPÍTULO II – OS ESTUDOS SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	57
2.1 A Infância como categoria estrutural da sociedade e a criança como ator social	61
2.2 A Reprodução interpretativa e os processos de socialização das crianças.....	71
2.3 A Produção cultural das crianças nos grupos de pares	76
CAPÍTULO III: A PESQUISA COM CRIANÇAS: METODOLOGIA, CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS	85
3.1 As Pesquisas socioantropológicas com crianças em espaços educativos	88
3.2 Uma pesquisadora adulta falando com as crianças	92
3.3 Procedimentos de pesquisa	96
3.4 Conhecendo o campo e os participantes da pesquisa.....	99
3.4.1 Os Educadores: condições de trabalho e formação	105
CAPÍTULO IV – AS CULTURAS DA INFÂNCIA NA ROTINA DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	114
4.1 O Currículo e a rotina da pré-escola: a normatização da infância e preparação das crianças para o futuro.....	115
4.2 Atividades livres: tia posso desenhar, posso pegar um livro? Posso pegar os brinquedos?	123
4.2.1 Não posso ir, se não tia briga: a pedagogia do controle no momento das atividades livres	124
4.2.2 Tia, o barco voador na água: culturas infantis no momento das atividades livres.....	131
4.2.3 Vem sentar perto de mim: a amizade nos grupos de pares	136
4.2.4 Eu sou o Bem10: desenho animado e reprodução da cultura.....	140
4.2.5 Falar só de princesa não dá não, viu? A desvalorização da cultura da fantasia	145
4.3 Atividades dirigidas: abram a boquinha – a marelina ha - qual é a letra inicial? quantas letrinhas tem?	152
4.3.1 Oh meu Deus, que demora! O trabalho escolar como um espelho da fábrica.....	153
4.3.2 Agora a letrinha m – um traço para cima e outro para baixo: a linguagem escrita em foco	159
4.3.3 Feche o bico: a roda sem conversa	165
4.3.4 Assim não tem condição, sente! A (in)experiência musical e rítmica corporal	172
4.3.5 Tia o meu desenho tá bonito? A cultura do desenho	177
4.4 Virando pelo avesso a recreação no parque	184
4.4.1 Brincando de faz-de-conta, pega-pega, escorrego, cavalinho & etc.: culturas infantis no parque	186

4.4.2 Jogos, brinquedos, brincadeiras, faz-de-conta & Cia: a dinâmica das culturas infantis	189
4.4.3 Nem tudo é flor neste jardim e/ou nem tudo é brincadeira no parque.....	192
4.4.4 Sente aqui um pouquinho: a pedagogia do controle no parque.....	195
4.4.5 Eu fiz assim e ele não aceitou: as relações de poder entre os pares	198
CAPÍTULO V – A RESISTÊNCIA DAS CRIANÇAS À PEDAGOGIA DO CONTROLE	205
REFERÊNCIAS	225
APÊNDICES	233
APÊNDICE A – Atividades Dirigidas a Turma A	233
APÊNDICE B – Atividades Dirigidas a Turma B	234
APÊNDICE C – Atividades e Brincadeiras Realizadas no Momento da Recreação	235
APÊNDICE D – Questionário: Perfil Sócio acadêmico Professores / Educadores	236
APÊNDICE E – Questionário: Perfil Socioeconômico dos Familiares / Responsáveis	237

INTRODUÇÃO



emos como pretensão inicial explicitar as nossas implicações acerca do tema, respondendo ao seguinte questionamento: qual a nossa relação com a questão da infância, criança e educação infantil? Desta feita, buscamos realizar um breve resgate das questões que nos afetaram, de tal forma, que nos impulsionaram a construir este projeto e a empreender a pesquisa. Assim, procuramos demonstrar as possíveis razões para a escolha do objeto de pesquisa, além de realizar uma revisão da literatura buscando problematizá-la.

Concluimos magistério de 2º grau e ingressou-se na Universidade Estadual da Paraíba para cursar Licenciatura em Pedagogia, nos formamos em duas habilitações: Orientação Educacional e Magistério Pré-Escolar. Logo após concluir a graduação, em 1996, prestamos concurso público em dois municípios do interior da Paraíba e passamos a trabalhar como orientadora educacional em instituições de educação infantil em um dos municípios e, em outro, como professora, também em uma instituição de educação infantil, com o pré-escolar II. Foram cinco anos na função de professora de educação infantil e doze anos como orientadora, licenciando-me desta função, em 2010, para realizar o curso de doutorado. Ademais, em 2012, fomos aprovadas em um concurso público na Universidade Estadual da Paraíba, assumindo o cargo de professora do ensino superior, na área de pedagogia.

Em nossa atuação profissional, sempre nos sentimos motivada para estudar, pesquisar sobre a infância e as crianças, pois tínhamos clareza das nossas limitações teóricas e práticas. Entre 2001 e 2002, fizemos especialização na área de educação infantil, cujo trabalho monográfico foi sobre o papel das emoções das crianças na creche. O contexto de pesquisa foi a creche, especificamente, duas turmas de maternais. Este estudo nos possibilitou compreender um pouco mais o desenvolvimento da criança a partir do ponto de vista de Henri Wallon que, em sua teoria, primou pelo estudo da pessoa completa em sua relação com o meio social, no qual a razão e o afeto são dimensões humanas indissociáveis e complementares.

No mestrado, iniciado logo em seguida, no ano de 2003, produzimos uma dissertação acerca das práticas de cuidado e educação com bebês de 0 a 2 anos em creches públicas. Os resultados da pesquisa demonstraram que ainda perdura uma concepção essencialista e romântica de criança e de infância e, em razão disto, não percebe-se a criança como um sujeito histórico e social, que reproduz e produz cultura. Ademais, o educar é percebido como socialização, uma ação sobre o outro, e não como uma prática compartilhada que considere o

ponto de vista das crianças.

Atualmente, além de professora da área de pedagogia, na UEPB, fazemos parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Criança – NUPEC, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, coordenado pelas professoras doutoras Adelaide Alves Dias e Ana Luísa Nogueira de Amorim, o qual tem fomentado, ao longo dos últimos dez anos, estudos e pesquisas sobre as temáticas: infância; políticas públicas para a educação infantil, com foco no acesso; qualidade do atendimento; formação e valorização profissional; representações sociais sobre infância, criança e docência na educação infantil; direitos humanos e educação infantil; aprendizagem e desenvolvimento da criança; práticas pedagógicas com crianças de 0 a 5 anos de idade em creches, pré-escolas e escolas. Por fim, tem-se pesquisas cujo referencial teórico metodológico diz respeito à Sociologia da Infância, sendo esta tese pioneira, nesta abordagem, no grupo.

Em face deste percurso acadêmico e, com base na atuação como orientadora educacional em creches e pré-escolas, passamos a questionarmos sobre a natureza da ação educativa com crianças pequenas: como as crianças estão se constituindo na creche? Qual o lugar da infância/criança na educação infantil? Sendo assim, temos como objetivos compreender qual é o papel das práticas e vivências escolares na constituição do ser criança e da infância, analisar como as crianças vivem sua condição de infância na instituição de educação infantil e como as crianças reproduzem e produzem culturas no ambiente escolar.

Essas questões e objetivos nos levaram a eleger a seguinte tese: A concepção de educação infantil como socialização da criança tem sido hegemônica. Desde cedo, a criança precisa tornar-se aluno (a), ser formado (a) /conformado (a) pela gramática escolar. Todavia, as crianças enquanto indivíduos produzidos na e pela cultura agem, transgridem as regras e constroem sentidos e culturas próprias no ambiente escolar, intervindo neste contexto específico e na realidade social como um todo.

Através desta pesquisa, pretendemos colaborar para a ampliação do conhecimento científico sobre o lugar da infância na educação infantil e como a criança se constitui em espaços educativos. A visão de criança como um adulto em miniatura, um ser inocente, puro ou mau, apesar de ainda persistir no imaginário social, não tem mais razão de ser. Os estudos na área de psicologia (WALLON, 1979; VIGOTSKI, 2007), no campo da sociologia (CORSARO, 2008/2011; SARMENTO, 2004/2005) e da antropologia (COHN, 2005), apresentam a criança como um sujeito social e histórico que se constitui na cultura.

Compreender a criança como sujeito que se constitui na e pela cultura implica um estatuto diferenciado para a infância que, ao longo da história, foi um grupo geracional

marginalizado do ponto de vista social e político. Não poder opinar e fazer escolhas sobre determinados aspectos da sua vida, sobretudo, não ser ouvida e compreendida a partir de seu ponto de vista, mas, ao contrário, sempre ter como referência um modelo adulto, tido como perfeito e quase inalcançável, foi o que a sociedade legou à infância, caracterizando-se, a propósito, como invisibilidade histórica, social, política e cultural (SARMENTO, 2007).

Ao longo da história, a criança foi calada. A própria etimologia da palavra infância, do latim *infans* (aquele que não fala), demonstra a representação sobre estes sujeitos no prenúncio da idade moderna. Ser criança, segundo o próprio historiador francês Philippe Ariès (1981), era ser um indivíduo sem identidade, sem presença efetiva no mundo. Era, na verdade, alguém que estava a espera de ser. Isto porque a criança sempre teve como seu outro o adulto, aquele ser que, do ponto de vista moderno, era/é a expressão mais acabada da espécie humana, porque faz uso, prioritariamente, da razão, enquanto que na fase infantil os sujeitos conseguem transitar plenamente entre a razão e a emoção, sendo marginalizadas exatamente por terem essa capacidade.

A ideologia social, alimentada por filosofias e teorias psicológicas e educacionais, representa a criança como ser humano incompleto, incapaz, protótipo do futuro adulto. A filosofia renascentista de Erasmo, a pedagogia Jesuítica e a teoria da educação de Comenius, juntamente com a psicologia clássica, foram os principais mecanismos de difusão da visão de criança como protótipo da espécie humana: alguém sem expressão, sem identidade, sem subjetividade, sem capacidade intelectual, sem história, portanto, sem cultura.

Esta representação negativa da criança atravessou séculos e, como ressaltamos foi alimentada pela filosofia e pelas ciências. Rousseau rompe com a visão de criança como um adulto em miniatura, mas perdura a visão de que a criança pequena não pensa, age pura e simplesmente por instintos inatos, por isso, ele propõe uma teoria da educação que segmenta a infância em fases e cujos conhecimentos sejam dados à conta gotas, em cada fase da infância. Ademais, a criança continuou sendo vista como uma natureza universal, ou seja, todas as crianças são iguais e passam pelas mesmas fases.

A psicologia de Piaget referendou esta ideia ao construir uma teoria de desenvolvimento que segmenta o pensamento da criança em fases. Por sua vez, a sociologia da Durkheimiana, com sua visão funcionalista da sociedade, propôs que a criança seja modelada/socializada/educada para viver em sociedade, através da escola, instituição social que tem como função socializar os indivíduos, adaptá-los ao modelo social vigente. A antropologia não fugiu a regra. Se a visão de criança era a de um sujeito sem história, neste caso, ela também não tinha/tem cultura, é, na verdade, um sujeito aculturado.

Olhando para estes modelos de pensamento social que se difundiram a partir de diversos campos e áreas, é possível entender porque as concepções de criança como ser incompleto, incapaz, ou má, inocente, pura, dentre outras, refletiram práticas sociais e educacionais de negação da infância pelo que ela é e, em contrapartida, cristalizou-se um modelo ideal de criança, sobretudo na escola, o aluno. Todavia, pensamos que tais visões e práticas são potencialmente importantes, na medida em que alimentam o contraditório. A nossa pesquisa visa contribuir para a construção de outras concepções e práticas e tem como propósito romper com o imaginário social negativo sobre a infância e, por sua vez, sobre a criança.

Pretendemos ter como arcabouço teórico metodológico uma ciência e filosofia que pensa a criança como potencialmente capaz de refletir sobre a realidade, sobre o ser das coisas. Alguém curioso, que indaga, que busca experiências exatamente porque tem a capacidade humana de o fazê-lo com originalidade. Talvez seja o que falte aos adultos: a capacidade de pensar de forma original, de buscar e viver experiências profundas, como ressalta Benjamin (2002).

Além de estar calcada nesta filosofia da criança, tem-se buscado inspiração na psicologia sócio histórica (VIGOTSKI, 2007; WALLON, 1979), a qual construiu teorias que demonstram a capacidade da criança de aprender e se desenvolver a partir de contextos sociais e culturais determinados. A criança, ao contrário do que se afirmava na psicologia clássica, não possui uma natureza universal nem é uma tábula rasa, um vaso vazio, mas alguém que aprende e se desenvolve em um processo de interação contínua com o meio social. Portanto, ela sofre determinações do meio social em que está inserida, mas como sujeito que interage com este meio, também o modifica marcando o meio social em que está inserida, mesmo que nós adultos não queiramos reconhecer isto.

Outra ciência que permeia fortemente nossa pesquisa, diz respeito à sociologia da infância que, ao contrário do pensamento sociológico clássico, propõe que a criança não sofre, pura e simplesmente, uma ação socializadora, educativa, mas ela também contribui e intervém na sua educação, porque é um sujeito social que reproduz e reinterpreta os conhecimentos socialmente elaborados e transmitidos pelas instituições sociais, como a escola (SARMENTO, 2007; CORSARO, 1998).

Por fim, uma outra ciência que tem sustentado nossa proposta de pesquisa é a antropologia, referendando a visão de criança como sujeito histórico e social, portanto, ator social, produzido na e pela cultura (COHN, 2005). Neste sentido, afirmamos que a criança é produzida na e pela cultura, não é mais possível ignorar que estes sujeitos produzem cultura e, sendo assim, interferem na sociedade e na instituição educacional em que estão inseridos.

Se apropriar e produzir conhecimento científico sobre a infância e sobre a criança implica, sobretudo, respeitá-la, considerar o seu ponto de vista, compreendê-la em sua singularidade, pois o fato de estar se desenvolvendo não significa incompletude nem incompetência, mas construção, processo. A nossa pesquisa busca reafirmar estas visões e significados sociais que estão circulando, de forma tênue, na sociedade e, mais fortemente, no meio acadêmico, sobretudo no campo da educação infantil.

Nossa intenção é compreender a cultura infantil como produto de uma geração que se constitui na sociedade, a partir de normas, regras e instituições como as escolas e as creches, cuja função é socializá-las, torná-las aptas ao convívio em sociedade. Entretanto, as crianças também deixam suas próprias marcas, as culturas infantis, que são construídas na interação com os pares, com os adultos que as cercam e através de outros dispositivos sociais, ressignificando normas, valores, conhecimentos e artefatos sociais de forma singular.

Pretendemos contribuir para a área da educação infantil, na medida em que estaremos ampliando o conhecimento sobre como se constitui a infância e a criança contemporânea em instituições de educação infantil, refletindo sobre o lugar ou o não lugar da infância nestes espaços e sobre como elas constroem culturas, isto porque, o fato de a criança construir cultura não significa que na instituição de educação infantil ela tenha a liberdade e as possibilidades materiais defazê-lo. Neste caso, buscaremos entender quais são as estratégias que as crianças se utilizam para reproduzir e interpretar os conhecimentos, valores e artefatos culturais que as cercam, na tentativa de se apropriar da realidade e interferir sobre ela, além de produzir sua própria cultura.

Procuramos problematizar o nosso objeto de pesquisa tendo por base uma abordagem histórica e analítica. Em face desta escolha teórico metodológica, o texto está organizado da seguinte forma: no Capítulo I, analisamos, do ponto de vista histórico-filosófico, a institucionalização da criança e seus significados sociais, além de discutir algumas visões clássicas sobre a socialização. No capítulo II, empreendemos uma discussão sobre as novas perspectivas sociológicas e os estudos interdisciplinares sobre a infância e a criança. No capítulo III, fizemos uma análise do paradigma qualitativo em pesquisa social, especificamente sobre a perspectiva etnográfica com crianças e apresentamos os procedimentos e o contexto da pesquisa em desenvolvimento.

Por fim, no capítulo IV, realizamos a análise e a discussão dos dados produzidos. Finalizamos o texto, no capítulo V, apresentando as considerações finais e as propostas que emergiram a partir da pesquisa registrando-se, em seguida, as referências, os apêndices e os anexos.

Em linhas gerais, construímos um referencial teórico-metodológico coerente com a concepção de infância e de criança que assumimos, reiterando, portanto, que infância é uma construção social, categoria geracional e estrutural da sociedade e a criança é um ator social, produto e produtora de cultura, sendo assim, há crianças marcadas histórica e socialmente, que pertencem a um grupo social estruturado.



*“As coisas que não têm nome são mais
pronunciadas por crianças.”*

(Manoel de Barros)



CAPÍTULO I – O LEGADO DAS TEORIAS SOCIAIS SOBRE A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS



este capítulo, pretendemos realizar uma investigação sobre a infância e as crianças a partir de um recorte histórico-filosófico e interdisciplinar, na perspectiva de analisar a institucionalização da criança e seus significados sociais ao longo da história, buscando conhecer e compreender o legado que nos foi deixado pelas ciências sociais e humanas sobre estas categorias sociais.

1.1 A Construção Social da Infância e da Criança Universal

Os estudos sobre a criança e a infância, ao longo da história, tem sido discreto no campo das ciências sociais. A criança passou a ser objeto de preocupação da pedagogia entre os séculos XVI e XVII, quando, na sua institucionalização, ela passou a exercer o ofício de aluno na escola moderna. Até meados do século XVII, a educação da infância e da juventude ocorria por intermédio da prática (ARIÈS, 1981). Considerando o fato histórico de indiferenciação entre os adultos e as crianças, resta-nos saber qual fator ou quais fatores contribuíram para a distinção/ diferenciação entre estas duas gerações.

Buscando compreender a natureza e a função da educação infantil na atual conjuntura, foi preciso situar este fenômeno na história. A emergência da educação da infância é passível de explicação a partir de um conjunto de fatores: a racionalidade moderna; o avanço das ciências; a invenção da tipografia e, conseqüentemente, o universo letrado dos adultos; a civilidade; além da própria emergência do modo de produção capitalista, que exige pessoas capacitadas para a sua reprodução.

Todas estas mudanças influenciaram na própria criação da escola moderna que nasceu diferenciada das demais instituições, pois teve como função precípua a socialização da infância através de métodos e técnicas que objetivaram adestrar/moldar as crianças e transformá-las em alunos para receberem a luz/conhecimento a fim de se tornarem sujeitos civilizados/ letrados para exercerem seu papel na sociedade.

A sociedade do século XVII, regida pela racionalidade técnica, exigia em todas as dimensões sociais o uso da razão, da forma e do método. Inventou-se, portanto, a instituição social que iria socializar/educar as crianças, prepará-las para o futuro glorioso: a escola. Uma das invenções mais duradouras e conservadoras da história ocidental, que tem persistido em

sua forma/cultura por vários séculos chegando à modernidade tardia ainda com muito vigor.

A tese de Boto (2002) é de que as crianças, na modernidade, foram desencantadas, transformadas em alunos, justamente porque é o oposto de tudo o que se pressupõe ser o sujeito moderno. A escola moderna assumiu como função social adestrar, educar as crianças para que, no futuro, elas assumam este caráter racional, autônomo tornando-se, portanto, cidadãos reprodutores desta sociedade.

A infância passou a ser representada como um tempo de transição para a adultez, sendo assim, a criança precisava ser educada/formada para viver em sociedade, para ser um típico representante do novo homem racional. A escola, instituição moderna por excelência, foi pensada/estruturada para socializar este indivíduo que, do ponto de vista adulto, era/ é um ser incompleto, incapaz de pensar, de falar e, portanto, de decidir.

Greive (2010) ressalta que, provavelmente, a tese de Ariès (1981), da inexistência de um sentimento de infância na antiguidade, não é suficiente para explicar a distinção produzida na/pela modernidade entre crianças e adultos. Ela levanta a hipótese, com base em Elias (1994), de que naquele momento histórico a busca da sociedade aristocrata e burguesa emergente era pela finura, pelo bom gosto e pela distinção, tendo em vista diferenciar-se do povo pobre e rude. Consequentemente, a sociedade foi se tornando mais letrada/civilizada e ampliaram-se, também, as diferenças entre adultos e crianças. Segundo Boto (2002, p.17), a civilidade como um programa formal surgiu no século XVI: “Havia um habitus a ser incorporado, um código social a ser apreendido e compartilhado pela sociedade burguesa emergente.”

O processo de construção da categoria aluno constituiu-se na matriz de referência da criança na modernidade. O discurso pedagógico da época nos informa sobre a visão de criança. Em linhas gerais, a criança era percebida pelo que lhe faltava no discurso pedagógico renascentista, a exemplo de Montaigne e Erasmo, tendo continuidade com os Jesuítas e Comenius na modernidade. A criança, por estar em processo de desenvolvimento físico, intelectual e social, sendo, portanto, frágil na conduta pública, foi pensada, nestas teorias sociais, como incompleta/carente, tendo-se sempre como referência a matriz adulta.

Nesta perspectiva, o papel da escola fica claro: preparar a criança para o convívio social, ou seja, socializá-la. A escola passou a ser o lugar onde a criança seria regulada, adestrada, daí a necessidade, segundo Boto (2002, p. 17), “[...] de se dar a ela ora o freio, ora a liberdade. É através desta duplicidade e dubiedade metodológica moderna que iria surgir, pelo equilíbrio, entre a liberdade e o freio, o adulto civilizado/educado.”

A sociedade moderna, de forma contraditória, desencantou a criança, diferenciando-a

do adulto, ressaltando sua singularidade. Mas, ao mesmo, tempo realizou um movimento oposto, reencantando-a, institucionalizando-a, encarcerando-a na escola para que deixasse de ser criança e assumisse outra identidade: a de aluno. A tradição pedagógica, que vê a criança como um ser abstrato e universal, molda as crianças segundo interesses alheios, desconsiderando, portanto, o ponto de vista delas.

Ariès (1981) assumiu a tese, em sua obra clássica *História Social da criança e da família*, que a criança não era valorizada na Idade Média porque inexistia um sentimento de afeto em relação a ela, sendo assim, a infância não era percebida como uma etapa ou fase biológica, ou do ponto de vista sociológico, como uma estrutura social. O fato de inexistir um sentimento em relação à criança fez com que esta fosse relegada a um não lugar na sociedade. O autor propõe algumas razões possíveis para a inexistência deste sentimento e o coloca como consequência da alta taxa de mortalidade infantil à época.

O sociólogo alemão Elias (1994), na obra “O processo civilizador” aponta outras possibilidades, de cunho mais cultural, para a questão da indiferença adulta em relação à infância o sociólogo chamou a atenção para a dimensão geracional, pois, foi por meio de um longo processo relacional entre as gerações, no qual esteve envolvido um grande patrimônio de saber, que se deu esta diferenciação que, a princípio, ocorreu do ponto de vista da classe social para, só em seguida, ocorrer entre as gerações adultas e infantis.

Esta distinção que não é natural, mas sim cultural, foi aprendida pelos homens na sociedade, construída em suas relações e caracterizadas por coações de diversas naturezas, como as naturais, oriundas de sua condição animal (fome, instinto sexual, envelhecimento), necessárias à própria sobrevivência (fome, afeto, proteção) e as coações oriundas das relações de interdependência, estas decorrentes da aprendizagem e das experiências humanas (ELIAS, 1994). Ou seja, os indivíduos de maior porte físico, que possuem mais força, mais experiência e cultura dominam aqueles de menor porte físico, que têm menos força, experiência e cultura.

O status de adulto honrado e civilizado trouxe como contraponto o indivíduo pobre e rude e, concomitantemente, a sua distinção em relação à criança, por esta não ser capaz de exercer auto coerção ou autocontrole das emoções, das atitudes, dos desejos, dentre outros (VEIGA, 2010). Neste caso, foi sendo produzida uma larga expectativa em relação à criança, para que ela aprendesse, por meio da educação, os comportamentos, as atitudes e os hábitos do adulto civilizado ou, em outras palavras, que ela pudesse adquirir a capacidade de auto coerção.

A escolarização compulsória/obrigatória afastou a criança da vida secular em que era

educada junto aos adultos. O processo de socialização da infância, desde esta época, passou a ser considerado um evento da civilidade. Ser civilizado, participante de uma cidade, de uma sociedade moderna emergente, exigia educação/formação.

Do ponto de vista biológico e psíquico, há diferenças inegáveis: as crianças têm menos idade, portanto, menos experiências; a linguagem e o pensamento estão em fases mais primitivas, mas não se justifica tanta ênfase nestas diferenças que são de cunho mais quantitativo do que qualitativo. As relações de poder estabelecidas entre as duas gerações não podem ser explicadas apenas pela questão do desenvolvimento físico e mental das crianças. Há uma ideologia social, uma cultura estabelecida, portanto, naturalizada, que reforça estas diferenças desqualificando sempre a geração infantil.

Na sociedade moderna capitalista, ocorreu uma mudança estrutural, tanto na sociedade em geral quanto nas famílias. A organização comunitária foi substituída pela família, instituição de caráter mais privado e com menor número de membros. A base familiar passa a ser o afeto e esta se torna menor, constituída por cônjuges e filhos e o espaço, que antes era formado por um grupo maior de pessoas, torna-se privado ocorrendo, assim, uma separação entre o público e o privado.

A família passa a ser responsabilizada pela educação da criança, juntamente com a escola. A cultura oral, da qual as crianças participavam livremente, dava lugar à cultura escrita, privilégio dos adultos. A tese de Elias (1994) afirma que esta preocupação com a socialização da criança é, também, consequência do surgimento das cidades, frequentadas por cidadãos cultos e preparados para a convivência social. Esta nova geografia político-econômica e cultural imprimiu certo distanciamento entre adultos letrados/ civilizados/rationais e crianças iletradas/ selvagens e irracionais. A criança foi separada do mundo adulto.

A perspectiva de uma política de Estado para a infância não pode ser descartada. A ideologia de criança como futuro adulto é providencial para um Estado nacional que está se constituindo e que, portanto, precisa construir as suas bases/estruturas. É falsa a ideia de que as crianças são o futuro da nação passando a impressão de que a sociedade vai se tornar melhor sob a ação das mesmas porque cuida e respeita estes sujeitos. Tal visão retira delas a possibilidade de viver a infância e, também, de poder participar das ações e políticas que lhes dizem respeito, isto porque não são consideradas capazes de dar opinião e de fazer escolhas de forma relativamente independente.

No século XVIII, ocorreu uma maior preocupação com a educação dos cidadãos. A mudança nas mentalidades é considerada, pelos filósofos iluministas, a pedra de toque da modernidade. Neste sentido, a educação e, especificamente, a pedagogia serão as matrizes do

movimento revolucionário, político e econômico moderno que se iniciara na Europa, principalmente na França.

Os nascentes estudos sobre a criança, a exemplo da célebre obra *O Emilio*, de Rousseau, podem ser considerados parte de um movimento político e sociocultural, no século XIX, que culminaram na construção da ideia de infância como um projeto de nação, relacionada à visão presente na família de criança como investimento para o futuro. As representações de infância e de criança modernas são estruturadas de forma tal que, na própria família, a criança passa a ser vista como um projeto de futuro, um ser que precisa ser protegido, socializado/formado para o amanhã.

A medicina, através da pediatria e juntamente com a psicologia, constituíram-se em principais suportes desta ideologia moderna de infância. Estabeleceu-se uma visão eugenística¹ criando-se vacinas, medicamentos, formas de controle, através de pesquisas médicas, envolvendo curvas de crescimento, testes de inteligência e de desenvolvimento psicológico, todos voltados para fundamentar uma visão universal e ocidental de infância e de criança.

Segundo Belloni (2009, p. 121), a visão predominante na época era a de que a criança é “um ser em formação, incompleto, o futuro homem presente no homenzinho.”

À medida que o fenômeno da escolarização compulsória formalizada pelo Estado moderno foi se expandindo, as crianças passaram a ser representadas, nas sociedades ocidentais, como “inocentes, ignorantes, dependentes, vulneráveis, geralmente incompetentes, inaptas à vida social necessitando de proteção e disciplina.” (BELLONI, 2009, p. 115).

Buscava-se proteger o ser em formação da violência, do sexo, da marginalidade e, por outro lado, formar o adulto do amanhã, o cidadão para o Estado. Não é mera coincidência que a escolarização compulsória e a sociedade industrial sejam fenômenos de uma mesma época e contexto. “[...] a infância, em sua forma moderna, surge num contexto histórico de construção do capitalismo cujas ideologias e práticas influem sobre as formas de representações e práticas sociais relativas à infância.” (BELLONI, 2009, p. 119).

Explicita-se a visão moderna e capitalista da criança, cuja proteção e socialização foi delegada à família e à escola, perdurando até dias atuais. Ou seja, esta representação da criança e da infância moderna coexiste com outras. Apesar do surgimento de novas teorias sociais, a criança ainda é representada, em grande parte da sociedade, como incompleta, incompetente, vulnerável, portanto, passível de proteção e disciplina.

¹ Segundo esta perspectiva a pobreza e a desigualdade eram originárias das características raciais e culturais da população, que eram contrárias aos bons valores da higiene e do trabalho.

Era importante forjar uma nova identidade para o homem moderno. Vislumbrava-se, na verdade, um novo tecido social. Para tal empreendimento, era necessário se pensar desde a estrutura escolar até as relações com os mestres: a aprendizagem das crianças, os métodos de ensino, dentre outras questões. Neste espírito de novidade pedagógica, Rousseau², filósofo iluminista, foi chamado a contribuir com sua teoria pedagógica, concebida como revolucionária: “O Emílio, considerado a novela da educação tornou-se mais do que um emblema, quase um paradigma do novo olhar lançado para a educação” (BOTO, 1996, p. 22). A proposta de Rousseau, exposta no Emílio, era conhecer a criança em si mesma, como ela é antes de ser homem. Para a pedagogia da época, estas ideias eram totalmente anárquicas, revolucionárias, por isso, o livro foi queimado na França e Rousseau foi perseguido por publicá-lo.

Não havia, até então, nenhuma preocupação com a criança em si mesma. Ela trazia em si, ao nascer, a ideia de continuidade, de esperança, como um investimento que a família e o Estado faziam para o futuro. Portanto, era preciso cuidar deste legado, separando-a da convivência natural entre os adultos e, ao mesmo tempo, criando-se instituições para enquadrá-la. Foi instituído todo um aparato legal e institucional que ampliou a dependência funcional das crianças em relação aos adultos, o que reforça a ideia de que a infância é uma construção histórica. Foram inventados dispositivos sociais que produziram esta geração.

Rousseau foi o primeiro filósofo da educação a pensar sobre a especificidade da infância. A socialização da criança implicava, sobretudo, forjar o adulto do amanhã, o futuro cidadão do Estado burguês. Para tanto, ele consegue acoplar educação, política e ética. O *Contrato Social* e o *Emílio* foram escritos quase que simultaneamente, o que demonstra que a educação da criança foi/é pensada conforme a visão de sociedade e de homem daqueles que detém o poder. Estava em pauta a formação do futuro cidadão.

Para Rousseau, a sociedade da época cultivava uma falsa visão de criança por desconhecer o ser infantil. De forma ambígua, ele tecia críticas aqueles que se utilizavam da pedagogia e da institucionalização das crianças apenas para projetar o futuro cidadão, isto porque, para ele, era necessário, sobretudo, compreender a essência infantil antes de pensar na formação do adulto. Ou seja, era necessário, aos educadores, compreender que o tempo da criança e o tempo do adulto são diferentes.

² Jean Jacques Rousseau (1712-1778) filósofo genebrino que escreveu dentre outras obras, “O Contrato Social” (teoria política) e o “Emílio ou da Educação” (tratado teórico sobre a educação inscrito em forma de romance/novela) inaugurando o debate sobre a educação e a pedagogia modernas. É considerado o pai da pedagogia moderna. Na esteira de Rousseau educação, ética e política caminham juntas. O Emílio e o Contrato Social foram escritos entre 1759 e 1761. Em 1762 ambos são publicados. Porém, o primeiro foi proibido na França.

Sua tese sobre a condição infantil, exposta no *Emílio*, exerceu forte influência na educação contemporânea. Rousseau, que tinha uma visão idealista de criança, era defensor da educação sensitiva - o tempo da criança é o tempo da aprendizagem pelos sentidos, retomando princípios caros a John Locke³. Com isto, ele expressou seu contraponto à pedagogia tradicional da época, sobretudo a jesuítica, diferenciando a razão infantil da adulta (BOTO, 1996, p. 27). A linguagem do movimento e dos gestos deve ser, a princípio, aquelas mais valorizadas na escola.

A filosofia rousseauiana mudou a forma, mas não a essência dos princípios da educação moderna. A perspectiva em pauta era a de que a infância é uma fase da vida e de que a natureza da criança é universal. A fórmula de ensinar/socializar deveria ser específica para a idade infantil, uma vez que é o momento de moldar o caráter, a subjetividade infantil, com um único propósito, formar o futuro cidadão do Estado moderno. A teoria educacional em pauta consolidou a visão de que a estrutura está acima dos sujeitos, a despeito do discurso de que a criança é ativa.

O filósofo genebrino incorporou, em sua teoria da educação, a dimensão subjetiva na qual se deduz que a socialização da criança exige sensibilidade por parte dos educadores, além de compreensão relativa às fases de desenvolvimento da criança. Continua sendo uma educação diretiva tal qual a pedagogia jesuítica e a de Comenius, porém, muito mais elaborada, isto porque a educação/formação deve ser integral, abrangendo desde o íntimo, enfim, agindo na subjetividade dos indivíduos.

A pedagogia de Rousseau trouxe implicações para a infância, visto que aumentaram-se os dispositivos de controle sobre a criança. Passou-se a conhecê-la mais, não para permitir sua liberdade de expressão, mas para enquadrá-la ainda mais, para torná-la mais dependente de uma determinada visão de mundo e de educação. A representação de criança como alguém inocente e puro e que, portanto, pode ser moldado, adestrado, conforme o projeto político e pedagógico em pauta continuou, embora de forma implícita. A prática educativa tornou-se mais sofisticada, mais eficaz. É a educação dos sentimentos, sensitiva, uma vez que a criança, para o filósofo, não usa a razão. Neste caso, aperceber-se das distintas etapas da vida constitui-se em uma atitude fundamental. A realidade deve ser apresentada à criança mediante imagens e sensações, de forma empírica e gradual.

Rousseau, filósofo idealista, revolucionou o pensamento pedagógico moderno. Alertou a sociedade da época e, sobretudo, os educadores moralistas, que era um grande equívoco

³ Filósofo inglês empirista – para ele a criança ao nascer é como uma tábula rasa, todo o conhecimento é adquirido pelos sentidos.

procurar o homem na criança. Contrariando esta visão, ele defendia a descoberta da criança, de sua singularidade. O desdobramento da infância em etapas, presentes no *Emílio*, impactou inclusive os futuros estudos sobre a educação e o desenvolvimento humano⁴. Porém, a ideia de uma sociedade que projeta/modela os indivíduos perdurou ao projetar o futuro cidadão, o aluno imaginário, Emílio, que iria conviver de forma harmoniosa e virtuosa na sociedade capitalista burguesa.

Considerado o precursor da pedagogia escolanovista⁵, portanto, da pedagogia centrada na criança, Rousseau não conseguiu escapar do dualismo indivíduo/sociedade. O peso do social, da estrutura, na teoria rousseauiana é bem maior do que a ação do indivíduo em sua teoria educacional. Isto porque, apesar de considerar a criança como um sujeito ativo, esta ação é, a princípio, sensitiva, empírica. A faculdade do pensar na criança é tardia em sua teoria, por isso, ele recomenda a moldagem do caráter infantil, sobretudo no período da infância e na puerilidade, fase da vida, em que, segundo ele, a criança é regida mais pelos sentimentos, por aquilo que as afeta.

A filosofia da educação de Rousseau, sobretudo a que está exposta no *Emílio*, exerceu forte influência sobre vários educadores contemporâneos, a exemplo de Pestalozzi⁶, educador suíço, de visão idealista, que escreveu um livro sobre educação, do mesmo gênero do *Emílio*, a obra *Leonardo e Gertrudes*, cujo alicerce é uma educação com forte ênfase em valores morais ministrada com amor e por intermédio de exemplos. O educador contemporâneo ainda escreveu outra obra de grande alcance, *Gertrudes educa seus filhos*, na qual discute o papel da mulher, educadora nata, que educa seus filhos através do amor e do exercício constante de auto avaliação e busca de harmonia com a natureza.

Pestalozzi é reconhecido como o educador do amor. Sua pedagogia romântica ainda hoje é referência para educadores ocidentais. Esta visão idealista, de que a educação da criança, por ser transpassada por questões mais subjetivas, prescinde de pessoas naturalmente aptas, como as mães, mulheres, etc., fez com que as políticas de educação infantil fossem minimizadas também, justamente porque a criança é um projeto de futuro e deve ser educada

⁴ Pestalozzi, Froebel, Montessori, dentre outros, foram pensadores e educadores contemporâneos, fortemente influenciados pela filosofia rousseauiana. O movimento da Escola Nova calçou muitos de seus princípios no pensamento de Rousseau. Piaget, psicólogo do desenvolvimento humano, foi um apreciador da obra de Rousseau, sobretudo do *Emílio* que traz de forma bastante explícita as etapas do desenvolvimento natural da criança.

⁵ Tendência Filosófica pedagógica que se contrapõe ao ensino tradicional. Tendo Rousseau como principal alicerce teórico se caracteriza como uma visão liberal e não crítica de sociedade e de homem. Seus princípios basilares são: a atividade da criança, a liberdade, o professor como guia orientador e o ensino voltado para atender as necessidades das crianças, buscando respeitar suas individualidades.

⁶ Johann Henrich Pestalozzi (1746-1827) - pedagogo suíço e educador.

por mulheres. É inegável a importância do estabelecimento de vínculos afetivos com as crianças, mas este não deve ser o único critério para exercer a profissão de professoras, tendo em vista que o cuidar/educar na educação infantil exige qualificação profissional, levando-se em consideração a função social desta etapa educativa: o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos.

Froebel⁷, o criador dos Jardins de Infância, na Alemanha, também foi fortemente influenciado por Rousseau. De base idealista, a essência de sua educação era a atividade, a liberdade e a autonomia. Primeiro educador a utilizar o brinquedo na educação, Froebel visava desenvolver naturalmente as aptidões das crianças, os dons naturais. O educador, tal qual a jardineira, deveria regar as plantinhas (crianças) que se desenvolvem naturalmente. O papel da escola é favorecer o livre desenvolvimento da criança, orientando-a para viver de forma harmoniosa com a natureza.

A visão romântica, idealista e acrítica de homem e sociedade de ambos os educadores prevalece ainda hoje na educação infantil. Ao propor uma educação com forte ênfase em valores morais e no desenvolvimento natural da criança, eles fortalecem a concepção idealista de criança universal. A infância é vista como algo sagrado, que precisa ser educada no sentido de preservar a essência do divino. Para Arce (2002, p. 207), “a infância passa então a ser vista como reduto da pureza, da natureza humana ainda não corrompida e a esperança de um futuro mais digno para a espécie humana. A infância teria o poder de reumanizar o homem.”

Ainda se encontram traços de práticas educativas que vislumbram a criança como uma natureza universal, um ser puro/inocente e incompleto, o mudo da história e uma infância substantiva, homogênea, ahistórica, que precisa ser socializada/moldada. As perspectivas de progresso do século XVII, de desenvolvimento, do século XVIII e de evolução no século XIX, foram decisivas para que emergissem, no campo institucional, as visões de criança como futuro da nação, cidadão do futuro e semente do adulto. Sendo assim, basta criar as condições favoráveis para ela se desenvolver naturalmente. Atravessamos o século XIX com estas visões complementadas, inclusive, por outros campos do conhecimento, como a sociologia clássica e a psicologia do desenvolvimento.

Trilhamos um longo período na história agindo de acordo com a falsa ideia de que criança não pensa, é incapaz, um ser abstrato, portanto, o papel da educação é torná-la um projeto de futuro. O estatuto de ser irracional, incompleto, rascunho do adulto perdurou por longo tempo. A criança, deste ponto de vista, é uma sombra, um protótipo do adulto, isto fez

⁷ Friedrich Froebel – Prússia, Alemanha (1752-1852) foi o criador dos jardins de infância na Alemanha e os quais se espalharam por muitos países.

com que a sociedade não só excluísse estes sujeitos de todos os processos decisórios, negasse a eles o direito a voz, a expor seus pontos de vista, mas tornou-os completamente dependentes dos adultos, assujeitados a toda forma de controle: físico, psicológico e social.

A criança, para os pensadores e educadores modernos, é imatura e, conseqüentemente, desordeira, exigindo uma postura de autoridade e vigilância constante sobre a mesma, por isso, socializá-la implica em uma ação institucionalizada, normativa, subjetiva, tendo como horizonte forjar o cidadão ideal do futuro. Por trás desta centralidade da criança na família e na escola, estão os princípios do liberalismo clássico e do neoliberalismo, os quais defendem a individuação progressiva dos indivíduos desde a infância, tendo em vista o desabrochar de suas aptidões no futuro. Está em pauta a formação do trabalhador alienado para servir ao capital e a do cidadão ordeiro para servir ao Estado moderno.

Esta visão de sociedade e de educação dimensiona as determinações históricas, constituindo-se em uma imagem de infância universalista e substancial. A modernidade produziu/idealizou a infância e a criança através de discursos e práticas institucionalizantes. Por outro lado, as crianças não corresponderam aos propósitos modernos, isto porque elas não são tábulas rasas, reagem às determinações históricas e influenciam a sociedade. O discurso da desqualificação da criança produziu na sociedade uma espécie de sombra que nos impede de conceber a infância como uma categoria social que produz conhecimento/cultura e a criança como um sujeito ativo, que é influenciado e influencia o meio sociocultural em que vive.

É inegável a importância do pensamento moderno no tocante à infância e à criança. Foi neste momento da história da humanidade que a criança foi desencantada e a infância passou a ser vista como uma fase da vida. No entanto, as teorias que trataram da educação desta geração produziram um discurso negativo sobre a mesma, criando as condições para a constituição da ideologia de criança como menor e incapaz, termos utilizados largamente nos textos jurídicos.

A condição infantil não representava nada no presente, era um projeto humano. Portanto, a filosofia e as teorias da educação conceberam a educação da criança como uma forma de adestramento e, posteriormente, com Rousseau, uma educação que moldaria o futuro cidadão do Estado. Neste sentido, não se levou em consideração o sujeito em si, sua capacidade de pensar e agir de forma deliberada. As perspectivas em curso não se apercebiam de que as crianças, independentemente de nossa vontade, são sujeitos que refletem e reagem sobre a realidade e, apesar de serem influenciadas pelas instituições e estruturas, também, de forma dialética, as influenciam.

A partir da segunda metade do século XX, no campo científico, construíram-se conhecimentos sobre a criança que influenciaram as representações sobre as mesmas, ao ressaltarem a ação mental destes sujeitos no processo de apreensão da realidade. Surgiram, também, movimentos sociais em prol da proteção e do reconhecimento das crianças como seres em desenvolvimento, vulneráveis, que precisam de proteção integral por parte do Estado, da família e da sociedade em geral.

No âmbito político e jurídico, foram aprovados documentos legais, como a Carta da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (1889), que despontaram, internacionalmente e nacionalmente, como matrizes de novos interesses e concepções inéditas de infância e de criança como sujeito de direitos.

É importante destacar, que o movimento político em prol dos direitos da criança tem uma relação direta e interdependente com o campo das ciências sociais e humanas. Isto porque tem havido certa interlocução entre a esfera pública Estatal e a academia, na qual tem se difundido concepções e práticas que afirmam a criança como sujeito, cidadã de direitos. Estas concepções têm sido relevantes, pois fomentam novas concepções, valores, atitudes e intervenções em relação à infância e à criança, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90).

No tópico subsequente, faremos uma breve análise das teorias psicológicas, as precursoras no estudo da infância e da criança, constituindo-se a matriz da educação da criança na contemporaneidade.

1.2 Da Criança Universal às Crianças Como Sujeitos Histórico-Culturais

No final do século XIX e meados do XX, o protagonismo científico sobre a infância e a criança ficou mais evidenciado pelos estudos da psicologia do desenvolvimento. Ao longo de todo o século XX, esta ciência teve como foco a infância, no entanto, predominou, ao longo do século, correntes que escolheram falar das crianças e não com as crianças (VASCONCELLOS, 2009, p. 62). Temos, na verdade, um mosaico de teorias parciais sobre a infância refletindo as diversas concepções de mundo dos teóricos e suas respectivas escolas (PINO, 2005, p. 27).

As observações do desenvolvimento infantil realizadas por Charles Darwin, em 18778, deram origem às pesquisas científicas sobre o desenvolvimento infantil. A ênfase dada às

⁸ Darwin, biólogo inglês, observou o seu filho mais velho, Willian Erasmus Darwin, nascido em 1859 buscando relacionar o desenvolvimento da espécie humana (ontogênese) e a história da espécie humana (filogênese) (VASCONCELLOS, 2009, p. 63).

características biológicas e evolucionistas resultou em uma tendência que perdura até hoje. Constitui-se em uma visão que traça o perfil de desenvolvimento “normal” como sendo aquele que resulta da maturação orgânica, característica da espécie humana e fundamental à sua adaptação ao meio ambiente (VASCONCELLOS, 2009, p. 63).

O que caracteriza, de forma marcante, as teorias de desenvolvimento construídas a partir do século XIX, é o caráter universalista, a concepção de tempo linear e abstrato, a segmentação do desenvolvimento da criança em estágios e a visão de infância como mero período de passagem, que aponta para o ápice, a idade adulta e, por fim, uma concepção abstrata de criança. Jobim e Souza (1996, p. 44) ressaltam que “[...] a linearidade do tempo cronológico autoriza uma compreensão da infância que lhe atribui uma qualidade de menor idade e relativa desqualificação[...]”, sendo que as consequências desta concepção de infância continuam a legitimar padrões de normalidade e deficiência, políticas educacionais e práticas institucionais pedagógicas voltadas para as crianças.

Jean Piaget,⁹ biólogo de formação, estudou filosofia buscando compreender a origem e o desenvolvimento do conhecimento. Estudou a criança e o seu foco foi o desenvolvimento das estruturas mentais. As raízes epistemológicas de Piaget são oriundas de Kant¹⁰, que procurou superar duas vertentes de pensamento: o racionalismo idealista de Descartes e o empirismo de Hume. Kant Acreditava que o conhecimento era sempre fruto das impressões sensíveis, somado a uma estrutura mental que capacita o ser humano a refletir sobre os fenômenos. “É, pois, a atividade do eu, do sujeito formal *a priori*¹¹, somada às intuições empíricas, que possibilita a construção do fenômeno.” (PALANGANA, 1998, p. 34).

Piaget elaborou sua teoria sobre a gênese do conhecimento humano em um contexto permeado por correntes de pensamento na ciência psicológica, situadas em pólos opostos. Enquanto alguns psicólogos idealistas desenvolviam seus estudos com base em uma psicologia inatista, na qual os fatores endógenos têm primazia em detrimento dos exógenos, secundarizando, portanto, o papel do ambiente. Outros, de base positivista, desenvolviam estudos usando técnicas de mensuração comportamentalistas, baseados na causalidade, intentando explicar o psiquismo humano. Nesta vertente, os fatores externos têm primazia

⁹ Nasceu em Neuchâtel, uma pequena cidade localizada na Suíça francesa, a 9 de agosto de 1896 e falecido em 1980. Biólogo e Filósofo, estudou psicologia para compreender a epistemologia do conhecimento humano.

¹⁰ Filósofo Alemão (1724-1804), da Prússia. Para ele o conhecimento pressupõe atividade da mente. Considerado o precursor da filosofia moderna. No início dos anos 1760, Kant publica uma de suas obras mais importantes, Crítica da razão pura (1781), que criou as bases para a teoria do conhecimento como disciplina filosófica.

¹¹ Juízos que se caracterizam por serem necessários e universais. Necessários porque a experiência por si só não garante a compreensão do fenômeno e universais porque independem das impressões sensíveis. (PALANGANA, 1998, p. 35).

sobre o indivíduo. Percebe-se aí uma forte divisão entre corpo e alma, matéria e espírito, homem e sociedade (PIAGET, 2006).

Podemos até conjecturar que foi este contexto de cisão/ divisão, de conflito, que impulsionou o próprio Piaget a se aprofundar na epistemologia e procurar elaborar uma teoria psicogenética de base interacionista, na qual sujeito e objeto têm uma função importante no desenvolvimento do psiquismo humano. Ao elaborar a teoria psicogenética, utilizou-se, portanto, da perspectiva kantiana, defendendo a estrutura como sendo a base para a construção do conhecimento, ou seja, não se parte do nada, há sempre um a priori. O homem não é uma folha em branco/ uma tábula rasa. É na interação do sujeito com o objeto que o conhecimento vai sendo construído gradualmente.

Piaget se utilizou, em seus estudos sobre o pensamento da criança, do método clínico experimental, cuja potência e originalidade o situam entre os melhores métodos de investigação psicológica, instrumento insubstituível para o estudo do movimento evolutivo e das complexas formações do pensamento infantil. Em suas observações, ao trabalhar com dois psicólogos franceses, Binet e Simon, ele percebeu que, ao contrário do que até então a psicologia clássica afirmava, a diferença entre o pensamento da criança e o do adulto não está na quantidade, mas na qualidade. A criança pensa qualitativamente diferente do adulto. Seu pensamento tem uma lógica própria que não é inata, mas construída a partir de fatores, como o crescimento orgânico, a maturação do sistema nervoso e a experiência física, adquirida a partir das ações sobre os objetos, das interações sociais e do processo de equilibração.

Piaget afirmou que as motivações gerais da conduta e do pensamento humano são constantes e comuns às crianças e aos adultos. Em outras palavras, independentemente da idade, somos movidos sempre por interesses que desencadeiam as nossas necessidades, as quais podem ser fisiológicas, afetivas e intelectuais, no entanto, o que muda é a qualidade das explicações. As formas de explicar as ações pelos indivíduos variam de acordo com o seu desenvolvimento. Neste sentido, Piaget propõe seis estágios de desenvolvimento mental, que variam das ações sensório-motrizas iniciais às operações mais abstratas. Em síntese, parte-se de estruturas mais simples para as mais complexas, caracterizadas por dois aspectos: motor ou intelectual e afetivo, com suas duas dimensões: individual e social.

Piaget (2006) destaca seis estágios ou períodos de desenvolvimento mental:

1º (0 a 2 anos) o estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. 2º o estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas e sentimentos diferenciados. 3º o estágio da inteligência senso-motora ou prática, das regulações afetivas elementares [...]. 4º o estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de 2 aos

7 anos). 5º estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação. 6º o estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos.

O desenvolvimento mental da criança orienta-se para o equilíbrio, a exemplo do desenvolvimento do organismo em geral, ou seja, a vida mental também evolui, passando de um estado de desequilíbrio até atingir o equilíbrio, o que caracteriza o pensamento da criança como instável e incoerente em relação ao dos adultos, o qual alcança a estabilidade e a coerência. Nesta perspectiva, o desenvolvimento mental é uma construção progressiva e contínua: a cada nova ação, experiência, estímulo (endógeno ou exógeno) ocorre um desequilíbrio na estrutura mental e, por consequência, uma acomodação/adaptação das novas estruturas (PIAGET, 2013).

A inteligência, conforme Piaget (2006), é uma característica biológica do ser humano que vai se complexificando a partir da construção de esquemas primários (reflexos inatos) para esquemas mais especializados. Essa evolução progressiva é resultado da troca permanente do organismo com o meio físico. Isto implica dizer que as transformações ocorrem tanto no nível exógeno (externo), tendo por base a organização de sistemas de esquemas pela criança, quanto no nível endógeno (interno), nível ao qual ocorrem as transformações nas estruturas internas.

Piaget (2006, p. 34-37), em sua obra “psicologia e pedagogia”, teceu críticas à pedagogia contemporânea, cujo ensino de natureza informativa “molda os assuntos do querer pelo já estabelecido e os do saber pelas verdades simplesmente aceitas, visando formar espíritos conformistas por meio de procedimentos de repetição”. Por outro lado, tendo por base sua teoria construtivista, defendeu uma educação ativa, pela qual se formariam indivíduos capazes de criar e fazer progredir a sociedade do amanhã por intermédio de métodos mais ativos.

Ademais, ele considerou de suma importância que os educadores conheçam a natureza da inteligência ou do conhecimento, além do papel da experiência na construção do mesmo e os processos sociais de transmissão do adulto às crianças, considerando que o objetivo último do ensino é desenvolver a inteligência dos indivíduos. Ao contrário de meras respostas associativas, Piaget (2006, p. 34) disse que:

Conhecer é agir sobre um objeto e assimilá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação, vinculados com as ações transformadoras; assimilar o real às estruturas de transformações, que são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação.

Por fim, com base nas explicações dadas por Piaget, é possível constatar que a

estrutura social tem peso relativo no movimento ascendente ou progressivo da estrutura mental das crianças, algo não tão enfatizado na teoria, mas que se infere a partir de uma leitura mais atenta. O desequilíbrio estrutural do pensamento depende de uma ação do sujeito, que está na dependência de uma necessidade. A ação (movimento, sentimento ou pensamento) dos indivíduos é consequência de um motivo originado das suas necessidades elementares, de seus interesses, etc. O desequilíbrio e a acomodação resultante são constantes, pois, a cada instante, emergem necessidades de origem endógena ou exógena. Porém, os interesses e as necessidades das crianças estão na dependência daquilo que conhecem e interagem, no meio físico e social e, também, de seus desejos, vontades, ou seja, das suas disposições afetivas.

A crítica direcionada a teoria Piagetiana diz respeito exatamente à categoria interação. Apesar de defender a interação organismo meio, o sujeito continua com a primazia, pois a interação da qual Piaget (2006) fala é mais do sujeito com o ambiente físico (os objetos materiais) do que com o meio humano, portanto, o sujeito é epistêmico e o conhecimento é mediato. A linguagem, signo social por excelência, é importante para ele no sentido de que possibilita perceber o desenvolvimento da criança e não porque impulsiona a aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento. No entanto, em Vigotsky (2007), a interação implica em mediação (simbólica/sígnica) entre o sujeito e o objeto, ou seja, o conhecimento é mediado pela linguagem, pelo outro, portanto, é histórico-cultural.

Um impasse teórico entre Piaget e Vigotsky diz respeito à noção do egocentrismo (PIAGET, 1986). Segundo este autor, o pensamento da criança, em torno dos três anos de idade, torna-se autocentrado, levando-a a desenvolver uma linguagem egocêntrica que serve apenas para acompanhar a sua atividade. Um exemplo típico é o “falar sozinha”, que é uma fala para si mesma, para se satisfazer, sem ter nenhuma função comunicativa. Piaget classifica esta linguagem como primária, pré-social, enquanto Vigotsky caracteriza-a como um produto da linguagem interna e do pensamento pré-verbal.

Coerente com sua perspectiva teórico-metodológica, Vigotsky afirma que, do ponto de vista genético, a linguagem inicial da criança tem função comunicativa, pois é originada no social. Ademais, a linguagem egocêntrica da criança não é independente de sua atividade prática, de sua adaptação à realidade. Ele procura analisar as duas dimensões do pensamento infantil (autista e realista) como uma unidade. “[...] do ponto de vista evolutivo, a ideia de satisfação das necessidades e da adaptação à realidade formam uma unidade. Os objetos constroem a mente da criança na atividade prática.” (VIGOTSKI, 2007, p. 62).

É importante esclarecer que Piaget não se preocupou em estudar as implicações do

meio social na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, isto porque seu objeto de pesquisa era o desenvolvimento do pensamento lógico. Tal escolha fez parecer que em sua teoria o biológico é o primário, o original, aquilo que a criança traz ao nascer e que dá forma a estrutura psíquica, enquanto que o social vai sendo construído, ampliando, assim, o pensamento e o desenvolvimento da criança. Por outro lado, em suas pesquisas sobre o desenvolvimento do pensamento abstrato, Vigotsky construiu uma teoria que dá relevância ao social. Neste sentido, consideramos ambas as teorias importantes para compreendermos a infância e as crianças em contextos escolares.

Vigotsky¹² fundou a corrente de pensamento, psicologia histórico-cultural, que surgiu nos anos 20, do século XX, na antiga União Soviética. Sua concepção de mundo, inspirada em Marx e Engels, é o materialismo sócio histórico e dialético. Para este autor, a natureza humana é histórico-cultural. Ao nascer, o indivíduo é um ser biológico, mas, ao entrar em contato com o outro (entorno familiar), ou seja, com o mundo cultural, do plano biológico, passa para o plano cultural.

A teoria de Vigotsky, inspirada no marxismo dialético, tem como pressuposto fundamental o trabalho, uma vez que, através desta atividade, ocorre uma dupla produção: dos instrumentos e do próprio homem. Por intermédio do trabalho/ação, ocorre a passagem do biológico ao social, do natural ao humano, pois a atividade humana possui um caráter essencialmente social. Enfim, o trabalho, ao possibilitar a transformação da natureza, do mundo das coisas, promove a transformação da consciência humana, sendo a principal preocupação do autor a gênese e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (MOLLON, 2009).

O sujeito em Vigotsky não é passivo, nem apenas ativo, é interativo, construído na e pela interação com os outros. É, também, semiótico (PINO, 2005), constituído na e pela linguagem, sendo resultado de uma relação dialética eu-outro. A constituição do sujeito ocorre por meio das relações intersubjetivas, mediadas pelos significados sociais: ao mesmo tempo em que a criança se constitui na relação com o outro/social, este é constituído nesta relação, configurando-se na dialética eu-outro.

A capacidade de reproduzir algo já existente e de conservar as experiências anteriores não se constitui na única característica da consciência humana, pois, apesar de muito

¹² Lev Semenovitch Vygotsky (Orsha, 5 de Novembro de 1896, — Moscou, 11 de Junho de 1934), foi um psicólogo bielo-russo. Pensador importante em sua área, pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Veio a ser descoberto pelos meios acadêmicos ocidentais, muitos anos após a sua morte, que ocorreu em 1934, por tuberculose, aos 37 anos.

importantes, estas funções serviriam unicamente para adaptar o ser humano à estrutura existente. A atividade humana vai além da reprodução das condições existentes, tendo em vista a sua capacidade de imaginar, criar e, portanto, produzir novas condições de existência, projetando o homem para o futuro. Nesta perspectiva, o homem não é um mero reproduzidor da cultura, ambos, sujeito e cultura são constituídos reciprocamente (VIGOTSKY, 2007).

No tocante à subjetividade, na dialética vigotskyana, é um processo constituído e constituinte na interface entre o psicológico e o social. O sujeito não é um mero reflexo do social, ele é, ao mesmo tempo, social e singular, portanto, autônomo em certa medida. Através da consciência, da vontade, da intenção e dos afetos, o sujeito reproduz significados e reproduz/recria sua cultura. Em linhas gerais, através da internalização, constituída em contextos intersubjetivos, a consciência e a subjetividade dos sujeitos são elaboradas. “Sendo assim, constata-se a ideia da intersubjetividade constitutiva da subjetividade. A intersubjetividade como relações interpessoais densas e possibilitadas pela mediação simbólica [...]” (MOLLON, 2009, p. 68).

Na teoria em pauta, ao mesmo tempo em que se exalta o peso do social na constituição do sujeito, tenta-se regatar a singularidade do mesmo na tentativa de fugir das perspectivas psicológicas que acabaram por enfatizar a dualidade indivíduo/sociedade: ora o sujeito é abstrato, ora é epistêmico ou é reflexo do social. Em Vigotsky, o sujeito é quase social (MOLLON, 2009) ou relativamente autônomo. A subjetividade não é um fenômeno intersubjetivo, nem intrasubjetivo, situa-se na interface destes dois processos psicológicos, ambos socialmente determinados.

A análise do desenvolvimento humano em Vigotsky é constituída por dois eixos: natureza e cultura. A criança nasce com as funções biológicas elementares ou naturais¹³ e as superiores ou simbólicas são adquiridas no meio físico e social. A inter-relação de ambas impulsiona o desenvolvimento psíquico.

Vigotsky (2007, p. 19-20) ressalta:

[...] Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

¹³ As funções elementares caracterizam-se pela sua relação direta com o estímulo ambiental, são elas: memória, atenção, percepção, pensamento. As funções superiores se caracterizam pela função autogerada, isto é são fruto da criação, de estímulos artificiais, os quais se tornam a causa imediata do comportamento (VIGOTSKI, 2007, p. 33).

O desenvolvimento psíquico do homem é mediado pelos signos, portanto, cultural, sendo esta questão o que diferenciou radicalmente a psicologia vigotskyana da tradição psicológica da época, cujos eixos de análise operam ora com os fatores biológicos, ora com os fatores ambientais, ora com ambos, mas sempre com uma visão naturalista de desenvolvimento humano. Nestas teorias, o organismo e o meio são vistos, simultaneamente, como sistema e entorno natural, cuja estrutura e organização não é percebida como objeto da ação do homem. Ademais, não se leva em consideração a relação dialética entre ambos na qual se transformam, sendo esta a chave para a afirmação de que a natureza humana é histórico cultural (PINO, 2005). A criança, que ao nascer é um ser biológico, ao tempo em que é transformada em ser sócio histórico, transforma o meio em que se encontra.

A categoria cultura no pensamento de Vigotsky é fundante. Para ele, “cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem.” (VIGOTSKY, 2007, p. 106). A cultura é uma produção humana de natureza material (instrumental) e simbólica (ideias), ambas as dimensões da cultura têm como função mediar a relação do homem com a realidade objetiva. Enquanto a produção material media a relação do homem com a natureza, os símbolos mediam a relação entre os homens.

Entre as funções elementares (biológicas) e superiores (culturais), Vigotsky destaca que há, ao mesmo tempo, ruptura e continuidade, ou seja, uma pressupõe a existência da outra. Pois, ao tempo que o signo transforma as funções elementares em superiores, estas últimas pressupõem aquelas, tendo em vista que não teriam como existir sem elas, consubstanciando-se o processo de superação de um estado anterior por outro superior. Sendo assim, para ele, a cultura não cria nada, mas transforma/ modifica os dados naturais (PINO, 2005, p.89).

O Objeto de estudo de Vigotsky era o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo assim, investigou as atividades das crianças, a evolução da atividade meramente prática/instrumental do bebê humano para a simbólica. O desenvolvimento da criança é determinado pelo meio social em que ela vive. As funções superiores originam-se de relações reais entre indivíduos humanos e são construídas graças aos signos, mediadores entre o indivíduo e o mundo, os quais são produtos culturais que agem sobre o mesmo, mudando a sua relação com a realidade objetiva. A linguagem é um signo por excelência, meio de comunicação e de expressão do pensamento.

Uma das atividades humanas, objeto das investigações de Vigotsky, foi o brincar. Para ele, o que mobiliza as crianças para o brincar não é o prazer, mas a necessidade. O brinquedo potencializa os desejos não realizáveis da criança na idade pré-escolar. Através da

imaginação, do mundo ilusório, a criança satisfaz certos desejos ou necessidades que ela tem, mas que não são satisfeitas na vida real (VIGOTSKY, 2007, p. 107).

Vigotsky ressalta que a imaginação é um processo psicológico que não existe nas crianças menores de três anos, pois elas não conseguem criar uma situação imaginária porque ainda não é possível se desligarem das restrições impostas pelo ambiente imediato. Porém, a imaginação em crianças maiores se origina da ação delas, de suas experiências (VIGOTSKY, 1986). A capacidade imaginativa da criança está na dependência das suas experiências históricas. A criança cria, imagina, mas o conteúdo e a estrutura da consciência é resultado da experiência da mesma.

Toda situação imaginária gera regras de comportamento na criança, o que faz com que esta atividade potencialize uma zona de desenvolvimento proximal na mesma, uma vez que esta se comporta para além de sua idade. O brinquedo é fundamentalmente importante para o desenvolvimento da criança “[...] é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.” (VIGOTSKY, 2007, p. 113).

A criança pequena não consegue separar o significado do objeto, para ela, um cavalo é um cavalo e não outra coisa, os objetos predominam sobre os significados. Através da situação imaginária provocada pelo brinquedo, na idade pré-escolar, a criança consegue se desligar da percepção imediata e agir no campo das ideias, ou seja, através da atividade do brincar, ela separa a ação do significado, que passa a predominar.

Vigotsky (2007, p. 115) afirma que,

[...] no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge das ideias e, não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco, e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado [...].

Permitir e estruturar atividades que envolvam o brincar na educação infantil tem um sentido para além do simples prazer que, sem sombra de dúvida, está presente em boa parte das brincadeiras infantis. Mas, para além deste fato, o brincar na infância é uma necessidade vital; ademais, a situação imaginária, atividade psicológica comum na criança da educação infantil, é importante para a construção do pensamento abstrato.

O brincar potencializa o desenvolvimento das funções superiores da criança, além do afetivo e do social. Nos momentos de brincadeira, ações, imagens e objetos que, em geral, são desejados por elas, mas que são restritos pelo meio social, tornam-se reais. Na brincadeira, a ação, a vontade e a imaginação caminham juntas. Transita-se entre a fantasia e realidade,

entre as regras e os desejos. Todavia, é importante lembrar que a motivação para esta atividade vai mudando à medida que a criança vai crescendo e se desenvolvendo. O sentido do brincar muda, dependendo da fase em que a criança se encontra.

Por fim, a contribuição de Vygotsky em relação ao desenvolvimento da criança continua sendo muito importante, apesar de sua teoria não ser acabada. A criança, de acordo com esta teoria, é um ser que nasce, do ponto de vista humano, de suas interações sociais, ao tempo que também reage, modifica este meio social. No entanto, o social, para este teórico do desenvolvimento humano, parece ter primazia sobre o indivíduo, o que coloca, de certa forma, sua teoria psicológica como determinista, pois a criança, ao nascer, não passa de uma massa biológica desforme que só adquire traços humanos em contato com seu entorno social. A responsabilidade pelo desenvolvimento do indivíduo é do social, da estrutura, limitando, mas não anulando/negando, a ação dos sujeitos.

Outra teoria psicológica importante que trata da constituição da criança é a de Wallon (1979/1995). Seguindo a mesma filosofia materialista dialética de Vigotsky, Wallon¹⁴ desenvolve a sua teoria de desenvolvimento humano tendo como ponto de partida o patológico, por considerá-lo como laboratório para seus estudos. Utilizou-se da doença como um dos elementos necessários à compreensão da normalidade. Da análise de suas observações, comparando semelhanças e diferenças entre o desenvolvimento de crianças normais e patológicas, entre crianças e adultos, o autor foi extraindo os princípios reguladores do processo de desenvolvimento e identificando seus vários estágios.

A teoria faz uma leitura abrangente da pessoa, resultado da integração das dimensões motora, afetiva e cognitiva, dimensões essas relacionadas entre si, e suas interações em constante movimento. A exemplo de Piaget, mas com pontos de vista que se contrapõem, Wallon estruturou o desenvolvimento inicial do ser humano em estágios, cujas condições fundamentais para a sua emergência são os fatores orgânicos e sociais.

Wallon (1995) propõe os seguintes estágios: impulsivo-emocional – 0 a 1 ano; sensório-motor e projetivo – 1 a 3 anos; personalismo – 3 a 6 anos; categorial – 6 a 11 anos; puberdade – 11 anos em diante. O autor nos apresenta uma visão deste processo não linear, ou seja, descontínua, tendo como característica a contradição. Os estágios não são estanques, não possuem limites nítidos, sobrepõem-se, confundem-se, misturam-se. Cada estágio mantém com o anterior uma estreita relação, como também com o que o sucederá. De um estágio para

¹⁴ Henri Wallon, (1879- 1962). Filósofo, psicólogo e psiquiatra francês. Seu objeto de estudo foi crianças doentes (casos de retardos, epilepsia, anomalias psicomotoras em geral). Este estudo deu origem a sua tese de doutoramento que foi publicada em livro em 1925: *L'enfant Turbulent*.

outro, ocorre a subordinação de condutas anteriores àquelas que emergem. Assim sendo, elas poderão ressurgir em determinadas situações, o que leva a criança à apresentar atitudes em desacordo com seu estágio de desenvolvimento atual.

Existe, ainda, uma alternância funcional entre os estágios. Há períodos em que o indivíduo está mais voltado para si, para o íntimo, ocorrendo à orientação centrípeta. E, em outros, o indivíduo está mais voltado para o estabelecimento de relações com o meio, onde ocorre a orientação centrífuga. Portanto, quando o que está em primeiro plano é a construção do eu, há predominância das relações interpessoais, e quando está em primeiro plano a elaboração do real, a criança passa a se interessar pelo conhecimento do mundo físico. Isto significa que há alternância de períodos de predomínio afetivo e de predomínio cognitivo.

O primeiro estágio de desenvolvimento descrito pelo autor é o impulsivo-emocional que, por sua vez, é dividido em dois momentos: o da impulsividade motora e o emocional. É uma etapa em que a criança está voltada para si mesma. As relações emocionais com o ambiente são predominantes. É um período de construção do sujeito, no qual a inteligência encontra-se indiferenciada da atividade afetiva.

O estágio sensório motor e projetivo é um período de predominância intelectual em que a criança passa a ter uma visão mais objetiva da realidade e passa a incorporá-la, construí-la. As operações sensório-motoras, pré-iniciadas anteriormente, são referendadas e ampliadas a partir das relações dos campos sensoriais, sendo, agora, encadeados de forma objetiva e tendo como recurso os movimentos exploratórios da criança para com os objetos e desta com o seu corpo.

O pensamento infantil no estágio personalista tem como característica o sincretismo global, no qual estão indiferenciados, misturados, os vários planos do conhecimento, sendo que os critérios afetivos prevalecem sobre os objetivos e lógicos quando da seleção dos temas de sua atividade mental. Essa impregnação afetiva que marca o sincretismo apresenta-se no momento em que a criança vai definir e explicar fenômenos que ocorrem no ambiente.

Para Wallon, além da família, a escola é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois é um espaço diversificado, rico e oportuniza a vivência com pessoas diferentes. A educação infantil, na visão do autor, tem como principal função a preparação para a etapa seguinte, no sentido de propiciar o encontro com crianças da mesma faixa etária, no qual as relações que se estabelecerão são ainda elementares, sem muitas cobranças de disciplina e a relação professor-criança deve ser mais direta e intensa. “É a razão porque prefiro a denominação de escola maternal à de jardim de infância. Essa denominação mostra bem de que gênero de cuidados precisa ainda a criança.” (WALLON, 1979, p. 212).

Na etapa categorial, o processo é inverso à personalista. Ela é fortemente marcada pela objetividade, que se traduz em curiosidade, pela necessidade de conhecimento. Portanto, é uma fase centrípeta, na qual a atividade da criança está voltada para o exterior. Wallon (1995), em suas investigações sobre o pensamento infantil, realizou entrevistas com crianças entre os 5 e os 9 anos, apoiando-se nas manifestações verbais do pensamento, buscando entender suas peculiaridades e mecanismos e suas limitações diante da realidade objetiva.

Para o autor, o pensamento infantil tem uma organização lógica, binária. Os pares podem ser associados por critérios afetivos ou analogias fonéticas e assonâncias, por exemplo: as crianças podem associar uma ideia à outra mais pela sonoridade das palavras, pela rima do que por uma coerência de sentido (WALLON, 1995).

O pensamento infantil é global ou sincrético, sem uma lógica formal, ou seja, a criança representa a realidade de forma indiferenciada. Os pensamentos são cheios de fenômenos, como: fabulação, contradição, tautologia, elisão e impregnação afetiva. Tal impregnação tem ligação com as origens afetivas da atividade cognitiva. Para que haja uma evolução no pensamento, é fundamental que aconteça a diferenciação entre sujeito e objeto.

Wallon deu bastante ênfase ao aspecto afetivo no desenvolvimento da criança, especialmente às emoções, forma de comunicação primeira do bebê humano com o mundo. A emoção é essencialmente social e possui componentes orgânicos (tônicos) bastante acentuados. No início da vida, essa função expressiva é essencial para garantir a comunicação entre a criança e o outro. As emoções são visíveis desde sua origem, possuindo uma função mobilizadora.

A emoção precede nitidamente o aparecimento de condutas do tipo cognitivo, é um processo corporal. Para se trabalhar as funções cognitivas, é recomendável manter uma baixa temperatura emocional. Conforme Wallon (1995, p. 212), “a emoção pode sobrepor-se à razão sempre que à segunda, falem recursos para dominar sobre a primeira.” O desenvolvimento deve conduzir a predominância da razão.

Wallon também estendeu sua análise à outra dimensão humana, o movimento. De acordo com sua teoria, existe o movimento expressivo e o prático. Enquanto o movimento expressivo atua diretamente sobre o meio humano e indiretamente sobre o meio físico, os gestos práticos surgem meses depois, passando a atuar sobre o meio. Porém, anterior a estes, há um movimento denominado pelo autor de impulsivo, sendo sua origem uma mera descarga motora que, dependendo da resposta humana, passará a ser expressivo, ficando, assim, psicogeneticamente organizado: impulsivo, expressivo e prático.

Organizar o espaço escolar com jogos e material pedagógico induz-se a agir de forma adequada. Esta é uma questão que requer reflexão sobre a concepção de escola desde a

arquitetura, o espaço e o mobiliário. O espaço vazio, mal estruturado, sem critérios pedagógicos de organização induz à centralização no professor e, por conseguinte, à atuação autoritária. A manifestação das crianças através de movimentos é interpretada como indisciplina e desatenção. Em virtude disso, os professores procuram extinguir tais manifestações convidando as crianças a ficarem em atitude de contenção motora, ou seja, sentadas, como se isto fosse suficiente para garantir sua aprendizagem. Todavia, o excesso ou completa ausência de movimentos são indicadores da presença de alguma determinada emoção.

Vigotsky (2007) e Wallon (1995) nos ajudam a compreender o processo de constituição do indivíduo através da cultura. A constituição cultural da criança implica no processo de apropriação deste patrimônio humano. O bebê quando nasce é tão somente um ser biológico com um sistema sensorial e motor. Os movimentos e a percepção dele são involuntários e desorganizados. No entanto, à medida que ele apresenta alguma expressão de desprazer ou prazer, os adultos cuidadores passam a responder com ações que venham a fenecer a dor, a fome, o desconforto e, por conseguinte, promover a continuidade do seu bem estar. As trocas/simbiose entre o adulto cuidador e o bebê possibilitam que seus movimentos e emoções passem a ser voluntários, indicando que a criança está se apropriando dos significados culturais (ninar, cantar, conversar, sorrir, etc.) em função da ação do adulto (WALLON, 1995).

À medida que os adultos cuidadores vão se comunicando com a criança através da fala/ signo, ela vai internalizando os significados culturais. Portanto, a aprendizagem do meio social e físico que ocorre sempre mediada pelo outro vai lhe possibilitando representar a realidade e construir sentidos particulares sobre esta, processo este que Vigotsky (2007) considera como de passagem do estado biológico ao cultural.

É importante acrescentar, que a criança não é passiva nesta operação. Ela confere um sentido único, pessoal a estes significados aprendidos socialmente. Pino (2005) destaca que as significações que a sociedade propõe (impõe?) à criança adquirem os sentidos que elas têm para a criança.

Wallon e Vigotsky deram primazia, no desenvolvimento humano, ao meio social, à cultura. São teorias que se complementam, embora o foco de investigação seja diverso: Vigotsky investigou a construção das funções psicológicas superiores nos indivíduos humanos e Wallon investigou a pessoa completa, em suas dimensões afetiva, motora, social e cognitiva.

Todavia, não podemos deixar de considerar as limitações de aplicabilidade de ambas as teorias: Wallon, pelo forte apelo organicista, consequência de sua formação em medicina, o que tornou seus escritos muito complexos, não foi bem compreendido/lido, pelo menos nos EUA e no Brasil. Vigotsky, pelo inacabamento de seu pensamento e a ausência de definições

de categorias centrais da sua teoria, consequência de sua morte precoce e, também, pela dificuldade da tradução do idioma russo. Estas questões tiveram implicações importantes: até hoje, as obras produzidas para a nossa língua não são de boa qualidade e seu pensamento só veio a ser conhecido no final do século passado. No entanto, tais limitações não anulam as suas contribuições a respeito da criança e do papel da cultura em seu desenvolvimento.

As implicações da teoria de Piaget, no que se refere à socialização/ educação da infância, é visível, uma vez que tem se constituído em um constructo teórico que deu primazia à dimensão biológica do indivíduo, acabando por fomentar representações da criança como ser incompleto, incapaz, que passa por sucessivos estágios de pensamento. Dessa forma, ampliou-se a assimetria intergeracional, ou seja, o controle de sua conduta por parte do adulto, embora esteja em pauta na construção de seu pensamento certa autonomia frente aos objetos (SARMENTO, 2005).

Em linhas gerais, a infância está no cerne do pensamento psicológico há mais de um século. Pode ser considerado o campo da ciência que foi pioneiro nos estudos da criança e da infância (JOBIM; SOUSA, 1996). Na psicologia do desenvolvimento, apresentou-se uma criança descontextualizada e única/universal, consequência de um modelo de investigação biopsicológico, no qual o desenvolvimento da criança é descolado do seu contexto social. Mas, como mostramos anteriormente, outros matizes da psicologia do desenvolvimento colocaram o social no centro do desenvolvimento da criança.

No entanto, é preciso considerar a complexidade do objeto em estudo: a constituição do ser criança e a condição da infância na instituição de educação infantil. Urge, neste sentido, um olhar interdisciplinar sobre o mesmo. Faz-se necessário a contribuição de outras teorias, de outras áreas da ciência, a exemplo da sociologia, considerando que estarmos tratando da infância em um determinado contexto, o institucional, que tem como função precípua o desenvolvimento integral das crianças.

1.3 As Teorias Sociais e a Educação da Criança

As teorias sociais buscam explicar como a sociedade se estrutura e qual é o papel dos indivíduos neste processo. Dependendo da escola de pensamento, a sociedade vai ser explicada como uma estrutura *a priori*, que se sobrepõe aos indivíduos, restando a eles o papel de expectadores passivos frente às instituições sociais. O papel da escola, por exemplo, no pensamento funcionalista, é adaptar os indivíduos à sociedade, à estrutura existente para que ela continue funcionando normalmente. Exercendo um contra ponto ao pensamento

funcionalista, temos o pensamento construcionista¹⁵, o qual defende a interação indivíduo sociedade. Para esta vertente teórica, os indivíduos interferem na estrutura social determinando-a, ao mesmo tempo em que são determinados por ela. Neste tópico, iremos dialogar com os pensadores de ambas as correntes, objetivando compreender, a luz do pensamento sociológico, a socialização da criança.

No campo da sociologia clássica, a teoria funcionalista é uma referência. Para Durkheim “o fato social impõe-se ao indivíduo”, ou seja, os fatos sociais são determinantes, portanto, não se devem buscar suas causas na consciência individual, mas tão somente nos fatos anteriores (DURKHEIM, 1977, p. 96). Durkheim viveu na Europa do século XIX, cujas transformações político-econômicas foram intensas, consequência do fenômeno da urbanização e da industrialização. As profundas mudanças na sociedade geraram uma crise do ponto de vista moral. Portanto, para Durkheim, só havia uma solução: integrar o corpo social, por meio da moral social, a ser transmitida através da educação (DURKHEIM, 1977).

A partir desta visão funcionalista, Durkheim interpreta a função da educação como integradora. O papel da educação seria adaptar os indivíduos à sociedade, pois, era preciso integrar os indivíduos aos interesses da sociedade capitalista, que exigia especialidade das funções e, tais especialidades, fariam com que as pessoas dependessem umas das outras gerando, assim, uma solidariedade orgânica entre os indivíduos, ou seja, uma identidade coletiva.

Durkheim (2007, p. 70) assim se expressa:

Assim, querer a sociedade é, de uma parte, querer alguma coisa que nos transcende; mas é ao mesmo tempo, nos querer a nós mesmos. Nós não podemos querer sair da sociedade, sem querer de ser homens. Eu não sei se a civilização nos trouxe mais felicidade, e isso nem importa; mas a o que é certo é que a partir do momento em que somos civilizados, nós só podemos renunciar a isso se renunciarmos a nós mesmos.

Para ele, a educação constituía-se em uma ação das gerações adultas (aqueles que sabem) sobre as gerações mais jovens, estas inaptas para a vida em sociedade. Educar, portanto, implicaria realizar uma ação metódica, sistemática, visando a integração social dos indivíduos através da inculcação de valores morais, quais sejam o dever e o bem “[...] a sociedade nos ordena porque ela é exterior e superior a nós; a distancia moral que existe entre

¹⁵ O Construtivismo social é uma perspectiva epistemológica que defende que as realidades sociais são apreendidas sociocognitivamente como construções históricas e cotidianas de atores individuais e coletivos. Entendendo, portanto, que a construção, que remete a interpretações elaboradas temporariamente, deve ser entendida como relativa frente a uma multiplicidade de realidades que podem coexistir, contradizerem-se ou justapor-se (FERREIRA, 2004, p. 19).

ela e nós faz dela uma autoridade perante a qual a nossa vontade se inclina [...]” (DURKHEIM, 2007, p. 71-72).

A perspectiva Durkheimiana era a de que a sociedade constituía-se em um todo harmonioso e o papel da educação seria velar por esta harmonia mantendo o consenso tão necessário à vida social. Tal visão, conservadora e positivista de mundo, acabou por determinar o papel dos indivíduos na sociedade. Para ele, a estrutura social é um fato e resta aos indivíduos se adaptarem de forma funcional a ela. A realidade social impõe-se aos indivíduos de forma objetiva. A educação deve ser uma ação socializadora. Dessa perspectiva, o movimento é do exterior (estrutura) para o interior (indivíduo).

Durkheim, sociólogo idealista, teria muitas dificuldades de desenvolver suas teses sobre a suposta harmonia social na sociedade contemporânea, com um grau de complexidade intenso, na qual o valor predominante é o individualismo. Essa harmonia e coesão social só existem no campo das ideias. Os homens não são apenas consciência coletiva, são sujeitos ativos que desenvolvem, ao mesmo tempo, opiniões, desejos e interesses pessoais, portanto, suas representações e ações sobre e na sociedade são uma mescla do individual com o social.

As estruturas não estão dadas; elas são fruto da ação dos homens que, por sua vez, são determinados, também, por elas. Essa perspectiva dialética de sociedade parece ser a que melhor explica essa dualidade indivíduo/sociedade. Bourdieu¹⁶ busca, através de sua teoria, superar o dilema sociológico clássico entre objetividade/subjetividade. Critica fortemente as teorias subjetivistas que destacam, em especial, o universo das preferências, valores, representações e ações dos indivíduos, sem levar em consideração a realidade objetiva. Tais visões de mundo criam uma falsa ilusão a respeito da autonomia dos indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 19).

Contrapondo-se a visão subjetivista, Bourdieu ressalta o caráter socialmente marcado das atitudes e comportamentos dos indivíduos. Para explicar a dialética objetividade/subjetividade, cria o conceito de *habitus*¹⁷ e de *campos*, buscando diminuir a dicotomia objetividade/subjetividade.

¹⁶ (1930-2002), nasceu no vilarejo de Dungen, Sudoeste da França. Graduiu-se filosofia. Destacou-se pela obra “A reprodução” (1970), que escreveu em coautoria com Jean Claude Passeron. Para construir sua teoria, Bourdieu criou uma série de conceitos, como *habitus*, *campos* e *capital cultural*. Todos partem de uma tentativa de superação da dicotomia entre subjetivismo e objetivismo. Ele acreditava que qualquer uma dessas tendências, tomada isoladamente, conduz a uma interpretação restrita ou mesmo equivocada da realidade social.

¹⁷ Palavra latina. Traduz a noção grega *hexis* usada por Aristóteles para denominar características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Durkheim, também utilizou este termo na obra “A Evolução Pedagógica” (1995), com o mesmo sentido, porém de forma mais acabada indicando um estado interior e profundo dos indivíduos, que orienta suas ações de forma durável (SETTON, 2002, p. 21).

Para Bourdieu (2007, p. 88-89) *habitus* é:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas à seu fim, sem supor a busca consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente ‘reguladas’ e regulares sem serem de modo nenhum o produto de obediência a regras, e tendo em vista tudo isto coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um chefe de orquestra.

Bourdieu cunhou o conceito de *habitus* em um contexto específico: ao estudar uma sociedade simples, Kabília, na Argélia (então Colônia Francesa) e entre camponeses da região francesa de Béarn (1972). O conceito aparece pela primeira vez na obra *Trabalho et trabalhadores na Argélia* (1963). Bourdieu necessitava apreender empiricamente a relação de interdependência entre o comportamento dos agentes e os condicionamentos estruturais daquela sociedade. Embora formulado em uma situação e contexto específico, o conceito de *habitus* ganhou uma dimensão quase universal e foi redimensionado em obras posteriores¹⁸.

O conceito de *Habitus* é um dos mais utilizados e criticados pelos estudiosos de Bourdieu. No entanto, mesmo necessitando ser revisto, tendo em vista a complexidade das sociedades contemporâneas, ele nos possibilita pensar como se forjam as singularidades culturais marcadas por múltiplos contextos de socialização, como a escola, a família e as mídias. Ou seja, ele nos auxilia a pensar a socialização das novas gerações na contemporaneidade que ocorre em múltiplos e variados contextos sem dispensar a instituição familiar e a escola, consideradas, desde os primórdios, como as principais instituições de socialização.

O *habitus* é uma apreensão singular que determinado grupo social faz da cultura hegemônica da sociedade onde está inserido. Este conceito consegue articular o ator e a estrutura social de forma dialética, ambas as dimensões formam uma unidade. As condições sociais de existência são interiorizadas e geram formas de pensar e agir, esquemas de percepção e de entendimento, constituindo-se em estruturas da subjetividade. Em resumo, o *habitus* é uma construção simbólica. Quando estruturado, produz concepções, representações, opiniões, crenças, gestos; são manifestações duráveis, estruturadas, que funcionam como um sistema gerador e organizador de práticas.

As condições objetivas de vida dos indivíduos, segundo Bourdieu (2007), geram formas de pensar, de perceber, de agir e de sentir que são elaboradas e incorporadas no e pelo meio social que os indivíduos pertencem. O social interiorizado exterioriza-se se tornando

¹⁸Nas primeiras obras de Bourdieu(1964-1979) o conceito de *habitus* carregava uma forte conotação estruturalista. A partir dos anos 80 o autor explicita o caráter relacional do conceito.

incorporado. Os modos de perceber, pensar, sentir e agir do grupo ou categoria social a que o sujeito pertence deixam marcas visíveis nos indivíduos, pois o conteúdo internalizado, oriundo do social, se exterioriza de forma inconsciente/consciente. O corpo constitui-se no suporte do pensamento que se tornou *habitus*, que se constitui, “[...] ao mesmo tempo, um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de percepção e de apreciação de práticas.” (BORDIEU, 1987, p. 156).

Confirma-se, assim, o peso da estrutura sobre os indivíduos, embora estes tenham certa margem de ação, uma vez que os *habitus* são sistemas duráveis, por serem fortemente enraizados, mas transponíveis, ou seja, os agentes sociais os transpõem para situações ou contextos novos. Embora existam *habitus* de classe, cada indivíduo é singular e portador de experiências sociais diversas, as quais ele relacionam e unificam formando os *habitus* individuais. Neste sentido, estes podem ser considerados unificadores e singulares, constituidores de uma série de disposições para a ação, caracterizando cada indivíduo (BELLONI, 2009).

Nogueira e Nogueira (2002, p. 19) destacam:

[...] O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído.

Bourdieu (1987) pressupõe a mediação entre o indivíduo e a sociedade, entre a subjetividade e a objetividade. Ambas as dimensões da realidade não são estanques. A sociedade deixa marcas no indivíduo e estas são exteriorizadas através de suas representações, atitudes e comportamentos físicos. Podemos ilustrar de forma simplista com a seguinte situação: a forma como a criança se expressa, ou não, na sala de aula é resultado de sua identidade de aluno e de ser social que ele constrói naquele lugar e fora dele. É um sujeito ativo ou passivo na sala de aula? Dependendo de sua condição e constituição cultural, a sua expressão verbal e corporal vai ser diferenciada. Embora a criança expresse ações, reações e atitudes, estas sempre serão exteriorizações, produtos de suas experiências sociais, *habitus* individuais.

O *habitus* constitui-se em um conceito que acaba com as ilusórias fronteiras entre o individual e o social, com a suposta oposição entre o exterior/objetivo e o indivíduo/subjetivo, inclusive, fez estremecer a ideia de autonomia, de liberdade individual tão cara aos liberais. “Pensar a relação entre indivíduo e sociedade, com base na categoria *habitus*, implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada.” (SETTON, 2002, p. 63).

O conceito de *habitus* como subjetividade socializada se aproxima da perspectiva Vigotskyana de subjetividade. Isto porque a subjetividade é constituída socialmente, é a fronteira entre o público e o privado. “A subjetividade manifesta-se, revela-se e objetiva-se no sujeito.” (MOLLON, 2009, p.119). O *habitus* exterioriza-se, corporifica-se, deixa marcas nos indivíduos, porém, cada indivíduo é singular, único, detentor de experiências singulares, consubstanciando-se o *habitus* individual. O *habitus* é a corporificação, manifestação do social, a subjetividade é a expressão das relações intersubjetivas, embora haja uma fronteira, um limiar onde se encontra o imprevisível/ a ação criativa do sujeito.

Outro conceito elaborado por Bourdieu (1987) para explicar a realidade social e que consolida o conceito de *habitus* é a noção de *campo social* constituído progressivamente por uma parte autônoma da sociedade a partir de recursos, interesses e relações específicas. Ou seja, é uma parte do todo social formado por relações de classe e de forças entre dominantes e dominados. Portanto, é no interior de determinado campo social que se constituem os *habitus*, os quais se configuram conforme o capital social, político e cultural do campo social específico.

O espaço social é constituído por campos sociais diversos, onde se constrói um *habitus* que é incorporado pelos agentes, os quais são caracterizados por essa marca social, pelo caráter pessoal/individual e por sua posição no campo social. Tais campos são relativamente autônomos e detentores de modos específicos de dominação, isto porque o capitalismo é uma expressão de vários modos de capitalização (econômica, cultural, simbólica e política), de dominação e de relações desiguais entre grupos e indivíduos (BELLONI, 2009, p. 13).

O conceito de diferentes capitais amplia a categoria marxista de classe social¹⁹, uma vez que a sociedade contemporânea é complexa e exige explicações menos reducionistas. A sociedade é marcada por relações desiguais, não apenas de ordem econômica, mas também, por relações de força assimétricas de gênero, étnicas e de geração. Ilustramos este fato relembrando as relações entre adultos e crianças, que sempre foram fortemente marcadas pelo poder daquele que sabe/possui capital econômico, cultural e político sobre aqueles que nada sabem, nada têm, portanto, nada são.

Bourdieu (1987) traz à tona outro aspecto da realidade social ao dar ênfase às representações e à linguagem como dimensões simbólicas. A dominação e a violência social caracterizam-se, também, por meio de símbolos, signos e marcas linguísticas, fruto das

¹⁹ A categoria classe social foi formulada por Karl Marx, que explica toda a dinâmica social pelo viés econômico. As contradições existentes na sociedade são determinadas pelo modo de produção capitalista que gera as classes sociais e, por sua vez, desigualdades e contradições em toda a esfera social.

representações dos agentes sociais. As crianças são objeto de violência simbólica tanto na família quanto na escola e sociedade em geral, espaços onde se constituem dominações diversas. Essas instituições são estruturadas para exercer a dominação sobre as crianças.

A dominação exercida pelos campos sociais (família, escola, religião, mídia, etc.), sobre o grupo geracional infância é internalizada e exterioriza-se tendo como suporte o *habitus*. “A violência simbólica exercida pelas instituições sociais sobre a geração infantil é um exemplo dessa predominância das estruturas (estruturas nas cabeças e nos corpos e nas coisas e nas instituições).” (BELLONI, 2009, p. 14). Nesta perspectiva, o *habitus* é uma estrutura estruturada a partir de um campo social que se constitui, por sua vez, em uma estrutura estruturante, atravessada pela ação mental dos indivíduos e exteriorizada por meio de esquemas práticos originários da incorporação das estruturas já consolidadas por gerações passadas.

Enquanto o funcionalismo e o estruturalismo ressaltam fortemente a proeminência da totalidade social sobre suas partes, os indivíduos, Anthony Giddens²⁰ se propõe a substituir o dualismo estrutura/ação pelo conceito de dualidade²¹ estruturante. Com a sua *teoria da estruturação*²², ele busca integrar as estruturas sociais e a ação humana rompendo com a visão clássica das teorias sociais que concebem a estrutura como uma dimensão estática e coercitiva da realidade.

Para Giddens (1989), a estrutura preexiste ao indivíduo, mas é reproduzida, reinventada por ele. O estrutural significa um conjunto de regras, normas e recursos que orientam as ações sociais sendo dual: ao mesmo tempo em que ele, o indivíduo, herda, recebe esta estrutura, ela é modificada por ele em suas interações sociais.

Desse ponto de vista, muda a perspectiva sobre o processo de socialização. Diferentemente de Durkheim, que concebe a socialização como um processo de coerção, Giddens (1989) elabora uma teoria em que a estrutura é coercitiva e habilitativa, pois, ao mesmo tempo em que as regras coagem a ação do indivíduo, possibilitam a construção de recursos para agir/ reagir (BELLONI, 2009).

O agente social como um ser competente, mesmo diante do peso das estruturas (coerções oriundas de varias instituições sociais), intervém (agency), uma vez que ele faz

²⁰ (1938) sociólogo inglês. É considerado um dos mais influentes filósofos da contemporaneidade. Teórico pioneiro da terceira via, tem se ocupado, academicamente em reformular a *Teoria Social* e atualizar as reflexões sobre desenvolvimento e modernidade inter-relacionando com a globalização. É autor de mais de 20 obras, dentre elas *A Constituição da Sociedade*, onde expõe a *teoria da estruturação*.

²¹ O dualismo indivíduo e sociedade é reconceituado pelo autor como a dualidade agência e estrutura.

²² “Processo das relações sociais que se estruturam no tempo e no espaço em virtude da dualidade da estrutura” (GIDDENS, 1989, p. 303).

parte do sistema social cujas estruturas foram/são reproduzidas ao longo do tempo por distintas sociedades, com suas culturas específicas, não sendo possível, portanto, a existência de estruturas sem a agência dos indivíduos histórica e culturalmente situados.

Sempre existirão estruturas que restringem a ação humana, mas estas são dinâmicas, isto porque os agentes sociais, ao tempo que vão sendo coagidos, também vão sendo habilitados para imprimir suas marcas. Os indivíduos são dotados da capacidade de reflexão e de motivações para agir.

Giddens (1989, p. 2) expõe sua tese a este respeito:

Uma de minhas principais ambições na formulação da teoria da estruturação é por um fim a cada um desses esforços de estabelecimentos de império. O domínio básico de estudo das ciências sociais, de acordo com a teoria da estruturação não é a experiência do ator individual nem a existência de qualquer forma de totalidade social, mas as práticas sociais ordenadas no espaço e no tempo. As atividades sociais humanas, à semelhança de alguns itens auto-reprodutores na natureza, são recursivas. Quer dizer, elas não são criadas pelos atores sociais, mas continuamente recriadas por eles através dos próprios meios pelos quais eles se expressam como atores.

O argumento da cognoscibilidade humana é uma das características fundamentais desta teoria que busca demonstrar a intencionalidade das práticas dos agentes sociais, embora estas sejam recursivas no espaço e no tempo. Giddens (1989, p. 2) argumenta que é justamente a repetição que possibilita a reflexão, uma vez que a reflexividade não deve ser compreendida apenas como autoconsciência, mas como “monitoração do fluxo contínuo da vida social. Ser um ser humano é ser um agente intencional que tem razões para as suas atividades e também está apto, se solicitado, a elaborar discursivamente essas razões (inclusive mentindo sobre elas).”

Os sujeitos são capazes não apenas de refletir sobre suas agências, mas de comunicá-las dentro de um contexto espaço-temporal específico. Giddens (1989, p. 3) critica algumas filosofias que relacionam de forma tranquila razões e intenções. Para ele, as normas apresentam-se como fronteiras “fatuais” na vida social, para as quais, possivelmente, há inúmeras atitudes manipulatórias.

Giddens contrapõe-se à ideia de ação como agregado de motivos, razões e intensões desconectados, descontextualizados. Para ele, a ação humana resulta de um conjunto de fatores, como a monitoração reflexiva, a racionalização e a motivação da ação. É preciso contextualizar a ação no tempo e no espaço, uma vez que estas acontecem dentro de circunstâncias diversas. A título de ilustração, nem sempre o discurso condiz com a prática dos sujeitos.

A ação (agency) é um evento realizado por um sujeito de forma processual e

monitorada, mesmo sendo algo imposto pelo sistema social, isto não implica dizer que seja uma reação automática. Os agentes humanos se guiam mais pelo conhecimento prático, cotidiano, do que pelo conhecimento mútuo, acumulado coletivamente. A vida cotidiana imprime um ritmo que exige mais da consciência prática, que é monitorada reflexivamente pelos agentes humanos. No entanto, as fronteiras entre a consciência prática e a discursiva²³ podem ser alteradas e minimizadas por dispositivos de formação/ educação empreendidos pelas instituições educativas. Para Giddens (1989, p. 5), não há barreiras entre estes dois tipos de consciência, há diferenças entre o que pode ser dito e o que é de fato feito.

A concepção ontológica de ser humano, na teoria da estruturação, é a de que os sujeitos são capazes de pensamento e ação. Mesmo sob a égide das estruturas, eles imprimem marcas individuais nos espaços de interação através da negociação de sentidos. Ilustramos como exemplo as instituições educativas, onde as crianças sofrem o processo de socialização por meio da imposição de regras, normas, saberes, dentre outras questões. Mesmo nestes contextos institucionalizados, as crianças são capazes de agir de forma relativamente autônoma e de refletir sobre a ação, embora esta ação mental individual não seja pura racionalidade.

Sarmento (2000, p. 74) ressalta:

Com efeito, a ação humana tem sempre a marca do sujeito que a realiza, mesmo se ela é realizada num contexto grupal. Do mesmo modo, a reflexão sobre a ação é sempre individualmente conduzida, apesar de nessa reflexão serem inevitavelmente incorporados ideias, valores, crenças e representações sociais, cuja origem não é individual. Além disso, na reflexividade humana são incorporados afetos, emoções, sentimentos e expressões de vontade que impedem a consideração exclusiva da reflexividade como racionalidade, mas obrigam a considerar a experiência individual donde inevitavelmente provêm esses elementos afectivos implicados na monitorização da ação.

Tal perspectiva pressupõe que os agentes sociais imprimem suas marcas na sociedade não apenas reproduzindo as estruturas, mas, sobretudo, refletindo sobre as mesmas, sobre suas ações no mundo e se utilizando, para isto, de elementos reflexivos, de sentimentos, enfim, de afetos. Isto porque a atividade reflexiva não é isenta da dimensão afetiva dos sujeitos sociais. Nossas ações no mundo, além de intencionais, são carregadas de sentidos, sentimentos, emoções, paixões, ou seja, a nossa ação no mundo reflete o que somos e como nos constituímos enquanto sujeitos sociais.

²³Giddens(1979, p. 35-36) elaborou dois constructos para reafirmar a agência (Agency) dos indivíduos em relação a estrutura. Consciência prática - diz respeito às circunstâncias nas quais as pessoas prestam atenção a eventos que se desenrolam a volta delas de maneira a relacioná-los com sua atividade – monitoração reflexiva da conduta por agentes humanos; consciência discursiva- diz respeito a capacidade de pensar sobre o que faz e estar apto a fazer um relato coerente de suas atividades e das razões que as motivaram - ser capaz de pôr as coisas em palavras.

No que se refere à dualidade da estrutura, Giddens (1979), ao prever a reflexividade dos sujeitos sociais, destaca que a estrutura social não deve ser encarada como restritiva, mas como facilitadora, pois o fato de os sujeitos sociais reproduzirem-na facilita sua ação sobre a mesma, pois, para objetivá-la, é necessária uma ação cognoscitiva/reflexiva por parte dos sujeitos. No entanto, esta ação dos atores individuais não impede que tais estruturas se naturalizem no sistema social, sendo, portanto, uma das condições fundamentais para a elaboração de ideologias no sistema social.

O estatuto social da criança é um exemplo ilustrativo que pode ser aplicado à teoria da dualidade da estrutura de Giddens. As crianças, ao longo da história, foram referenciadas/igualadas à matriz adulta, portanto, sempre foram consideradas como incompetentes, incompletas, mesmo diante de inúmeros exemplos que demonstram o contrário. A ideologia reinante no imaginário social é de desqualificação dos sujeitos infantis. No entanto, na prática, as crianças como sujeitos que agem sobre o mundo, modificando-o, buscam, o tempo todo, quebrar esta ordem instituída/estruturada.

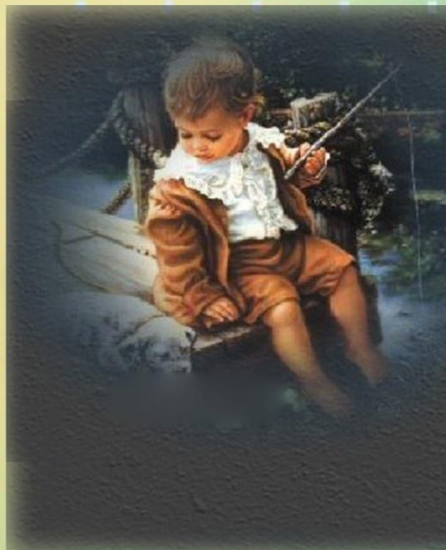
Concluimos que algumas teorias sociais, ao longo da história, construíram e ratificaram concepções e representações negativas sobre as crianças e à infância. Em Rousseau, a socialização da criança implicava forjar o adulto do amanhã, o futuro cidadão do Estado burguês. Para tanto, ele consegue acoplar educação, política e ética. Percebe-se que, mesmo diante de uma visão romântica e de um discurso renovado, ao perceber o tempo da infância como diferente do tempo do adulto, o social tem a palavra final. Em Piaget, o sujeito é *a priori*, abstrato, epistêmico, que constrói o conhecimento na relação direta com o meio físico e social. O conceito de habitus de Bourdieu é acentuado pela estrutura. Na relação que o indivíduo estabelece com o mundo exterior, está presente tanto a interiorização da exteriorização como a exteriorização da interiorização. Em Vigotsky, o peso da estrutura também não pode ser descartado. A subjetividade fica na fronteira, no limiar, entre a intersubjetividade e a intra subjetividade.

Em linhas gerais, as correntes histórico-culturais (VIGOTSKY, 2007; WALLON, 1995), juntamente com o conceito de habitus (BORDIEU, 1987) e da perspectiva construcionista de Giddens (1979), consideram a dialética indivíduo/sociedade, ator/estrutura, indicando possibilidades de diálogo com a representação de infância como uma construção social e de criança como um ator/sujeito social produto e produtor de cultura.

A constituição do “eu” tem relação com o discurso do outro, com aquilo que dizem sobre si. Ao longo da história, a infância foi considerada uma sombra do outro, o adulto. Portanto, ser infantil significava ser aquele que não pensa, que não tem razão, que não tem

consciência. É necessário construir outros discursos, outras representações, realizar outras práticas mais condizentes com a noção de criança como agente reflexivo que monitora suas ações e de sujeito histórico que sofre as marcas da cultura, ao mesmo tempo em que a marca.

Esta discussão será feita no próximo capítulo que tratará da nova sociologia da infância, teoria social que fortalece a perspectiva da infância como uma construção social e da criança como sujeito social, produtor e produto da cultura.



“Em minha casa reuni brinquedos pequenos e grandes, sem os quais não poderia viver. O menino que não brinca não é menino, mas o homem que não brinca perdeu para sempre o menino que vivia nele e que lhe fará muita falta .” (Pablo Neruda).

CAPÍTULO II – OS ESTUDOS SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE



este capítulo, traçamos um panorama dos novos discursos sobre a criança e a infância na contemporaneidade, explicitando os marcos jurídicos e os estudos na área da sociologia da infância que impulsionaram o reconhecimento da infância como categoria social e da criança como sujeito social de direitos que reproduz e produz cultura.

O século XX, a partir de sua segunda metade, revelou-se promissor do ponto de vista dos discursos sobre as crianças. As grandes guerras mundiais foram fatores que impulsionaram o interesse da sociedade e a sua mobilização em prol dos direitos da criança, sobretudo, a sua proteção, estando inclusos aí os direitos a integridade física e mental. Neste sentido, a criança passa a ser objeto de proteção, primordialmente, da família e, em segundo lugar, do Estado.

Fatores de ordem macrossocial, como a luta pelos direitos da criança, que tem seu marco inicial após a Segunda Guerra Mundial, foram relevantes para as novas representações sobre a criança na contemporaneidade. Um dos documentos que marca este divisor de águas é a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança²⁴ (1989), que promoveu certa pressão sobre o reconhecimento do estatuto social e político destes indivíduos. Nesta carta, as crianças passam a gozar, também, dos direitos à participação, sendo conferida a elas certa autonomia para que tomem parte em decisões que as afetam (ALDERSON, 2005). Este documento internacional impactou a legislação dos países no mundo ocidental a partir da segunda metade do século XX. No Brasil, em 1988, a Constituição Federal referendou a criança como sujeito de direitos e, posteriormente, foi aprovada a Lei 8069/90, que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Convenção sobre os Direitos da Criança explicita uma nova perspectiva sobre a criança ao proclamar seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Esta carta traduz-se em quatro pilares: a não discriminação, a salvaguarda do interesse superior da

²⁴ A preocupação internacional em assegurar os direitos das crianças e adolescentes tem início, de fato, na 2ª década do século XX, quando da elaboração da Declaração de Genebra em 1924. Em 1946 a ONU criou uma agência específica para a Criança, a UNESCO; em 1946 a ONU cria o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – o UNICEF; em 1959 aprova-se na Assembleia Geral da ONU a Declaração dos Direitos da Criança; em 1979 proclama-se o Ano Internacional da Criança; em 1989 a Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela ONU e aberta a subscrição e ratificação pelos países membros; em 1990 aprova-se, no Brasil a Lei 8069 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

criança, o acesso à serviços básicos e à igualdade de oportunidades e o respeito pela opinião da criança. Em síntese, a concepção de criança implícita na carta é a de que esta é sujeito ativo, passível de direitos e de deveres perante a sociedade e deve ser considerada como um todo integral em suas dimensões cognitivo-linguística, afetiva, social e motora.

As novas representações da criança como sujeito social e de direitos são fruto de um movimento amplo da sociedade que emergiu em países desenvolvidos, oriundos de estudos e pesquisas de âmbito acadêmico, que repercutiram em movimentos sociais importantes. Há uma retroalimentação entre os espaços sociais e institucionais que, por sua vez, dão legitimidade a um novo estatuto de criança nos discursos e documentos oficiais e acadêmicos que acabam por impactar o campo social mais amplo.

Os novos olhares sobre a criança foram ampliados a partir das pesquisas na área de saúde, psicanálise e psicologia e, mais recentemente, nos anos de 1990, a partir da nova sociologia da infância e da antropologia, das quais surgem concepções sobre a criança como sujeito social, produtor e produto da cultura, ator social capaz de participar e intervir nos processos de socialização.

No entanto, apesar dos vários documentos, nacionais e internacionais, que consagram os direitos das crianças, percebe-se uma dicotomia entre as intenções proclamadas e a prática. As crianças constituem-se no grupo humano mais afetado pela pobreza, pelos maus tratos, pela negligência e por todo tipo de abuso impetrado pelos adultos em todo o mundo (SARMENTO; VEIGA, 2010).

Mesmo diante de teorias e práticas sociais que referendem sua capacidade imaginativa e criativa, a criança sofre violações de direitos e exclusões, em várias circunstâncias e esferas de sua vida. As estruturas sociais referendam tais exclusões por meio de sanções normativas que as tornam dependentes dos adultos. No entanto, as obrigações normativas, os códigos sociais, construídos para promover uma assimetria na sociedade e, no caso específico, uma relação de desigualdade estrutural entre as crianças e os adultos é, em parte, uma iniciativa frustrada, pois as crianças, como todos os agentes sociais, monitoram as suas ações e reagem às estruturas. Em resumo, são agentes sociais que deixam suas marcas na sociedade, além de serem marcados por ela.

É importante rever o conceito e as perspectivas e práticas de socialização, pois o principal problema das vertentes sociológicas e antropológicas é justamente a ausência de voz e ação das crianças. A autora destaca a emergência de se encarar a criança como ator social e rever as práticas que a coloca como meras reprodutoras de valores e conhecimentos. A socialização das crianças em instituições de educação infantil é um espaço de possibilidades

para elas construírem culturas e se constituírem como protagonistas do processo de socialização. Mesmo burlando/transgredindo as regras e normas adultas, as crianças reinterpretam os discursos e atitudes dos adultos, sendo autores e atores sociais que produzem cultura e, por sua vez, modificam as estruturas sociais (VOTTO, 2008).

A tese de Gomes (2012), que objetivou compreender a forma como as crianças socializam-se e interagem nos seus espaços sociais, evidenciou que os contextos sociais em que a criança nasce e se desenvolve, a exemplo da família, escola e mídia, são estruturados e neles elas apreendem regras, normas, conhecimentos e valores, se constituindo como pessoas a partir da interação com os adultos e entre pares de forma ativa. Como atores sociais, elas provocam mudanças nessa estrutura e produzem outros sentidos e valores, ou seja, elas produzem culturas. A autora concluiu que não há socialização sem a participação e atuação das crianças; como também, não há regras que não provoquem ações e reações.

Fagionato (2012), em sua tese de doutoramento, buscou identificar, na interação das crianças com os pares, com os adultos e tudo que as rodeia, suas ações, percepções e formas de significação do mundo natural e tecnológico. Ela concluiu que as crianças têm um modo singular de lidar com os conhecimentos científicos. Elas dão nomes diferentes às mesmas coisas, criam formas de expressões para explicar o que pensam com lógicas próprias, misturando o real e o fantástico, enfim, apresentam diferentes ideias sobre o mesmo fenômeno decorrentes de suas experiências anteriores na família, religião, mídia e, também, a partir da observação da natureza.

As crianças, na interação com seus pares e adultos, atribuem sentidos aos conhecimentos científicos ou de outra natureza, mas de forma própria, sem preocupação em explicar o que observa, em seguir os procedimentos, estando focada no ato criador e não na forma ou procedimentos sistemáticos utilizados geralmente pelos adultos. Ademais, estão sempre prontas a rever seus conceitos e ideias (FAGIONATO, 2012).

Tendo por base os pressupostos da sociologia da infância, Samori (2011), ao buscar compreender em sua tese de doutorado a produção de culturas infantis, através do acesso e vivência com obras de literatura infantil, percebeu que as crianças produzem culturas nas relações entre pares por meio da relação direta da literatura com suas vidas, da comparação entre histórias, por meio de aspectos literários e da criação de novos estatutos para as ilustrações presentes nas obras de literatura infantil e, também, das brincadeiras com a linguagem. Enfim, as crianças constroem cultura na interação com os adultos, com os pares e com os artefatos culturais.

Samori (2011) conclui ainda, em seu estudo, que a forte intervenção do adulto, ou seja, um grau muito alto de controle das ações das crianças possibilita, de forma contraditória, a elas criar artifícios e estratégias para escapar do domínio e do controle dos adultos. Mesmo a professora controlando até mesmo a escolha das obras literárias, as crianças criam estratégias de compartilhamento das mesmas, demonstrando, portanto, a capacidade de negociação, de reprodução interpretativa das situações de socialização.

As concepções de criança e infância das docentes na educação infantil têm uma influência significativa no tocante ao lugar destes sujeitos na educação infantil e na sociedade. Em estudo realizado com o objetivo de compreender o lugar que ocupa a fala da criança em instituições de educação infantil, Chicarelli (2010) identificou que ainda predomina o modelo de socialização em que a docente fala às crianças. Foram poucos episódios observados em que as docentes possibilitaram a ampliação do lugar ocupado pelas crianças na instituição, oportunizando sua expressão e, conseqüentemente, desencadeando seu desenvolvimento integral.

Brabagnolo, Rivero e Wagner (2013) ao pesquisarem sobre os repertórios de brincadeiras das crianças na educação infantil, constataram a necessidade que elas têm de fazer acordos, escolher, delimitar e organizar os ambientes a seu modo, indicando que precisam de bastante tempo e de autonomia para estruturar as suas brincadeiras. Neste sentido, a participação propositiva, não autoritária, dos adultos educadores é fundamental para diversificar e ampliar as propostas, reiterando sua função de mediadores das relações das crianças com a produção cultural da humanidade. O estudo sinalizou, também, para a importância de romper com o olhar panorâmico em direção às brincadeiras das crianças, mostrando-nos a importância dos suportes materiais e imateriais para a ampliação e a diversificação das mesmas.

Enfim, as crianças, mesmo sendo alvo do domínio e controle dos adultos, ou seja, mesmo sob o peso da estrutura, das regras, do social, elas demandam ações, ou seja, são ativas no processo de socialização/educação. Elas reproduzem, mas, também, ou, sobretudo, reinterpretem as ordens e normas adultas, construindo sentidos e culturas no contexto em que estão inseridas, modificando-o, bem como modificando a própria sociedade, mesmo que não sejam reconhecidas por este feito.

Em tempos recentes, o ponto de vista da criança tem sido o foco de várias áreas das ciências humanas e sociais e tal perspectiva de análise tem corroborado para mudar as representações e discursos sobre a infância e a criança na contemporaneidade. Através de um diálogo interdisciplinar, a filosofia, a antropologia, a sociologia da infância e a psicologia

sócio histórica têm produzido conhecimentos e, conseqüentemente, representações e imagens sociais sobre a infância, as quais são vistas como uma construção social e as crianças como atores sociais plenos, produtos e produtores de cultura. Neste sentido, está se consolidando, também, uma nova interpretação do conceito de socialização, que passa a ser entendida não apenas como uma ação de moldagem de um sujeito sobre o outro, mas, sobretudo, como resultado da interação dos sujeitos infantis, as crianças, sobre e com o meio social que as circunda.

2.1 A Infância como Categoria Estrutural da Sociedade e a Criança Como Ator Social

Recentemente, algumas áreas de conhecimento, além da Psicologia, passaram a se interessar pela infância, a exemplo da Antropologia e da Sociologia da Infância. Houve um forte incremento dos estudos na década de 1990, embora a socialização das crianças tenha acontecido, desde os primórdios da modernidade, com o advento da escola moderna, que surgiu, segundo Ariès (1981), para institucionalizar a educação das crianças. O estudo clássico de Ariès, *História Social da Criança e da Família*, tem sido o ponto de referência da maioria dos estudos da área.

As ciências sociais nos anos vinte e trinta mostram indícios de pesquisa sobre a infância, embora tenham sido estudos esparsos que não chegaram a ser reconhecidos como um campo específico. Um estudo que merece destaque diz respeito ao de Mauss²⁵, que vislumbrou a necessidade de uma perspectiva interdisciplinar para estudar a infância ao anunciar a relação entre a Sociologia, a Antropologia, a Biologia e a Psicologia a fim de compreender as crianças, fazendo uma crítica à visão individualista/biologista de Piaget, cujos estudos explicitavam uma visão de desenvolvimento da criança idealizada pela modernidade.

A Sociologia da Infância²⁶ é constituída por duas correntes de pensamento que se diferenciam por alguns matizes teóricos metodológicos. Entretanto, é consensual, neste campo investigativo, a duplicidade do objeto de estudo: a infância como categoria social e a criança como ator social. A tradição de estudos anglo-saxônicos²⁷ tem investigado, sobretudo, a dimensão macroestrutural: são estudos estatísticos que buscam compreender a situação marginal da infância na contemporaneidade: a criança nos mundos sociais da família, o

²⁵Mauss (1937) “Três observações sobre a sociologia da infância”.

²⁶Os primeiros estudos datam da década de 1990.

²⁷Jens Qvortrup (1991), William Corsaro (1997), James, Jenks e Proust (1998) e Manuel Jacinto Sarmiento (1996) são alguns autores que se afiliam a esta tradição de estudos.

trabalho infantil, a colonização cultural, o espaço urbano, as políticas sociais para a infância em nível global, dentre outros (SARMENTO, 2009, p.26).

Sarmento (2005) discute a potencialidade do conceito de geração como variável dependente, portanto, contempla aspectos estruturais (dimensão externa), internos e simbólicos do real. Entende-se, neste sentido, que as singularidades das crianças são produtos de um processo social complexo que envolve tanto as questões estruturais acima referenciadas, quanto a própria ação social (*Agency*) das mesmas. Amplia-se, neste sentido, a perspectiva estrutural construindo-se algo como uma dimensão interacionista, fortalecendo a tese da criança como ator social.

Sarmento (2005), a partir de um ponto de vista interacionista, afirma a dimensão historicizante da infância, sendo esta fruto de um longo processo de construção social que lhe atribuiu um estatuto social fundado em constructos ideológicos e normativos caracterizando seu lugar na sociedade, o qual é marcado por tensões e contradições constantes, tendo em vista a ação e a interação intra e intergeracional.

Além do impacto das políticas sociais, das mudanças demográficas e das relações econômicas que afetam todas as gerações, “a geração da infância sofre mudanças contínuas não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por um efeito conjugado das ações internas e externas, dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe.” (SARMENTO, 2005, p. 366).

Duas das tarefas principais do campo da SI são: a desconstrução do modelo tradicional de socialização e a reconstrução da infância na sociedade. Para tanto, o chamado novo paradigma da sociologia da infância se propõe a esta tarefa a partir dos princípios assinalados por Ferreira (2004, p. 18)

A infância é uma construção social; a infância constitui-se em uma variável da análise social que não pode ser compreendida em separado de outras variáveis estruturais como as questões de gênero, etnia e classe social; as culturas e relações sociais são legítimas e devem ser estudadas por si mesmas no presente; as crianças devem ser consideradas como seres ativos na construção e determinação de suas vidas sociais e nas do que estão a sua volta numa perspectiva contextual e intergeracional; a etnografia é uma metodologia eficaz na realização de pesquisas com crianças, pois permite a participação direta das crianças e, por fim, a infância é um fenômeno que tem relação com a dupla hermenêutica das ciências sociais.

A abordagem da infância como construção social pressupõe que as concepções e representações sobre a criança são produtos da história, ou seja, de teorias, ideias e debates, oriundos do campo acadêmico-científico, político e profissional. Isto significa que o conhecimento sobre a infância depende de uma consciência construída em contextos políticos, históricos, sociais, morais e científicos.

De outro modo, é também, segundo Ferreira, (2004, p. 19):

A partir das instituições e/ou da ação social que a infância é socialmente construída pelas próprias crianças e adultos, nas experiências cotidianas em que elas se inserem, negociam papéis, interagem atravessadas por relações, de classe, de gênero, étnicas e geracionais.

Optamos, neste trabalho, por nos posicionarmos na interface entre a criança como agência/ agente e como construção social (JAMES; JENCKS; PROUT, 1998), isto porque entendemos que a ação dos sujeitos não ocorre no vazio ou suspensão do social (FERREIRA, 2004). Os indivíduos estão sujeitos às contingências sociais, às estruturas. Tal posicionamento está calcado, também, no conceito de dualidade da estrutura (GIDDENS, 1989). Seu entendimento é o de que, ao mesmo tempo em que a estrutura social coage os indivíduos, os habilita para reagirem aos condicionamentos impostos.

A criança, ao longo da história, foi alvo de ações socializadoras por parte da família e da escola, uma vez que não havia/há espaço para ela em uma sociedade que tem como padrão de normalidade a fase adulta. Os estudos da SI vêm justamente apontar uma nova concepção sobre a criança, vista tradicionalmente como indivíduo e a infância como período de transição.

Os estudos produzidos no campo da SI se diferenciam pela sua abordagem em relação ao foco sobre a infância e à criança. Grupos de estudiosos (JAMES; JENCKS; PROUST, 1998) trabalham com a ideia de criança como uma construção social. Eles se propõem a demonstrar que as concepções de criança são um produto da história e da própria ação das crianças e dos adultos no presente. A perspectiva de criança tribal (CORSARO, 2011; JAMES; JENCKS; PROUST, 1998) se contrapõe às visões sociológicas tradicionais que remetem a criança à condição de indivíduo pré-social, aculturado em relação ao adulto civilizado. Assume a perspectiva de criança como ator social competente, implicada na construção de sua própria vida e da sociedade, sofrendo os mesmos constrangimentos estruturais e tendo as mesmas possibilidades que qualquer outro indivíduo inserido na sociedade (FERREIRA, 2004).

Qvortrup (2012) considera a infância uma categoria estrutural e permanente da sociedade, portanto, esta nunca desaparece, apesar de haver uma contínua rotatividade de seus membros e uma variação estrutural ao longo da história. É uma perspectiva macro da infância e busca enfatizar a posição de menoridade e dependência deste grupo geracional em relação à outros da sociedade. As crianças são concebidas como um grupo social, cidadãos com direitos e necessidades estruturalmente negligenciados.

Qvortrup criou o primeiro grupo de pesquisa no campo da Sociologia da Infância na Associação Internacional de Sociologia (ISA). Publicou, no ano de 2009, o primeiro compêndio *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, o qual tratou do estado da arte e do reconhecimento da área. Ele analisa a infância como uma categoria estrutural da sociedade, diferentemente da Psicologia, Pedagogia e Pediatria que, historicamente, ocupam-se da infância concebendo-a como período de transição e da criança como indivíduo universal, ser em desenvolvimento.

Na perspectiva acima, a infância não deixa de ser um período, mas somando-se a esta dimensão, as investigações da SI acrescentam a estrutura social (QVORTRUP, 2012; SARMENTO, 2009). Neste sentido, os estudos não abordam questões voltadas para o desenvolvimento infantil, nem tampouco, para a socialização, estuda-se a infância como uma categoria estrutural da sociedade, portanto, como um fenômeno permanente, ou seja, independentemente das crianças passarem pelo período da infância, outras ocupam o seu lugar.

O grupo francófono publicou, em 2006, o estado da arte da área em dois números temáticos da *Revista Education et Sociétés* (1998 e 1999), sendo esta publicação a obra referencial/ inaugural deste campo de estudos, além de possuir um caráter interdisciplinar, uma vez que dialoga com várias áreas já consolidadas no tocante aos estudos da criança como indivíduo, a exemplo da Psicologia.

A tradição francófona²⁸, também devedora do clássico estudo de Ariès (1981), tem se consolidado a partir de estudos microssociais, de corte mais interpretativo e etnográfico, investigando espaços institucionais como escolas, a criança enquanto aluno, as culturas de pares, as culturas e rituais infantis e as políticas públicas escolares, dentre outros estudos.

A infância, enquanto fenômeno social faz parte do mundo e está exposta às contradições da estrutura social. A globalização da economia, a dependência econômica dos países do Sul em relação aos do Norte, a política neocolonialista dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento voltadas para a pequena infância, refletem direta ou indiretamente sobre a infância. “Todos os eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre a vida das crianças como parte da sociedade e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior (QVORTRUP, 2011, p. 202).

²⁸Sirota (1997), Montandon (1998) e Mollo-Bouvier (1997) são autores ligados a esta corrente de estudos.

No Brasil, pesquisas têm apontado estudos pioneiros no campo das ciências sociais. O primeiro é o do sociólogo Florestan Fernandes “As trocinhas do Senhor Bom Retiro”, realizado nos anos de 1940. Ele estudava a socialização de grupos de crianças em bairros populares de São Paulo. O sociólogo utilizou-se de uma metodologia inovadora à época, ao realizar observações sistemáticas e prolongadas sobre o folclore local: brincadeiras de roda, cantigas e folguedos. Enfim, fez uma descrição densa das denominadas trocinhas (DELGADO, 2011).

Outro estudo realizado no campo das ciências sociais foi o de José de Sousa Martins (1993), sobre as crianças sem infância no Brasil. Este estudo, que obteve mais de 200 depoimentos de crianças em migração para as fronteiras agrícolas brasileiras, deu voz aqueles sujeitos silenciados da história, anunciando uma nova perspectiva teórica metodológica com crianças no Brasil. É um estudo que tem como sujeito as próprias crianças e que valoriza suas vozes, suas ações no mundo social dominado por adultos. Falar com as crianças e não sobre elas pressupõe uma guinada antropológica e epistemológica que se faz necessário dar destaque, ou seja, implica perceber e considerar a alteridade infantil.

A este respeito, Breda e Serrão (2012, p. 22) se expressam:

No país, consideramos que a inserção das discussões da Sociologia da Infância, enquanto campo constituído com tal nomenclatura, data do início dos anos 2000, com a publicação de tradução dos textos de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon. Também foi somente no início dessa década (2002) que foi publicado um dos primeiros artigos escrito por pesquisadora brasileira, Jucirema Quinteiro, que se referia explicitamente ao tema.

As discussões no Brasil sobre infância, criança e educação infantil têm apresentado mudanças conceituais e metodológicas importantes (SILVA; LUZ; FARIA FILHO, 2010). Há uma ampliação dos debates sobre as culturas infantis nos grupos de pesquisa em educação, embora ainda haja pouca visibilidade da área de educação infantil na pós-graduação, resquícios, ainda, da histórica desvalorização da infância e da criança na sociedade. Faz-se necessário um maior incremento de grupos de pesquisa que focalizem a Sociologia da Infância, como comprova o estudo realizado por Breda e Serrão (2012), o qual constata que as pesquisas neste campo teórico metodológico estão se consolidando em apenas três regiões geográficas do Brasil: Sudeste, Sul e Centro Oeste. Estes dados foram encontrados no diretório de grupos de pesquisa do CNPQ.

A desigualdade econômica e, conseqüentemente, cultural não explica por si só a ausência de pesquisas no campo da Sociologia da Infância nas regiões Norte e Nordeste, mas é uma pista importante e ajuda a esclarecer a tese de que a infância é uma categoria estrutural (QVORTRUP, 2011), é o grupo geracional mais atingido pelas mazelas sociais. O status de

minoria, impetrado socialmente às crianças, em especial as oriundas dos rincões mais pobres, carrega com ele a exclusão social, política e até mesmo científica.

O fato de morar em regiões geográficas estruturalmente pobres, onde há poucos recursos e fomentos à pesquisa, como revela os dois estudos (SILVA; LUZ; FARIA FILHO, 2010; BREDAS; SERRÃO, 2012), reflete na invisibilidade científica sofrida em pleno século XXI pela infância e pelas crianças. Esta é uma questão histórica muito séria que exige, por parte dos pesquisadores e educadores da área, posicionamento epistemológico e político. Conforme Qvortrup (2011), a criança é menor não porque simplesmente ela é de pouca idade, mas porque este foi o status que a sociedade lhe reservou. Mas, não podemos deixar de questionar porque as Regiões geográficas mais pobres do país (Norte e Nordeste) ainda não têm grupos de pesquisa neste novo campo de conhecimento, segundo o estudo supracitado.

Esta tese, na qual tentamos focalizar o referencial teórico metodológico caro ao subcampo da sociologia da infância, pode ser uma exceção: participamos do grupo de pesquisa NUPEC/PPGE da Universidade Federal da Paraíba que, somando-se a outros estudos relevantes, como Macêdo (2005), Dias (2007), Silva e Abreu (2010), Amorim (2011), Nóbrega (2012) e Souza (2013), tem ratificado estes novos campos teóricos, nos quais a infância é uma construção social, a criança é sujeito histórico que reproduz e produz cultura e, por fim, a educação infantil é um direito humano que tem como objetivo primordial o desenvolvimento integral das crianças e como função social a indissociabilidade do cuidar/educar.

Em linhas gerais, a psicologia sócio histórica (VIGOTSKY, 2007) é pioneira no tocante à concepção de criança como sujeito que produz e é reproduzido na e pela cultura. Somando-se a este campo da psicologia social, os estudos da antropologia (COHN, 2005) e da sociologia da infância se tornaram, atualmente, uma referência importante, a exemplo da teoria da reprodução interpretativa de Corsaro (2008) e da infância como uma construção social (SARMENTO, 2004). Consideramos o pensamento de Belloni (2009, p. 114) muito pertinente: “a infância contemporânea só pode ser compreendida em toda sua complexidade com base em abordagens interdisciplinares.”

A geração²⁹ é uma categoria sociológica fundamental nos estudos da SI. Qvortrup (2011) percebe-a como uma dimensão temporal permanente na sociedade. As crianças passam pela geração infância, mas esta é atemporal. No entanto, como todo fenômeno social, sofre as

²⁹ A categoria sociológica geração é um constructo teórico que remonta a obra do sociólogo húngaro Karl Mannheim (1993-1928) - sendo um fenômeno de natureza cultural, constituído por um coletivo de indivíduos que nasceram na mesma época, que vivenciam acontecimentos sociais comuns e participam, de certa forma, da mesma experiência histórica (SARMENTO, 2005, p. 364).

marcas da história, como a desigualdade social, de etnia, de raça, de gênero e a intergeracional.

A categoria geração é atravessada pelo movimento da história. Podemos citar como exemplo a infância escolarizada, tratando-se de crianças que nasceram na era da escolarização de massas, em contraposição à infância livre/trabalhadora, da geração anterior. Qvortrup (2011) se apropria do aspecto estrutural do conceito de geração desnudando-o da dimensão histórica e, por sua vez, convertendo-o em uma variável independente, estando relacionado aos aspectos demográficos e econômicos da sociedade. Tais estudos dão primazia às relações entre as gerações.

Assim se expressa Sarmiento (2005, p. 364-365):

[...] a infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a geração está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos. A geração é o que permanece como categoria estrutural, sendo prioritariamente definida por fatores prioritariamente estruturais: a estabilidade e a mudança demográfica, o impacto que sofre das políticas sociais [...]

Qvortrup (2011) defende 9 teses sobre a infância como um fenômeno social. Dentre estas, destacamos a tese sobre a infância como forma particular e distinta na sociedade. O autor argumenta que além de ser confinada na escola durante praticamente todo o período da infância, a criança possui o status de menor, do ponto de vista legal, sendo que este lugar é definido de forma arbitrária pelo grupo dominante, os adultos. Neste sentido, as definições do lugar da criança e da infância são arquitetadas socialmente.

A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria permanente da sociedade. Independentemente da quantidade de crianças que entram e saem dela, continua como forma estrutural na sociedade (QVORTRUP, 2011). O que deve ser observado é como ela se modifica, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, ao longo da história. É uma tese relevante e emergente, pois não costumamos pensar na infância enquanto uma geração que é influenciada pela estrutura social, econômica, política e cultural. É raro ver os líderes políticos mundiais considerarem as crianças em suas decisões.

Sarmiento (2004) afirma que a criação de instâncias públicas de socialização das crianças ocorreu por intermédio da escola de massas que se confunde com a saída das crianças do mundo produtivo. Portanto, esta instituição está associada à construção social da infância, o lugar social da infância foi/é, na modernidade, construído na e pela escola. A partir deste novo ofício, o de aluno, a família assume o papel de cuidar do desenvolvimento da criança, investindo tempo na sua formação, tendo como horizonte um futuro melhor. Consolidando

esta perspectiva, foi elaborado todo um corpo de conhecimento pericial sobre as crianças que as colocava ou não, dentro de certos padrões de normalidade ou anormalidade.

A infância é uma categoria permanente na sociedade; uma construção social que varia histórica e interculturalmente. A criança contemporânea vive a sua infância de forma completamente diversa daquela do início do século XX. Ser criança na sociedade ocidental, na contemporaneidade, significa que vai ficar longo tempo confinado em instituições escolares e desportivas. Todavia, em outras culturas, como em algumas tribos indígenas, ou em países orientais, as crianças são mais tardias em frequentar um sistema formal escolar, pois a aprendizagem inicial é pela prática, com os adultos.

Para Qvortrup (2011), as crianças, a despeito da ideologia protecionista da sociedade industrial, contribuem economicamente na sociedade através do trabalho escolar. Elas passam anos se preparando para atuar no mercado de trabalho. O autor argumenta que, nas sociedades pré-industriais, as crianças exerciam atividades laborativas manuais junto a seus familiares e contribuía diretamente para a economia doméstica, porém, no modelo econômico vigente, elas continuam trabalhando, sendo o trabalho de caráter escolar/intelectual. O próprio Estado e os empresários serão os beneficiados por este trabalho no futuro. Há uma ocultação da natureza do trabalho escolar das crianças através da ampliação do tempo escolar, enfim, da criação de leis que protegem/ guardam e preparam as crianças para atuarem no futuro.

Mesmo reconhecendo certo caráter pragmático e crítico em Qvortrup (2011), o seu pensamento é pertinente. Fazemos estas ressalvas porque o nosso imaginário moderno de infância apresenta certos resquícios de romantismo: a criança é alguém para ser amada, protegida, cuidada e educada. Esta é a concepção moderna de criança. No entanto, esta análise da função da infância na sociedade não pode ser desconsiderada. As políticas educacionais direcionadas à infância são parte da agenda dos organismos internacionais, como a Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, dentre outros.

Qual é o objetivo de tanto interesse nos currículos para a infância? Qual é o interesse das empresas ao criarem fundações e institutos, a exemplo do município de Campina Grande, que tem parceria, atualmente, com um instituto para implementar um projeto³⁰ de formação de professores nas Creches? Há, de forma velada, uma ideologia presente nestes projetos de cunho empresarial/produtivista que tem se multiplicado através de parcerias com os órgãos públicos de educação.

³⁰ O Município de Campina Grande celebrou no ano de 2010 uma parceria com o instituto C&A, a fim de que este implemente, em todas as creches o de formação de professores Pralapraca.

No entanto, discordamos quando o autor não dá visibilidade ao movimento político oriundo da sociedade civil em prol dos direitos da criança. Avançamos muito do ponto de vista legal quando foram elaboradas as Leis/Cartas que garantem os direitos fundamentais da criança à vida, à liberdade, à proteção, por parte dos pais, do Estado e da sociedade em geral, sem deixar de destacar o direito à educação precedente aos demais direitos sociais e políticos. Estes documentos legais não foram fruto, apenas, de acordos entre chefes de Estado, houve toda uma luta/pressão da própria sociedade em prol da garantia dos direitos da criança que, até então, não eram sequer objeto de legislação específica; eram invisíveis do ponto de vista político e social, como destaca Sarmiento (2007).

As Leis que protegem as crianças, como a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outros, são documentos que estão, mesmo de forma lenta, mudando visões e políticas sociais para estes sujeitos a despeito da ideologia produtivista, travestida de uma visão romântica de infância e criança que está implícita na maioria dos discursos e documentos legais e na implementação de políticas educacionais para a criança.

A questão da proteção da infância pode ser vista de um ponto de vista dialético: tanto serve ao capital econômico, porque protegendo as crianças da pobreza extrema, das ruas e, colocando-as em creches/escolas, serão preparadas para assumir seu lugar na cadeia produtiva no futuro; como também possibilita-se a elas um poder político relativo através do status de cidadão de direitos, portanto, passam a ter mais visibilidade social e potencial direito a expressar opiniões sobre aquilo que as afeta diretamente. No tocante ao Estado, este é obrigado a prover os mecanismos jurídicos e materiais para a sua proteção e desenvolvimento integral.

Lamentavelmente, ainda não é possível afirmar que todas as crianças do planeta estão na escola. Mediante a reestruturação econômica, que vem ocorrendo em escala global, as crianças estão participando diretamente da economia, sobretudo em países periféricos, tendo em vista o deslocamento das grandes indústrias que visam mão de obra mais barata e menor controle do Estado (SARMENTO, 2004).

Outras formas visíveis de trabalho infantil ocorrem por meio do marketing infantil, nos quais as crianças são chamadas a promover produtos, serviços; são também incentivadas pela própria família a se tornarem modelos fotográficos, cantores mirins, apresentadores de programas televisivos, cujos diretores visam o aumento da audiência pelo fato de ainda perdurar, em parte da sociedade, a representação de criança como bibelot, brinquedo, ser inocente e protótipo do adulto.

É preciso considerar, também, o próprio mercado que foi criado para o consumo das crianças, o segmento *kids*. Desde produtos de gastronomia, materiais didáticos, calçados, roupas e maquiagem que, inclusive, são sempre caricaturas de produtos utilizados por adultos que se tornaram famosos na mídia. De forma paradoxal, em geral, a indústria de consumo para a infância tem tornado as crianças menos crianças, pois elas se vestem e se comportam como se fossem adultas e, também, com o sucesso das grandes marcas, tem se ampliado a homogeneização, a exemplo dos produtos da Disney. Toda criança assiste aos filmes, veste as roupas, usa as lancheiras, cadernos, etc. desta marca ou de outra concorrente, o que nos faz concordar com Sarmiento (2004, p. 15) quando ele afirma que “as crianças contam na economia.”

Outra tese de Qvortrup (2011) que reafirma a infância como um fenômeno social é a de que as crianças são expostas econômica e institucionalmente às mesmas mazelas que os adultos, embora de forma particular. De fato, o são, porque fazem parte da estrutura social. As guerras e conflitos internacionais e nacionais, as crises econômicas, as realidades culturais, enfim, todos os fenômenos macroestruturais, de ordem social, política, econômica e cultural afetam sobremaneira a infância. O desemprego, a falta de segurança, as catástrofes naturais são eventos que terão consequências sobre a população infantil.

São estas questões macroestruturais que desencadeiam as diferenças entre as crianças. É completamente diferente ser uma criança da classe média nos Estados Unidos da América e ser uma criança pobre em Moçambique, por exemplo; as diferenças de classe, de gênero, de raça, de etnia e de geração, enfim, as culturas em geral, afetam, sobremaneira, as crianças e as diferenciam, mesmo que tenham em comum a faixa etária.

As crianças não fazem parte, apenas, da sociedade, mas são “co-construtoras da infância e da sociedade.” (QVORTRUP, 2011, p. 205). A sua ação/ agência na sociedade, mesmo que seja invisibilizada, é uma forma de contribuir para a construção deste mundo, isto porque são sujeitos interativos, produtores de conhecimentos. No entanto, as representações negativas sobre as crianças construídas ao longo da história funcionam como sombras, tornando invisível a sua capacidade de ação e intervenção na sociedade.

Convencionou-se, socialmente, que a criança, por sua vulnerabilidade física e imaturidade intelectual, é dependente dos adultos, fato este que amplia sua condição de invisibilidade política e social (SARMENTO, 2007). Inclusive, a ideologia de família, não a parentalidade (QVORTRUP, 2011), é uma questão que precisa ser melhor refletida, isto porque as crianças tornam-se propriedades dos pais e, muitas vezes, elas sofrem maus tratos, são violentadas, abusadas sexualmente, aliciadas, dentre outras questões, no interior de suas

próprias casas, por seus parentes mais próximos. Mas, pelo fato de se naturalizar as relações de familialidade, a grande maioria destes casos sequer é publicizado e apurado pela instância judicial.

Em linhas gerais, constatamos que a condição da infância e da criança na sociedade foi estruturada trazendo implicações negativas sobre seus mundos de vida: sobre as crianças, foi imposto o status de grupo social minoritário, não sendo priorizados seus pontos de vista, nas decisões políticas que lhes dizem respeito, ampliando-se, portanto, o seu status de menoridade. Porém, a despeito da invisibilidade estrutural que este grupo geracional sofreu/sofre, estão se constituindo campos de estudo na área da sociologia, da antropologia e da psicologia social, cuja preocupação tem sido a construção de referenciais teórico-metodológicos no sentido de desconstruir os discursos negativos sobre a geração infantil e sobre a condição de menoridade da criança por meio de pesquisas e práticas que valorizam a voz e as culturas produzidas pelas crianças no sentido de transformar a sua condição na sociedade.

2.2 A Reprodução Interpretativa e os Processos de Socialização das Crianças

Assumindo a concepção de que os sujeitos humanos são competentes e ativos socialmente, o sociólogo americano William Corsaro, baseando-se no Construcionismo Simbólico³¹ e no Construtivismo de Piaget,³² construiu o conceito de *reprodução interpretativa* “[...] O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais [...]” (CORSARO, 2011, p. 31-32).

O conceito de reprodução interpretativa do sociólogo Corsaro (2011, p. 32) se aproxima da abordagem construtivista ao ratificar o pressuposto de que o desenvolvimento da criança ocorre mediante a ação dela sobre o meio físico e social por intermédio da cultura de

³¹ Constitui a primeira das correntes interpretativas pós-weberianas. Tendo a sua gênese em Georges Herbert Mead e na escola de Chicago, no início do século, o seu escopo pode resumir-se em quatro ideias primordiais: 1ª – a sociedade é uma produção colectiva, que resulta da ação interactiva de seres humanos reflexivos; 2ª a actividade humana tem como fonte as relações intersubjetivas que se desenrolam ao longo do tempo; 3ª, há uma relação dialética entre reflexão e acção, a qual é sustentada numa concepção ontológica dos seres humanos como seres reflexivos, criativos e activos; 4ª, a actividade interativa é mediada por símbolos, os quais tanto representam quanto constroem os laços intersubjetivos (SARMENTO, 2000, p. 68).

³² Classicamente o construtivismo reporta à obra de Jean Piaget, no contexto teórico dos processos cognitivos. O grande psicólogo suíço sistematizou o enfoque, compartilhado pela maioria dos construtivistas, que consiste na hipótese mestra de que não existem estruturas cognitivas inatas, sendo estas construídas pelo sujeito, no decorrer de suas ações no meio físico e social.

pares, “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.”

Reprodução interpretativa pressupõe uma ação por parte da criança inserida em um contexto cultural. As culturas da infância são produtos de uma reinterpretação da criança em sua interação com o meio sociocultural. Ela não absorve a cultura tal como ela se apresenta, mas por meio de um processo de reinterpretação, a altera deixando sua marca, elaborando as culturas da infância.

Partindo de uma forte crítica às teorias sociológicas tradicionais, que consideram o desenvolvimento social como uma adaptação/integração do indivíduo à sociedade, o sociólogo afirma que a socialização constitui-se em um processo de reinvenção e de reprodução, elaboradas no coletivo ou entre pares. A teoria em pauta é uma espécie de volta ao ator/sujeito a partir de uma leitura bastante contemporânea da clássica antinomia indivíduo/sociedade, sobre a qual diversas teorias têm sido elaboradas e reelaboradas, buscando compreender como as sociedades se estruturam e qual o papel dos agentes humanos na construção de tais estruturas que, por sua vez, refletem na construção dos próprios sujeitos.

Para Corsaro (2011), o termo socialização remonta a uma visão de mundo individualista e linear, como se os sujeitos fossem meros receptáculos a serem preenchidos com os conhecimentos e habilidades necessários para que a criança torne-se um membro competente da sociedade, em resumo, a criança é preparada para o futuro. Ademais, o termo é bem propício às perspectivas deterministas que pressupõem a dualidade sujeito/objeto.

As perspectivas deterministas, conforme anunciamos anteriormente, se diferenciam apenas no tocante à visão de sociedade. O modelo funcionalista concebe a sociedade como boa, redentora, sem conflito, portanto, é papel da educação na sociedade adequar/integrar/adaptar o indivíduo que, no caso específico da criança, é incompleto/inadequado à sociedade.

As abordagens reprodutivistas têm uma visão menos ingênua de sociedade, concebendo-a como conflituosa/desigual. As teorias que se enquadram nesta perspectiva teórica tiveram o mérito de denunciar/desmascarar a sociedade e o papel da escola como mantenedora do *status quo*, no entanto, permaneceu a visão de sujeito passivo no processo. Os sujeitos sociais são vistos como incompetentes, portanto, incapazes de minimizar a situação de opressão e desigualdade social. Sendo assim, a socialização das crianças, praticamente não tem sentido, isto porque a instituição educacional reproduz o sistema, subestimando a ação dos sujeitos.

Corsaro (2011), tendo por base a concepção construtivista que defende a construção do conhecimento pelo sujeito em sua interação com o objeto (meio físico e social) como

também, assumindo o ponto de vista sociológico de que estrutura e ação se autodeterminam, elaborou o conceito de reprodução interpretativa defendendo a competência criadora e criativa das crianças em grupo, com seus pares.

Na perspectiva de Corsaro (2011, p. 31), as crianças constroem o mundo em que vivem, pois “criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares” ao se apropriarem de forma criativa das informações oriundas dos adultos com a finalidade de responderem às suas preocupações exclusivas. O autor explicita as bases estruturais de seu conceito: a linguagem, as rotinas culturais e a produção cultural das crianças com seus pares.

A linguagem, como um sistema simbólico, estrutura e codifica o local, o social e o cultural, além de ser um dispositivo social de longa duração para criar e estabelecer realidades. As rotinas culturais, por sua dimensão estruturante/estabilizante, asseguram a participação das crianças num determinado grupo social, fortalecem as rotinas e possibilitam, segundo o autor, a produção e a reprodução de uma multiplicidade de conhecimentos socioculturais. É importante esclarecer que todo este movimento de produção/reprodução dos conhecimentos socioculturais está ancorado na interação dos sujeitos com os adultos e seus pares, mediados pela linguagem. A propósito, destacamos o seu distanciamento de Piaget no tocante à perspectiva de mediação simbólico-linguística.

Conforme Corsaro (2011, p. 36),

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares.

Refutando a visão linear de desenvolvimento, Corsaro (2011) acena para um modelo de reprodução interpretativa em teia, uma vez que inclui a reprodução e a produção interpretativa da cultura em diversos contextos sociais, a exemplo da família, matriz cultural das crianças, inserindo-as em outros espaços culturais, como creche/escola, igreja, mídias, dentre outros contextos.

A teia, como um modelo teórico complexo, indica, por sua vez, que a criança participa e integra, de forma simultânea, duas culturas: a dos adultos e as próprias de seu grupo geracional infância, categoria estrutural que tem seu lugar na sociedade. No entanto, as culturas constituem-se de quatro gerações distintas: a cultura de pares infantil, que ele designa como pré-escola, a pré-adolescente, a adolescente e a cultura adulta.

Certamente, a criança recebe estímulos e interage com estes grupos geracionais, sendo a *reprodução interpretativa* uma tentativa de produzir, coletivamente e de forma inovadora,

um conhecimento ou *modus operandi* próprio, tendo por base um quadro de conhecimentos culturais e institucionais com os quais as crianças interagem. Neste sentido, as culturas infantis constituem-se de um recurso coletivo, produtivo e inovador, utilizado pelas crianças para viverem de forma ativa no mundo e que varia, segundo a quantidade de campos institucionais frequentados pela criança e pelas próprias características individuais dos pares, das qualidades dos encontros e dos espaços, dentre outras variáveis (CORSARO, 2011, p. 39).

A infância sempre ficou a margem das ciências sociais, como a Antropologia e a Sociologia, isto porque, a visão predominante, no próprio meio científico, era a de realizar estudos individuais sobre a criança, a fim de tratá-la, normalizá-la, torná-la um ser integrado à sociedade. Esta visão dominante de olhar a infância como um grupo de indivíduos a-históricos, homúnculos, indivíduos passíveis da ação socializadora institucionalizada, foi predominante neste campo da ciência até a primeira metade do século XX.

A cultura³³ é um objeto de estudo específico da antropologia, ciência social que busca estudar os fenômenos sociais em seu contexto social e cultural, tendo em vista compreender os fenômenos por si mesmos. Este campo científico tem dado uma grande contribuição, no tocante à categoria socialinfância, procurando compreender suas culturas e pontos de vista, deixando para trás as imagens negativas construídas ao longo do tempo, razão pela qual esta geração não foi considerada como objeto legítimo de estudo no campo das ciências sociais.

Os estudos antropológicos sobre as crianças tiveram início entre os anos 20 e 30, com Margareth Mead³⁴. A escola de pensamento da qual fez parte tinha uma concepção de cultura como aquilo que é adquirido e transmitido, além de focar suas pesquisas no papel das culturas na formação da personalidade dos indivíduos. Outra corrente, a estrutural funcionalista, fundada por Radcliffe-Brown, nega o subjetivismo da corrente anterior, já que percebia a sociedade como um sistema de papéis e relações sociais. O foco de seus estudos era a socialização. A criança, nestas duas escolas de pensamento, não é vista como sujeito interativo que reproduz e produz cultura, mas como indivíduo passivo, produzido pela cultura, esta entendida como valores, crenças, costumes, portanto, em ambas as teorias, a criança necessita ser educada, socializada, sofrendo uma ação da estrutura, do social, sendo seu papel o de mero receptor.

A partir dos anos de 1960, emergem estudos com novas perspectivas em relação ao conceito de cultura: [...] “a cultura não está nos objetos nem nas frases, mas na simbologia e

³³ Entendida como um sistema simbólico que dá sentido às experiências das pessoas.

³⁴ Margareth Mead fez parte de um grupo de antropólogos norte-americanos, da Escola de Cultura e Personalidade fundada por Franz Boas. Em 1928 publicou *Coming of age in Samoa*, que virou um Best Seller, no qual ela publicou o resultado de suas pesquisas realizadas com adolescentes em Samoa.

nas relações sociais que lhes conformam e lhe dão sentido [...] (COHN, 2005, p. 20). A cultura, por ser específica da espécie humana, é dinâmica, está sempre se transformando. A criança nasce em um meio social, isto significa que ela nasce em um sistema simbólico ou em um contexto cultural estruturado, o que possibilita a construção e o reconhecimento de significados.

Os estudos sociológicos, sobretudo os da escola estrutural-funcionalista, fomentaram, historicamente, a dicotomia estrutura/ agência, a exemplo de Durkheim, o qual não deixou dúvidas no que diz respeito ao peso da estrutura sobre os indivíduos, fortalecendo a função socializadora da escola. O pressuposto fundamental desta visão de escola é de que os agentes são passivos, portanto, são determinados pelas instâncias socializadoras. Nesta perspectiva, a estrutura está acima dos agentes humanos.

Mollo-Bouvier (2005, p. 392) destaca uma nova perspectiva sobre a socialização destes sujeitos:

[...] Não se deve mais tomá-la em seu sentido clássico, na esteira de Durkheim (1922): Processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais, mas numa perspectiva interacionista que salienta a dinâmica das interações na aquisição de know-hows e insiste no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, conhecimento, construção de si e construção do outro. Essa construção nos leva muito longe do uso banalizado da palavra socialização [...]

A perspectiva de socialização Durkheimiana, presente ainda hoje na maioria dos espaços coletivos de educação infantil e escolar, defende que a criança deve incorporar as normas e conhecimentos culturalmente produzidos, de forma passiva, garantindo, por sua vez, a ordem social (SAMORI; CORREIA, 2012, p. 13). Mas, a própria psicologia de vertente construtivista e sócio histórica, desde a primeira metade do século XX, elabora teorias de desenvolvimento humano, cuja perspectiva sobre a criança é outra. Tais teorias ressaltam a ação/atividade dos sujeitos. A SI da infância incorpora tais perspectivas e ressalta a ação (*agency*) destes sujeitos na sociedade e, sobretudo nos espaços coletivos de educação infantil.

O conceito de socialização, nesta perspectiva, é re-tratado, ou seja, socializar não implica, somente, impor normas sobre a criança, de forma unilateral, mas supõe uma interação/ação ativa por parte da criança/ator social que vai reinterpretar estas normas e informações, negociá-las e, até mesmo, modificá-las, produzindo outras normas e/ informações/conhecimentos, ou seja, produzindo novas respostas, portanto, criando culturas infantis. Este ponto de vista supõe ouvir/ver as crianças, considerá-las como capazes de construir conhecimentos/culturas.

Marchi (2007, p. 65) resume os seguintes pontos como agenda atual dos sociólogos da infância:

A infância é uma construção social (não é um elemento natural nem universal enquanto dissociado da imaturidade biológica); a infância é uma variável não dissociável de outras variáveis como classe, gênero ou etnia (a análise comparativa e transcultural revela grande variedade de infâncias); as crianças são atores sociais e assim devem ser compreendidas (são seres ativos diante de seu próprio mundo e face à sociedade e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais); as culturas e relações sociais das crianças devem ser estudadas em si (autonomamente face às perspectivas e preocupações dos adultos); a infância é um fenômeno no qual se evidencia a “dupla hermenêutica” das ciências sociais (erigir um novo paradigma para seu estudo sociológico implica envolver-se no processo de ‘desconstrução/reconstrução’ da infância na sociedade); os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. A infância é uma forma tanto cultural quanto estrutural de grande número de sociedades.

Implícita a esta nova agenda sobre a infância, está a concepção de criança como ator social. Em diálogo com a psicologia interacionista, que ressalta a atividade das crianças e, também, com a psicologia sócio histórica, que compreende a realidade como simbólica e o homem como ser interativo, a antropologia e a sociologia da infância compreendem a criança como ator social, portanto, alguém capaz de elaborar ações frente às estruturas sociais, a partir de sua interação com os adultos e outras crianças, sendo, portanto, participante ativo na consolidação dos papéis que assume na estrutura social.

2.3 A Produção Cultural das Crianças nos Grupos de Pares

Um princípio decorrente desta concepção de criança como ator social é o de que as crianças, enquanto sujeitos com autonomia relativa, frente aos adultos, não apenas reproduzem culturas, mas são legítimas produtoras de cultura. “[...] elas elaboram sentidos, para e sobre o mundo a partir de suas experiências, compartilhando plenamente de uma cultura, [...]” (COHN, 2005, p. 35). São sentidos singulares, que não devem ser confundidos como meras cópias das produzidas pelos adultos.

É importante destacar, sempre, que esta autonomia não é total, mas relativa, pois a criança, ao nascer, já encontra um sistema simbólico, uma cultura, portanto, a sua atividade, ação/interação se dará a partir deste sistema já em funcionamento para, a partir de então, reelaborar as suas respostas/ações frente a este contexto cultural. Não existe uma cultura universal infantil, pois pensar nesta direção subjaz implicações sérias, considerando que voltamos à estaca zero, ao reafirmar a cisão histórica estrutura agência, adulto criança, sujeito objeto, enfim, significa afirmar que o sujeito não sofre nenhuma influência da estrutura social, o que, na perspectiva que adotamos, é indizível.

As crianças, mesmo que os professores e educadores não tenham consciência, constroem uma relativa autonomia no meio em que vivem, porque, ao contrário do que a

psicologia behaviorista afirma, são sujeitos com capacidade de pensamento, de ação frente ao mundo. Os sentidos e significados sobre a realidade e sobre os objetos não são apenas dados, mas reapropriados por elas de forma única, genuína, singular, em resumo, elas reinterpretam seus mundos de vida (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2011).

As estruturas (normas, leis, dispositivos disciplinares, organizações e instituições, dentre outros), apesar de funcionarem como dispositivos de controle, não impedem a atividade/criatividade das crianças, elas produzem suas próprias culturas que, muitas vezes, são formas alternativas de sobreviverem em contextos hostis à sua presença. O fato de construírem culturas, saberes, significa que elas estão produzindo a própria sociedade em que vivem, embora este fato não seja reconhecido nem legitimado pela sociedade (CORSARO, 2011).

O debate sobre a autonomia das crianças para a construção de suas próprias culturas, prescinde de outro elemento fundamental, compreender “como as significações construídas pelas crianças se transformam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, mesmo que dinâmicos e heterogêneos.”(SARMENTO, 2004, p. 21). Há estudos que comprovam as formas culturais infantis (CORSARO, 2011; JAMES; JENKS; PROUT, 1998). São saberes construídos de forma singular na interação das crianças entre si e entre os adultos, ou seja, as culturas infantis são elaboradas inter e intra gerações, portanto, implicam operar as dimensões cognitivo linguísticas e relacionais.

As culturas infantis constituem uma representação singular das crianças sobre a realidade social, sobre seus modos de vida, portanto, são específicas da infância e, conseqüentemente, diferenciadas das culturas adultas. No entanto, ao mesmo tempo em que as crianças expressam-se de forma criativa, tendo como base fundamental seu contexto sociocultural, há elementos dessa cultura que são universais a este grupo geracional. A inserção geográfica da criança não se constitui em um limite para os saberes instituintes e instituídos da infância.

Todas as crianças do mundo passam pela infância, categoria geracional estruturada socialmente, embora haja uma diferenciação no tocante às imagens, representações e concepções sobre este grupo geracional, todas passam por esta fase da vida, porque ela existe independente das crianças. No entanto, há crianças diversas do ponto de vista da classe, do gênero, da etnia, da raça, etc. Não existe uma natureza infantil, mas diferentes sujeitos, marcados histórica e socialmente. Reconhecendo as diferenças estruturais que marcam as crianças, destacamos, por outro lado, o que as identificam, além das características biológicas: as crianças, ao construírem sentidos sobre o mundo, o fazem de modo singular.

Os saberes e fazeres das crianças são determinados pela estrutura social vigente, isto porque a infância contemporânea, ou da modernidade tardia, vivencia contextos culturais diversos dos da infância moderna. As crianças, atualmente, quase não têm tempo livre, sobretudo as de classe média. Seu tempo é completamente vigiado pelos adultos, que as confinam em instituições por longas horas diariamente. Os momentos de liberdade são ocupados com videogames, TV e vídeos ou em shoppings centers consumindo produtos feitos sob medida para elas.

Sarmiento (2004, p. 29) destaca [...] que “o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas, esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico [...]”. Novos contextos e artefatos culturais são arquitetados. As brincadeiras livres, em pares, são raras, ocorrem de forma fortuita, em intervalos/recreios escolares sempre vigiados.

As crianças pertencentes à classe popular, também são vigiadas e controladas, embora este controle seja mais intenso por parte do Estado, que visa proteger a criança pela sua vulnerabilidade, mas, também, para formar cidadãos trabalhadores. No entanto, estas crianças marcadas pelas diferenças de classe social, de gênero e de etnia, têm algo em comum: fazem parte de um grupo geracional ainda marcado pelo estatuto de minoridade na estrutura social, realidade esta que tem implicações fundamentais: este grupo social, além de ser excluído política e socialmente, é marcado por técnicas de controle sutis, perdurando sobre o mesmo o status de minoridade, a despeito da conquista de direitos, nos últimos anos e de sua forma singular de interagir com o mundo, através de suas culturas.

Na infância, há formas próprias de construir significados e de se apropriar da realidade, a exemplo da recursividade, o evocar sempre a mesma história, a não diferenciação do eu e do não eu, nos momentos de contação de histórias, ou seja, o entrelaçamento entre o real e o fantástico; a magia dos objetos que ganham vida e funções diferenciadas, como a boneca que se transforma em filha, a pedra que vira um castelo, enfim, o que torna a infância singular não é a idade das crianças, mas as culturas produzidas por estes sujeitos em seus mundos de vida, na tentativa de compreender e agir, de forma autônoma neste mundo feito para e pelos adultos (SARMENTO, 2004).

As discussões em torno das culturas infantis são muito pertinentes, porém, urge realizar pesquisas que demonstrem estes fenômenos, que culturas são estas, como são produzidas, em que contextos, etc. A interatividade é uma cultura infantil duplamente funcional, porque além de constituir-se em cultura, é pré-requisito para a elaboração de outras culturas, tendo em vista a sua dimensão relacional. É através da relação/interação entre

crianças e entre crianças e adultos, que as culturas infantis são elaboradas. A interação é uma condição necessária para a apropriação, reinvenção e reprodução da realidade pelas crianças (SARMENTO, 2004).

A comunicação primária da criança se dá com o adulto cuidador quando se estabelece uma interação a partir da qual a consciência dá o seu primeiro sinal de existência. A interação da criança com a família e, depois, em espaços coletivos, a exemplo de creches e escolas, onde acontecem, de forma intensa, as relações de pares³⁵, fundamentais para a constituição dos sujeitos. As culturas de pares são definidas por Corsaro (2011, p. 128) como “um conjunto de estável de rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais.”

Nas culturas de pares, as crianças criam códigos que dão sentido às suas ações. São nestes grupos que as crianças, de forma autônoma, estabelecem regras e valores singulares. Aprendem a lidar com emoções, medos, a liderar, a subverter a ordem estabelecida pelos adultos. Corsaro (2011) afirma que existem dois temas centrais nas culturas de pares, um deles é a luta persistente das crianças para retomar o controle de suas vidas, que está sob o domínio dos adultos e o segundo diz respeito ao compartilhamento deste controle com as demais. Em geral, as crianças reproduzem entre si as relações delas com os adultos.

Outro ponto importante diz respeito à ludicidade³⁶, aspecto fundamental das culturas infantis. A brincadeira é uma atividade essencialmente lúdica, social e cultural, que faz parte dos mundos de vida da criança. Aprende-se a brincar. Historicamente, a criança não brincava com objetos, mas com pessoas; com o advento do capitalismo, as pessoas deixaram de brincar, por falta de tempo livre e a indústria de brinquedos se tornou um grande negócio, fazendo com que os brinquedos industrializados assumissem o lugar das pessoas nas brincadeiras. Em razão destes fatos históricos, os brinquedos industrializados substituíram as brincadeiras e jogos livres das crianças, passando a condicionar as suas brincadeiras.

No entanto, é importante destacar que a função lúdica não está dada nos brinquedos, estes só adquirem este caráter quando funcionam como suportes para as brincadeiras. Ademais, nem toda atividade lúdica é jogo³⁷. Kishimoto (2003, p. 7) aponta suas principais características: liberdade de ação do jogador, o prazer ou desprazer, as regras implícitas ou explícitas, o caráter improdutivo, a não literalidade, a imaginação e a contextualização

³⁵ O termo Cultura de Pares está sendo utilizado aqui no sentido de indivíduos que compartilham certos papéis e códigos sociais ou universos compartilhados de discursos, que vai além das fronteiras de idade e geográficas.

³⁶ Diversão, prazer.

³⁷ Kishimoto (2003, p. 7) faz a distinção entre jogo, brinquedo e brincadeira. Brinquedo, suporte da brincadeira; brincadeira, atividade estruturada, com regras e jogo infantil designa brinquedo e brincadeira.

A criança, como ressaltamos, aprende a brincar e aprende por meio do jogo que se estabelece entre o real e o imaginário, entre a fantasia e a realidade. A ludicidade, característica do jogo, enfim, da brincadeira, possibilita a criança lidar com as emoções, frustrações e a resistirem ao controle dos adultos. Outro traço fundamental da brincadeira, sobretudo do jogo de faz-de-conta, é que ela se desenvolve no tempo e no espaço simbólico. As crianças transpõem o espaço e o tempo reais. “As brincadeiras e jogos são mecanismos de conhecimento concreto do mundo por meio da mimese.” (SCHLESENER, 2011, p.124).

É nesta possibilidade de transpor o tempo e o espaço, simbolicamente, que as crianças operam a partir de dois movimentos contraditórios: se distanciam e se aproximam do real. De forma fantástica, as crianças transpõem o real e o imaginário e, neste processo, elas tornam-se poderosas, transgressoras, fortes, isto porque, no jogo, a criança se torna livre para dar sentido aos objetos, ao tempo em que ignoram o uso específico dos mesmos. À medida que a criança brinca, ela vai se libertando dos significados próprios, concretos dos objetos e das situações, construindo novos símbolos e significados para estes.

Benjamim (2002, p. 104) consegue resumir, de forma poética, o valor e o sentido do brincar para as crianças:

[...] a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Objetos dos mais específicos. É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente, com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade- como tudo aquilo que é nela requisito e instrumento- encontre por si mesma o caminho até elas.

O brincar permite à criança ser exatamente aquilo que deseja ser, mas não pode porque o mundo é dominado pelos adultos, pela razão, pela ordem. A visão infantil é fundada na fantasia. O jogo de faz-de-conta, por exemplo, é repleto de regras, mas estas são fruto de uma atividade criativa das crianças que, de forma peculiar, sem limites nítidos entre razão e imaginação, realidade e fantasia, conseguem intervir sobre o mundo, mesmo que os adultos não tenham consciência disto.

Nós adultos costumamos adotar duas posturas contraditórias frente às brincadeiras das crianças: quando as deixamos livres para brincar, é porque brincar é tão sem valor, que não vale a pena gastar energia com esta atividade, sendo assim, nem sempre as crianças têm um

ambiente e um tempo adequado para brincarem. Por outro lado, quando entendemos que o brincar é importante, esta atividade se torna excessivamente pedagogizada e as crianças não têm espaço nem tempo para criar, construir cultura, pois toda a ação está sob a supervisão dos adultos educadores.

São duas posturas que refletem a nossa concepção sobre as crianças e sobre a educação infantil. Ainda não construímos uma visão de criança como ator social, como alguém que tem capacidade de agir de forma competente na sociedade. Mesmo que repitamos sempre que elas constroem conhecimento, que são ativas, não reconhecemos outra forma de conhecimento que não seja aquela elaborada pelos adultos e, cujo papel das gerações mais novas, é apenas de reproduzir a cultura adulta. Sendo assim, as instituições de educação infantil continuam tendo como papel fundamental a socialização e inserção das crianças na cultura adulta, que é a dominante. No que se refere às crianças, por não terem suas culturas e seus pontos de vista valorizados e reconhecidos, resta-lhe o ofício de alunos e de grupo geracional dominado.

Benjamim (2002) não descarta a reprodução das obras adultas pelas crianças através das brincadeiras, mas chama a atenção para o fato de que é no brincar que elas têm a possibilidade de transgredir essa ordem dominante, de fazer seu pequeno mundo se tornar gigante, de se tornar super herói, sair do lugar de súdito para o de príncipes/ princesas, reis/ rainhas. O jogo permite à criança, através da imaginação, construir novas relações e novas lógicas constituindo-se em cultura infantil.

A fantasia do real se constitui, portanto, em outra forma cultural das crianças. A transposição da realidade em fantasia permite a elas construir um mundo sensível às linguagens e percepções, possibilitando compreender e transgredir o mundo dos adultos que, do ponto de vista delas, é racional, ordenado e desorganizado, portanto, frio, sem vida, sem cores, sem emoção.

É preciso que a criança desordeira de Benjamin (1987, p. 39) subverta esta suposta ordem:

[...] para ela tudo se passa como em sonhos: ela não reconhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. seus anos de nômade são horas nas floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas tem de tornar-se casas de armas e zoológico, museu criminal e cripta. “arrumar” significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas que são maçãs medievais, papéis de estanho que são um tesouro de prata, cubos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos.

É importante destacar, que a curiosidade e a imaginação do real constituem-se pré-

requisitos fundamentais para a inteligência da criança. Quanto mais oportunidades ela tem para desenvolver sua curiosidade e sua imaginação, ampliam-se as possibilidades de construção das bases do pensamento abstrato. É o movimento entre o real e o imaginário que vai possibilitar à criança abstrair a realidade. Ela se apropria de regras, de objetos, de situações e de pessoas, através do pensamento fantasista, sendo este o alicerce para o pensamento abstrato.

Destacamos, enfim, outra cultura típica infantil: a reiteração/repetição. O tempo da criança é infinito e inacabado. Ela prescinde deste movimento repetido de ir e vir, porque é assim que se apropria dos objetos e situações. Tal recursividade permite-lhe mergulhar constantemente em um mundo mágico, fantasista, sempre que tiver vontade. Isto explica porque as crianças pedem sempre a professora para contar a mesma história. A magia retorna sempre, com a mesma intensidade, cada vez que a professora reconta a história de Chapeuzinho Vermelho, de Branca de Neve, dentre outras.

Benjamin (1987, p. 27) reflete sobre esta cultura típica da infância:

Tudo seria perfeito se o homem pudesse fazer as coisas duas vezes – é de acordo com esse ditado de Goethe que a criança age. Só que a criança não quer apenas duas vezes. Isto não é apenas o caminho para se dominar experiências primárias terríveis, através do embotamento, do exorcismo maligno e da paródia, mas também o caminho para se experimentarem cada vez mais intensamente, triunfos e vitórias. O adulto, com o coração liberto de medo, goza uma felicidade redobrada quando narra uma experiência. A criança recria toda a situação, começa tudo de novo.

A rotina, a repetição do mesmo, permite a criança viver intensamente os episódios. A infância, como nos diz Benjamin, é o tempo da experiência. A lógica dos adultos, do relógio, do tempo ainda não a alcançou. Ela recria e vivencia a experiência todas as vezes que repete o jogo, que reconta e ouve a história. Rememorar, reviver é uma forma singular de interagir e de compreender o mundo. As crianças possuem a incrível capacidade de reconstituir, saborear, experimentar os episódios do passado e do presente que afetam a sua subjetividade.

Em linhas gerais, a partir das discussões supracitadas, podemos afirmar que a infância tem sofrido um processo de ocultação sem precedentes, isto porque as representações, historicamente construídas a seu respeito, são falsas e dúbias. Os sistemas de crenças, valores, filosofias, teorias, ideias, construídos e estruturados, esclareceram, em parte, a natureza do ser infantil. Por outro lado, ocultou o mundo de vida das crianças, sua forma peculiar de intervir no mundo, isto porque todos estes sistemas foram estruturados a partir de um ponto de vista adultocentrado. Não se falava com a criança, ou a partir do ponto de vista dela, mas sobre elas, sendo assim, elas não tinham/tem voz no espaço social.

Neste sentido, ressaltamos a importância da abordagem de estudos interdisciplinares para estudar a infância e as crianças, isto porque estes dois objetos possuem caráter

multifacetado, exigindo múltiplos olhares: o da sociologia da infância integrado à pedagogia, à psicologia e à antropologia. A infância é temporalmente construída e as crianças, enquanto sujeitos sociais são marcadas historicamente e socialmente. Sendo assim, é importante compreender as diversas crianças, suas formas singulares de interagir e estar no mundo, ou seja, conhecer suas culturas, os modos como as produzem e construir uma imagem delas como sujeito social, potencialmente capaz de intervir na sociedade.

A principal contribuição dos estudos interdisciplinares constitui-se em nos ajudar a compreender que a visão de criança como alguém incompetente, menor, que não tem nenhuma representatividade social, sendo, portanto, uma promessa futura não tem mais fundamento. Em síntese, as pesquisas no campo da sociologia da infância, da antropologia, da psicologia social e da pedagogia têm indicado que as representações negativas sobre a infância e a criança são falsas, dúbias e ideologicamente estruturadas, portanto, merecem atenção por parte da comunidade científica em geral e, sobretudo, por parte dos gestores e implementadores de políticas públicas para a infância. É urgente mudar as representações, os discursos e as práticas em relação à infância e às crianças na sociedade e, especificamente, nas instituições de educação infantil.

Em face destas perspectivas, é importante que os adultos educadores em geral reconsiderem suas representações sobre a infância e as crianças, sobre seus saberes e fazeres desconstruindo pré-conceitos e (pré)visões em relação a elas, possibilitando-lhes maiores oportunidades para construir seus mundos de vida. Uma concepção de criança como ator social, capaz não apenas de reproduzir culturas, conhecimentos, saberes, mas de reinterpretá-los a partir de suas lógicas infantis implicará em arranjos pedagógicos por parte dos professores condizentes com a visão de sujeitos do processo. Neste sentido, as ações pedagógicas podem ser organizadas com a participação legítima das mesmas. Concluímos afirmando que esta parece ser a opção mais inteligente.

No próximo capítulo, apresentamos e discutimos a metodologia empreendida na pesquisa, como também, o contexto da mesma, inclusive, adiantando a análise de alguns dados.



*“Quando se é sério a respeito
de se divertir, nunca é muito divertido.”
(Calvin)*

CAPÍTULO III: A PESQUISA COM CRIANÇAS: METODOLOGIA, CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS

este capítulo, descrevemos e explicamos a metodologia e as técnicas empreendidas na pesquisa, analisamos brevemente a experiência da pesquisadora no campo em estudo, expomos o contexto da pesquisa: caracterização histórica e estrutura física, técnica e administrativa do local onde foi realizada, além do perfil dos participantes³⁸, suas condições de trabalho e formação e, por fim, a descrição dos procedimentos.

Estão se configurando novas concepções e práticas de pesquisa com crianças, isto porque inverteu-se a forma de construir conhecimento sobre este grupo geracional: a criança, que sempre foi invisível, científica e politicamente, passa a ter voz nos recentes estudos sobre a infância. Há várias pesquisas de inspiração etnográfica que têm sido elaborados com a participação direta das crianças, as quais se diferenciam pelo fato de considerarem a voz das crianças e por valorizarem seu ponto de vista.

Analisar como as crianças vivem sua condição de infância na pré-escola, como reproduzem e produzem culturas e qual o papel das práticas e vivências escolares na constituição do ser criança e da infância implica a compreensão e a interpretação dos sentidos das suas ações no cotidiano institucional. Para tanto, optamos pelo paradigma epistemológico interpretativo realizando uma pesquisa inspirada no método etnográfico.

Nossa tarefa será interpretar, para compreender (apreender os sentidos), com base em um ponto de vista multidisciplinar, as ações³⁹ das crianças individual e coletivamente, tornando-as inteligível, dando relevância à interação estrutura e agência, procurando demonstrar que as ações dos sujeitos sociais têm um sentido individual e coletivo e se constituem em sistemas simbólicos autônomos que refletem e intervêm na sociedade. Estaremos, portanto, tal como um antropólogo, escavando os sentidos circunscritos às ações infantis naquele contexto institucional.

O florescimento da pesquisa qualitativa é consequência ou fim de um posicionamento político e epistemológico de alguns cientistas sociais que, além de estarem insatisfeitos pela hegemonia da abordagem positivista nas próprias pesquisas de cunho social, também estavam preocupados com o aumento da desigualdade social. Punha-se fim ao silêncio de algumas

³⁸ Os nomes pelos quais identificamos os participantes, crianças e professoras, são fictícios.

³⁹ Está sendo entendida aqui no sentido weberiano – a ação humana é social, ao tempo em que tem um significado construído subjetivamente pelo indivíduo este leva em consideração o comportamento dos outros e é por estes afetados.

vozes que ficaram à sombra das ciências sociais, a exemplo das crianças, pois, até então, privilegiavam mais o estudo dos fenômenos sociais e culturais hegemônicos. A abordagem qualitativa pressupõe que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de imediato, precisando ser desvelado.” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 139).

A experiência de campo é fundamental para a contextualização do fenômeno em estudo. O que importa mais ao pesquisador é o processo e não o produto. Tentar conhecer como se constituiu historicamente o fenômeno, apreendendo as suas contradições, é decisivo para a qualidade da investigação, como também para construir propostas de mudança, uma vez que a relevância da pesquisa social, em uma sociedade classista como a nossa, precisa vislumbrar a ação transformadora da mesma.

Exatamente por visar apreender a subjetividade das pessoas, valores, atitudes, representações, entre outras, a investigação qualitativa é descritiva, os dados, em geral, além de expressar a linguagem matemática, expressam palavras, imagens, entre outros, que se fizerem necessários para a compreensão/ interpretação dos fenômenos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

É por entender a complexidade da realidade social que os investigadores agem de forma indutiva, ou seja, partem do particular para o geral e vice-versa, porque o processo deve ser, antes de tudo, dialético. A reflexão sobre os dados, a busca de seus significados, vai sendo feita de forma inter-relacionada, tendo como ponto de partida as suas várias dimensões. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Os antropólogos sociais inauguraram o método etnográfico, que se caracteriza pelo mergulho na realidade estudada. É uma descrição densa da cultura. Os cientistas sociais, em especial os pesquisadores da área de história e da sociologia, pesquisavam mais a cultura clássica ocidental, hegemônica. Foi o antropólogo cultural Malinowski, no início do século XX, o primeiro cientista a realizar um trabalho de campo por longo período em uma aldeia nativa, buscando apreender o ponto de vista dos nativos.

O estudo das chamadas subculturas chamou a atenção pela qualidade das análises empreendidas, além de dar visibilidade às mesmas. Passar um longo tempo em contato com os sujeitos, buscando descrever, compreender/ apreender os significados dados aos fenômenos e objetos sociais para interpretá-los, constitui-se princípio fundamental da pesquisa

qualitativa.

Para a produção dos dados qualitativos, procura-se fazer uma descrição detalhada, fina, da cultura, dos significados simbólicos dos sujeitos sociais. O enfoque etnográfico, enquanto atividade observadora e interpretativa da realidade social, pressupõe a utilização de várias técnicas, como: entrevistas, observações, análise de documentos, narrativas orais, além da estatística. Neste sentido, os dados incluem fotografias, transcrições de entrevistas, vídeos, documentos pessoais e oficiais, arquivos diversos, enfim, tudo aquilo que for relevante para a realização de uma análise profunda sobre o fenômeno em estudo. “A pesquisa, mais do que descrever o mundo do outro, precisa explicá-lo para poder compreender os significados contidos em cada gesto e ação realizados por um sujeito particular ou por ações coletivas.” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 182).

Compreender, não apenas constatar os fatos, as ações, os sentidos, os valores e as representações dos sujeitos sociais, das ações/ políticas direcionadas a estes é fundamental. Nada é natural/trivial, tudo é importante para que possamos conhecer o fenômeno. Ademais, precisamos ser sensíveis ao contexto de pesquisa e a todas as dimensões envolvidas. É importante descrever, ler, interpretar e compreender os significados dos fenômenos.

O estudo etnográfico se caracteriza como: longo período de tempo em um determinado local, um cuidadoso registro sobre os acontecimentos ocorridos neste local, através de notas de campo, registros de arquivos e documentos, como fotografias, vídeos, áudios, entre outros; uma análise indutiva dos dados, uma relação dialética entre objetividade e subjetividade, uma reflexão analítica sobre os dados e uma densa e detalhada descrição dos fenômenos, além de uma interpretação em múltiplos níveis e preocupação constante com a ética (MATTOS, 2007). O que se busca com a etnografia é compreender o ponto de vista dos sujeitos, como constroem cultura, que sentidos imprimem à realidade, ao mundo.

Os antropólogos não estão interessados em analisar os valores, crenças e costumes em si mesmos, mas, sobretudo, em conhecer qual a lógica particular que os conforma, que sistema simbólico está por trás das práticas dos sujeitos, uma vez que nenhum fenômeno social é natural/universal, mas adquirido, culturalmente aprendido em sociedade. Cohn (2005, p. 20) nos lembra que “a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam.”

A etnografia chega a ser confundida com uma arte, porque o pesquisador precisa criar e aprimorar modos de realizar sua observação na tentativa de descobrir os sentidos das ações dos sujeitos, no caso específico, das crianças. Este talvez seja o único método que permite uma análise mais introspectiva, interna, dos mundos de vida das crianças sem que seja

confundida com as técnicas de introspecção da psicanálise. Isto porque, a cultura, para ser apreendida em sua totalidade, exige uma descrição dos acontecimentos sociais, dos comportamentos, das atitudes e dos contextos institucionais.

3.1 As Pesquisas Socioantropológicas com Crianças em Espaços Educativos

Novas perspectivas apontam para um olhar centrado na criança; busca-se ouvi-las, falar com elas e compreender seus próprios pontos de vistas sobre as questões que as afetam diretamente. Estes aportes de conhecimentos, por sua vez, influenciaram as metodologias de pesquisas com crianças. Antes destas perspectivas, as pesquisas eram feitas com as crianças, falava-se sobre elas a partir de um ponto de vista adultocentrado. As crianças são sujeitos que se comunicam através de múltiplas linguagens, portanto, tais características prescindem de uma postura metodológica qualitativa, sendo esta, potencialmente capaz de apreender o fenômeno de forma contextualizada e em toda a sua complexidade.

A antropologia tem como objeto de estudo as sociedades e as culturas. Cohn (2005) afirma que fazer antropologia é buscar compreender um fenômeno em seu contexto. Sendo assim, uma antropologia da criança visa compreender o que significa ser criança, seja em culturas diversas, seja nos centros urbanos, escolas, creches, nas ruas, abrigos, espaços privados, entre outros, entendendo que a experiência da criança por ser cultural (adquirida), para ser compreendida, deve ser estudada em seu contexto. Para tanto, os pesquisadores da antropologia fazem uso da etnografia, metodologia de produção de dados que se caracteriza pela observação e descrição densa de um grupo social particular, visando compreender a sua cultura.

A valorização da criança, seu status de sujeito social, requer um olhar mais aguçado sobre as mesmas, pois o fato de observá-la não implica, necessariamente, compreender sua forma de agir e atuar no contexto social. A criança por estar se constituindo como pessoa, utiliza-se de várias linguagens para interagir no mundo. A oralidade, nessa fase, não é suficiente para revelar a singular forma de agir e construir conhecimento destes sujeitos. Por isso, se faz necessário a utilização de uma observação minuciosa e aguçada com a utilização de recursos variados, como a fotografia e a videogravação. Enfim, se faz necessário utilizar métodos e técnicas de um antropólogo.

Julie Delalande (2011), etnóloga francesa, tem sido uma referência quando se trata de pesquisas com crianças em instituições escolares, campo do conhecimento que ela tem denominado de socioantropologia da infância, uma vez que há uma interlocução entre ambas

as áreas, as quais têm apresentado uma renovação do olhar sobre a infância e as crianças. Os antropólogos e sociólogos franceses estão atentos ao ofício de criança nas instituições. Objetos, objetivos e métodos dos sociólogos e antropólogos franceses são quase sempre comuns quando se trata de estudar as crianças em contextos educativos (DELALANDE, 2011). Ambas as áreas de conhecimento estão focadas no ponto de vista das crianças e, para tanto, se utilizam de métodos de produção de dados equivalentes a etnografia.

Para Delalande (2011), a ruptura com os referenciais teóricos e metodológicos clássicos encontra eco na evolução do olhar da sociedade sobre a infância, possibilitando a emergência de um novo campo de conhecimento, a socioantropologia. Corsaro (2009) tem sido outra referência na área por desenvolver pesquisas sociológicas utilizando-se de uma metodologia típica da antropologia, a etnografia.

As pesquisas com crianças nas instituições educativas exigem um olhar multidisciplinar, isto porque elas precisam ser percebidas do ponto de vista da alteridade, levando-se em consideração suas especificidades e singularidades, respeitando suas opiniões e experiências. Nem sempre a sociologia e/ ou a antropologia conseguem compreender as crianças e suas culturas a partir de seus próprios aportes teórico metodológicos, sendo necessária uma visão multidimensional sobre a mesma.

A cultura não é apenas constituída de costumes, crenças, tradições, hábitos. Para além deste conceito, é um “conjunto de mecanismos de controle - planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento, sendo que o homem depende de tais mecanismos culturais para governar seu comportamento.” (DELGADO, 2008, p. 144). Partindo desta perspectiva de cultura, é possível afirmar que as culturas adultas relativas às crianças e a outros grupos minoritários, simbolizam o poder de uma geração sobre outra, de uma etnia ou gênero sobre outro, para governá-los, possuem um efeito de dominação.

A sociologia da educação funcionalista simboliza esta dominação geracional. Constitui-se em uma visão adultocêntrica da infância, pautada por uma socialização vertical dos adultos sobre as crianças, as quais, nas instituições escolares, são coagidas a assumirem o ofício de alunos, com toda força etimológica da palavra, ou seja, aqueles que não têm luz, mas serão iluminados por outros, os adultos. As crianças são tratadas como imaturas, incompetentes e são controladas e constrangidas a se calarem e deixarem que os outros falem no lugar delas, que decidam por elas. É, na verdade, uma dependência entre gerações estruturada culturalmente.

Cultura tem a ver com os comportamentos adquiridos nas sociedades humanas. Portanto, este conceito se opõe a qualquer ideia de comportamento inato, natural, que reforça

a tese de que não existe sujeito sem cultura ou que existem subculturas e culturas. No caso específico da infância, os sujeitos que fazem parte desta geração não são aculturados, as crianças se apropriam, de forma singular, das culturas adultas, universais e produzem suas próprias culturas, tendo por base seus mundos de vida.

As culturas da infância são o resultado das transformações da família, da sociedade, da mídia e das tecnologias. A cultura é aquilo que cada um se apropria para se constituir como pessoa (DELGADO, 2008, p. 148). Neste sentido, a infância é uma construção social e cultural. As crianças, antes da revolução tecnológica, eram mais passivas, menos participativas, possuíam menos informações, suas culturas tinham outros formatos. Na contemporaneidade, diante das tecnologias, da mídia, da entrada precoce nas instituições educativas, do próprio discurso circulante sobre seu estatuto de sujeito de direitos, elas estão reformatando suas culturas, criando outros sentidos e símbolos para interagir na e com a sociedade, sem esquecer que continuam sob o domínio adulto.

A sociologia da infância está calcada em crianças reais, concretas, sujeitos e atores sociais plenos e na infância como uma construção social. Neste sentido, as metodologias de pesquisas estão comprometidas, política e epistemologicamente, em produzir conhecimento sobre e com as crianças, ressaltando o direito à participação, dando voz a estes sujeitos, além de valorizar suas culturas. Este movimento acadêmico científico contemporâneo sobre a infância permite dar maior visibilidade a este grupo geracional.

As crianças sempre foram agentes na história da humanidade, só que isto não era visível, pois, os discursos construídos pela própria ciência psicológica, a partir de um discurso positivista, impediam outras representações e práticas. Benjamin (1987) ressalta que a modernidade construiu uma visão contraditória de criança que chega a ser comparada aos loucos, aos inúteis e aos marginalizados. Para este pensador, as crianças são mais parecidas com os colecionadores, artistas e magos, pois estes conservam a capacidade criativa.

Alderson (2005, p. 436) defende que “[...] as crianças são a fonte primária de conhecimentos sobre suas próprias visões e experiências”. Assumindo tais pressupostos, é plausível presumir que se as crianças e seus mundos de vida são dignos de estudos, certamente elas são as testemunhas legítimas para falar de si e de suas culturas, tendo pleno direito a voz nas pesquisas e, especialmente, a serem colaboradoras ativas/pesquisadoras de aspectos que dizem respeito a sua vida.

A investigação etnográfica com crianças, além das vantagens supracitadas, apresenta muitos desafios, dentre eles, pontuamos a própria condição de grupo geracional que sofre desigualdade social de diversas ordens, como: a econômica, a étnica, a de gênero e a cultural.

Além destes fatores estruturantes, há os de natureza biológica, como a imaturidade do pensamento verbal e a vulnerabilidade destes sujeitos, exigindo, sobretudo, uma postura ética por parte dos pesquisadores.

Corsaro (2009, p.28), ao relatar sua experiência de pesquisa etnográfica, consegue explicitar, com muita clareza, os desafios enfrentados pelos adultos pesquisadores. Temos que nos despir da postura adultocêntrica e nos colocarmos junto às crianças como alguém que, apesar de ser adulto, entenda e compreenda suas culturas e linguagens, o que ele autodenomina de adulto atípico “[...] para as crianças italianas, assim que começava a falar o meu italiano limitado, tornava-me esquisito, engraçado e fascinante. Eu era não apenas um adulto atípico, mas uma espécie de criança grande e boba.”

O fato de não conseguir falar a língua de forma competente fez com que as crianças se identificassem com o sociólogo e se sentissem confiantes. Isto porque, certamente, as crianças têm uma visão de que os adultos são sempre aqueles que sabem tudo e elas aquelas que estão sempre errando, que precisam ser ensinadas. Encontrar um adulto na condição aprendente, em um espaço hostil ao erro, à incompetência linguística, a exemplo da escola, foi positivo para a relação estabelecida entre pesquisador e crianças.

As crianças precisam encontrar pessoas implicadas com elas. Isto porque [...] só posso entender o outro deixando-me imergir na sua vida, escutando as suas vozes e inserindo o seu significado no contexto das interações e da experiência da(s) histórias em que se engendram as relações sociais.” (FERREIRA, 2004, p. 35). Nesta experiência de vinculação, proximidade, considera-se o investigador, com sua subjetividade, como principal instrumento da investigação, exigindo-se, portanto, a explicação do objeto de pesquisa e todo o processo de realização da mesma.

Delgado e Muller (2008) destacam que a investigação etnográfica com crianças, pelo grau de desafios que apresenta é, antes de tudo, um processo criativo, inventivo, não existem fórmulas prontas, porque os contextos, as crianças e as situações são múltiplas, o que deve ser previsível são os princípios que regem a pesquisa: respeitar a criança, compreender a infância como uma construção social, ter uma visão positiva sobre as mesmas e olhar para suas atividades como processos simbólicos autônomos, resultado de uma ação competente delas sobre o meio físico e social.

Por fim, a etnografia com crianças implica em uma observação minuciosa, cuidadosa, detalhada das situações e dos contextos em que elas estão inseridas. É um olhar que exige, ao mesmo tempo, uma visão micro/local e macro social: o ambiente familiar, a classe social, a etnia, o gênero, etc. Para isso, “precisamos inventar maneiras novas e diferentes de ouvir e

observar as crianças.” (DELGADO, 2009, p. 161).

Considerar crianças entre 4 e 5 anos de idade como informantes qualificados sobre suas ações individuais e coletivas em uma instituição de educação infantil, no caso específico deste estudo constitui-se, antes de tudo, um posicionamento político e uma virada epistemológica. Isto porque, propusemo-nos a conhecer o fenômeno a partir do próprio ponto de vista dos sujeitos e as ações aqui consideradas são objetos conceituais, redes de significações e sentidos partilhados em pares, em contextos institucionais infantis. Ou seja, são textos sociais, dinâmicas culturais que precisam ser descritas na sua originalidade, especificidade e significação profundidade uma maneira inteligível. Passamos a analisar, brevemente, a nossa experiência de entrada no campo a fim de consolidar a perspectiva em pauta.

3.2 Uma Pesquisadora Adulta Falando com as Crianças

A nossa observação participativa, ao longo da pesquisa, foi relevante para refletirmos sobre o nosso papel de pesquisadoras adultas de crianças. Fizemos um grande esforço para amenizar as relações de poder e, sobretudo, para que elas percebessem isto, pois nossa presença provocaria interferência no ambiente institucional, isto precisava ficar claro, sobretudo para as crianças.

Um dos aspectos mais delicados na pesquisa de cunho etnográfico é a entrada no campo. Aproximar-se do universo infantil implica em muito cuidado, pois exige um esvaziamento da postura adultocêntrica de forma que não se constitua em uma invasão ao mundo das crianças. Redin (2009, p. 116), refletindo sobre esta questão pontua: “Como desenvolver um olhar pesquisador, fazer parte de um grupo, sem invadir sua cultura, mantendo um distanciamento necessário e, ao mesmo tempo, uma aproximação sensível? [...]” Para compreender as culturas infantis se faz necessário tornar-se, de certa forma, mais um do grupo, alguém que se identifique com as crianças.

[...] a professora pediu queme apresentasse: falei bom dia para eles e meu nome. Anunciei que iria ficar um tempo com eles, para ver como brincavam, como faziam atividades, enfim, estava ali para aprender muitas coisas com eles. Em seguida, perguntei se permitiriam a minha estadia na sala. Disseram que sim. Perguntei o nome de cada um e eles foram dizendo os nomes completos. Agradei por me deixarem ficar. (Diário de Campo, 13/07/2011 – Turma B).

Tal postura demonstra respeito pelas crianças, além de disposição para ouvi-las. Ademais, facilita a nossa permanência na instituição. Isto porque é preciso que pesquisadores, crianças, familiares e educadores em geral estabeleçam vínculos de amizade e de confiança.

Não foi fácil, mas conseguimos construir vínculos com todos, buscando respeitar a autoridade e a autonomia das professoras frente às crianças, ajudando-as, inclusive, em algumas tarefas. Eles se acostumaram com a nossa presença e não nos viam como estranhos. Se acontecesse de faltarmos ou chegarmos atrasadas, alguma criança comentava. Esta atitude de cuidado e atenção foi muito importante para que nos sentíssemos mais à vontade no ambiente, amenizando, assim, o nosso estranhamento.

[...] As crianças estavam se organizando para tomar café. Dei bom dia, uma criança disse: todo dia tu vem ficar aqui? - você me deixa ficar aqui? Ela - não. Em seguida, disse, deixo, deixo. Apresentei-me para o grupo, disse que iria ficar até o final do ano com eles, para aprender sobre como brincam, o que fazem, conhecer suas experiências na creche. Perguntei se poderia ficar na sala e eles disseram que sim. Expliquei ainda, que um dia eu iria pra o Pré-I, e no outro para o Pré-II. (Diário de Campo, 14/07/2013 - TA).

A relação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa é considerada uma das questões fulcrais na etnografia. A entrada no terreno (no campo de pesquisa) é crucial quando se trata de etnografia com crianças. Delgado (2011) recomenda a utilização, em instituições de educação infantil, de um repertório de instrumentos visuais, como: fotografias, filmes, desenhos, os quais ajudam na produção, análise e interpretação dos dados.

Buscando estabelecer um vínculo de amizade e confiança com as crianças e, sobretudo, conhecer suas culturas, foi preciso inverter os papéis de saber e poder. Antecipamos, porém, que muitas vezes fracassamos no tocante a esta empreitada, ou seja, não conseguimos ser adultos atípicos legítimos (CORSARO, 2011). Isto porque, agimos informados por nossas representações e sistemas de valores. Ao longo da modernidade, as relações geracionais entre adultos e crianças foram construídas de forma unilateral, sendo o adulto o dominador na relação, seja na família, na escola e na sociedade em geral. Estruturou-se o lugar da in(fância) na sociedade, construindo-se um discurso de que este grupo geracional é dependente, frágil em suas condutas públicas e, portanto, precisa ser disciplinado e socializado pelos adultos.

A nossa participação na dinâmica da rotina institucional e de sala de aula foi periférica (FERREIRA, 2004). Procurávamos intervir o mínimo possível na interação entre as professoras e as crianças. No momento das atividades dirigidas, quando percebia que a professora precisava de ajuda na mediação com as crianças, me colocava a disposição. Isto porque, era preciso preservar certo distanciamento enquanto pesquisadora, mesmo tendo consciência de que a nossa presença influencia, de alguma forma, a rotina da sala de aula, o comportamento das crianças e dos adultos educadores. E esta intervenção indireta ficou, por várias vezes, evidenciada, quando a professora nos justificava as suas ações/attitudes.

[...] Amanda chegou para mim e disse em tom justificativo: eu tenho que pedir para eles tirarem do quadro, porque quando eles forem para o grupo o choque será muito grande se eles não tiverem preparados. Então, prefiro ir pedindo para eles escreverem. (Diário de Campo, 13/07/2011 – TB).

A professora sentiu a necessidade de nos justificar o porquê de estar cobrando das crianças a cópia do quadro. Há uma preocupação explícita em relação à cobrança externa do sistema, de exigir das crianças um conhecimento relativo ao código escrito, porém, a professora, ao sentir necessidade de nos justificar, talvez não esteja tão certa de que sua prática pedagógica é a mais apropriada. Ela cobra das crianças porque é cobrada externamente e não porque, do ponto de vista da comunidade científica, seja o mais adequado. De certa forma, representamos esta comunidade, afinal, somos pesquisadoras e profissionais da área, ademais, ela sabe que está sendo observada e sua prática está sendo avaliada de alguma forma.

Quando registrávamos algo no diário de campo, as crianças perguntavam o que estávamos fazendo, comentavam sobre a letra, pediam para escrever as letras de seu nome, etc. Ao fotografar, elas ficavam na frente da câmera, fazendo pose para que tirássemos fotos, nos pediam para fotografar os colegas e para filmar e, quase sempre, queriam ver as fotos. Sempre que possível, atendia a seus pedidos, na tentativa de ser aceita por elas e, também, reconhecendo o status de sujeitos competentes para utilizar o equipamento, para registrar algum episódio, etc. Constatamos que o comportamento das crianças mudou em virtude da nossa presença e que as crianças são, sobretudo, curiosas, ávidas por novas experiências, por fazer amizade e dialogar com os adultos que se dispõem.

Gradativamente, as crianças foram se acostumando com a nossa presença e estabelecendo papéis sociais para nós. Quando tinham dificuldade com alguma tarefa, não hesitavam em nos pedir ajuda. Apesar de nos chamar de tia, não éramos vistas como a professora que representa a autoridade, o controle, mas como alguém que pode ajudar.

[...] Amanda escreve o nome da creche na lousa e pede para eles copiarem, vai mediando com cada um para não fazerem as letras grandes, não deixar muito espaço. Senta-se à mesa e faz a mediação individualmente, com cada criança, olha para Carmem, que está distraída e diz: desse jeito você não vai terminar. Vai para a mesa onde está Carmem, Clara e Alexandre. Carmem diz: tia me ajude eu não sei fazer, Alexandre olha para mim e diz - ajuda ela, vai mostrando as letras. A dificuldade deles é de copiar da lousa (ainda não percebem bem as letras, a direção da escrita, etc.). Vou ajudar Carmen e fico mostrando letra por letra. Clara termina de fazer a cópia e pergunta o que vai fazer agora - digo para ela contar as frutas e escrever o numeral correspondente. (Diário de Campo, 21/07/2011 – TB).

É necessário se engajar no cotidiano do grupo, agir como amiga, ajudando as crianças, revendo preconceitos e percepções a respeito daquele grupo específico. Para conhecer e compreender as culturas infantis é necessário se tornar parte do grupo e ter a capacidade de ouvir e estar exatamente em locais onde dificilmente os pais ou professores circulam quando

as crianças estão em pares. Inclusive, com o tempo, foram nos aceitando como mais uma do grupo, não como autoridade, mas como alguém que, apesar de ser grande, pode ser amiga.

[...] As crianças estão nas mesas brincando com tampinhas de garrafas pet. Em uma mesa estão Sonia, Susie, Ramires e Sabrina. – Susie eu tô fazendo bonitinho não é? Sabrina fez uma espécie de círculo com as tampinhas e diz que é uma lua. Ela ralha com Sonia porque ela deu uns pratinhos a Susie, explique que queria os pratinhos para fazer outra lua. Sonia olha para mim e me oferece suco (o copo é uma tampinha) – tomo o suco. Sonia - eu tô tomando suco. (Vídeo, 18/11/2011 – 00:06:26s – TA).

Não observamos em nenhum momento eles convidarem as professoras para fazerem parte de suas brincadeiras. Isto porque, a relação de poder e autoridade é explícita, as professoras são as que ditam as regras, aquelas que disciplinam, que ensinam as coisas, etc., quanto a nós, nos viam mais como alguém que poderia ajudá-los, uma intermediária entre eles e a educadora, uma parceira.

Corsaro (2009), para observar as crianças em pares, ficou próximo ao grupo, quieto e esperou uma reação por parte delas, esperou ser notado. É uma atitude não usual por parte de um adulto típico com relação às crianças. É importante que o pesquisador se desarme, no sentido de sair do lugar daquele que domina porque sabe mais, porque é fisicamente mais forte e se colocar no lugar daquele que vai aprender para apreender as vozes, os gestos, os olhares, as emoções e, sobretudo, apreender os sentidos, os significados dos eventos. Em face do pouco conhecimento que temos das culturas infantis, é necessário não apenas ouvi-las, mas perguntar a elas, prestar-lhes mais atenção e dar espaço para que se expressem.

[...] Roberto e Roger demoram a pintar - Roger não pintou praticamente nenhum brinquedo. Rossana vem até a mesa e reclama com o dois: diz que se não terminarem não irão para a casa quando a mãe de Roger vier pegá-lo e quando o avô de Roberto vier também. Roberto faz uma cara de choro e ela manda desmanchar o bico. Ele desmancha e começa a pintar. Fico próxima a mesa onde eles estão. Eles pintam um pouco, mas daqui a pouco começam a brincar empurrando os lápis de pintar um para o outro. Ficam brincando, riem e esquecem da atividade. Fico preocupada e acabo dizendo – cuida Roberto, faça sua atividade – ele olha para mim surpreso e diz – tá brigando comigo é Leonilda? Naquele momento ele me viu como professora. (Vídeo, 22/11/2011 – TA).

É importante tratarmos as crianças pelo que elas são: sujeitos que reproduzem e produzem cultura, portanto, interferem na sociedade. Evitar as representações negativas sobre a infância e as crianças e tentar compreender seus pontos de vista nos parece ser uma atitude assertiva. O olhar de reprovação, de indiferença, de desdém não ajuda, pelo contrário, nos distancia das crianças.

Porém, reconhecer a importância das relações sociais, do estabelecimento de uma relação de confiança entre pesquisador e crianças não anula as relações assimétricas entre os adultos e estas. O simples fato de reconhecer que elas existem não é suficiente para neutralizá-las, destituindo-se os obstáculos epistemológicos preexistentes. As relações de

poder existem e precisam ser considerados e conhecidos os seus efeitos na constituição da intersubjetividade e a na própria interpretação dos eventos.

As crianças nos perceberam como parceiras. Este status foi bastante positivo para circular livremente entre elas, porque nos contavam experiências, vivências, dentre outros, mas também, houve situações em que ficamos constrangidas, justamente porque optamos em não interferir na dinâmica das turmas. Algumas vezes, as crianças recorriam a nós para convencer os pares a brincar, a emprestar brinquedos, para intervir junto às professoras, sobre alguma norma ou disciplina, etc.; nos sentíamos constrangidas, isto porque, não poderíamos destituir as professoras de seu papel, nem tampouco trair a confiança das crianças. Elas viram em nós, pelo fato de ouvi-las e participar de suas brincadeiras, alguém para compartilhar, para confiar e ser parceira, até mesmo das suas transgressões.

Nós adultos, principalmente, quando professores, tendemos sempre a dirigir, monopolizar todo o processo de aprendizagem das crianças. O pesquisador que tem por objetivo escutar, conhecer e compreender as culturas infantis, sua forma de ser e estar no mundo, precisa se despir de todos os estereótipos e preconceitos em relação à infância e às crianças e convencê-las disto, pois, só desta forma, poderá conquistar sua confiança e amizade. Kohan (2007) nos fala da amizade entre dois pensamentos: adulto e infantil.

A pesquisa etnográfica exige estabelecer uma relação de confiança e respeito entre pesquisadores e participantes. Para entendermos as crianças e como se estrutura a infância, é preciso que haja uma disposição para ouvi-las: conseguimos construir uma relação de confiança justamente porque estávamos, quase sempre, disponíveis a ouvi-las em busca de compreender suas ações e tentando enxergar qual é o lugar delas na instituição e, por sua vez, como constroem cultura naquele contexto.

3.3 Procedimentos de Pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no município de Campina Grande, onde tem 25 Instituições que atendem, especificamente, às duas etapas da educação infantil, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96: na creche atendem-se as crianças de 2 a 3 anos de idade e, na pré-escola, as de 4 a 5 anos de idade. É importante destacar que o atendimento integral (manhã e tarde) só atinge a etapa creche. Na pré-escola, as crianças ficam na instituição meio período, manhã ou tarde. Na instituição, há 6 turmas: duas maternas (maternal I e II permanecem os dois períodos na instituição) e 4 da pré-escola (pré-escolar I e II), cujas crianças estudam pela manhã ou a tarde.

Investigamos duas turmas do pré-escolar⁴⁰ (I e II) no horário da manhã, por cerca de um ano. A escolha das turmas justifica-se porque, na especialização e no mestrado, já havíamos estudado a etapa creche (turmas maternas, na especialização e berçário no mestrado). Além disto, tradicionalmente, as turmas pré-escolares são “preparadas” para a entrada no ensino fundamental, há uma grande expectativa no que diz respeito a socializar/formar/educar as crianças, conseqüentemente, o controle sobre elas aumenta, implicando em um desafio maior para se constituírem como sujeitos nesta etapa da educação infantil, incitando, portanto, nossa curiosidade para investigar esta questão.

Iniciamos o processo de entrada no campo de pesquisa no dia 25 de maio de 2011. Primeiramente, fomos à secretária de educação do município de Campina Grande para solicitar a anuência a fim de realizar a pesquisa em uma das creches daquele município. Duas semanas após, recebemos o documento com a permissão para a pesquisa. A partir do mesmo, entramos com o processo no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade. Recebida a autorização,⁴¹ prosseguimos com as negociações institucionais para a realização da pesquisa de campo.

As negociações institucionais foram, de certa forma, tranquilas, isto porque fomos funcionária deste município, entramos por concurso público para o cargo de professora de educação infantil, no qual permanecemos por um tempo, até sermos convidadas para trabalhar na gerência de educação infantil, realizando, junto às professoras, formação continuada e orientação educacional. À época, estava cursando o mestrado e realizamos a pesquisa em 6 creches, sendo assim, decidimos não realizar a pesquisa nestas instituições onde já havia realizado a pesquisa de mestrado e, também, como era orientadora e ficava responsável, diretamente, por algumas creches, excluímos estas, além de duas outras que tinha trabalhado como professora. Enfim, buscamos estabelecer critérios mais objetivos na escolha da instituição.

Dirigimo-nos à gerência de educação infantil daquela secretaria a fim de sermos encaminhadas para uma creche. Explicamos a gerente quais eram os objetivos da pesquisa e que um dos critérios principais na escolha da instituição seria não conhecê-la. Neste caso, elegemos, dentre as 25 creches municipais, uma localizada no bairro de Santa Rosa. Contatamos a gestão, combinamos a visita e, após nos apresentarmos às professoras, obtivemos permissão para realizar a pesquisa naquela instituição. Procuramos, inicialmente, esclarecer com detalhes o projeto para as professoras⁴². Deixamos uma cópia do mesmo na

⁴⁰ Estaremos nos utilizando de um código para identificar as duas turmas. Utilizaremos a letra “A” e “B”.

⁴¹ Protocolo nº 180/11

⁴² No primeiro contato que tivemos com as professoras apresentamos o projeto e pedimos permissão para realizar a pesquisa, nas respectivas salas. Elas aceitaram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

secretaria da instituição e entregamos a declaração do Comitê de Ética em Pesquisa⁴³.

Durante uma semana ou duas, não utilizamos o diário de campo para fazer anotações, pois estávamos nos familiarizando com o ambiente e com as pessoas e vice-versa. Quanto às fotografias, só iniciamos com elas após uns 30 dias de observação. Foi preciso muito cuidado com as professoras, para que não se sentissem invadidas em seus espaços, bem como com as crianças⁴⁴, afinal, elas poderiam se sentir constrangidas por mais um adulto para vigiá-las.

Este momento inicial é crucial, porque exige do pesquisador ética. Vale ressaltar que não se pode, em nome da ciência, invadir o espaço do outro e sair julgando as práticas educativas de forma apressada e superficial. A nossa proposta é, de certa forma, invasiva, portanto, exigiu um trato especial com as professoras e com as crianças, enfim, com a comunidade escolar.

No termo de consentimento livre e esclarecido, deixamos claro que iríamos realizar uma observação sistemática das crianças e que iríamos fotografar, filmar, anotar, enfim, nossa proposta era de uma inserção prolongada naquele espaço, que pode ser entendida pelas professoras e crianças como uma invasão, pois já fomos professora de crianças e a sala de aula para nós é um espaço meio que sagrado, no sentido da organização do ambiente, da rotina, das normas estabelecidas; isto porque, na educação infantil, passamos o ano inteiro no mesmo ambiente e sempre o transformamos em um ambiente que nos identifica.

Foi notório que aquelas professoras tinham este mesmo sentimento. A professora do pré II, por exemplo, passava o dia na creche. Ali, em certo sentido, era a extensão da sua casa, embora saibamos que não devemos agir como se o fosse de fato, justamente porque aquele espaço é público, no sentido mais literal possível. As professoras se identificam tanto com o espaço e com o trabalho, que fazem cotas (consórcio de dinheiro) e todos os meses acontece um sorteio e a professora sorteada recebe 50,00 do consórcio para comprar material para sua sala de aula. Estas práticas demonstram o descaso do poder público para com a educação e a desvalorização do professor, mas demonstra, por outro lado, um forte compromisso do grupo com sua atividade profissional, com o espaço de trabalho, enfim, com as crianças e a educação infantil.

Todas as professoras, supervisora e gestora foram muito gentis, colocaram a creche a disposição para a pesquisa, assinando, inclusive, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quanto à observação das crianças, também obtivemos, assim que iniciou as aulas, a permissão dos familiares responsáveis. Tivemos a oportunidade de reunir a maioria dos

⁴³ Protocolo nº 0180/11.

⁴⁴ Assim que iniciamos a pesquisa entramos em contato com os pais/responsáveis para apresentar o projeto e solicitar a permissão para a participação das crianças. A gestora da creche agendou uma reunião rápida no início do expediente e, conseguimos o contato com a maioria deles.

pais/responsáveis e falar da pesquisa: apresentamo-nos e informamos os objetivos, os métodos e técnicas, e todos, sem exceção, permitiram a participação das crianças, assinando o termo de consentimento.

O período de observação sistemática ocorreu de julho de 2011 a maio de 2012, sendo que houve muitas paralisações e até um curto período de greve, tendo em vista a luta da categoria do magistério municipal pela implantação do piso salarial nacional, além do período de recesso natalino e férias. Foram 57 visitas que caracterizamos como observações sistemáticas, totalizando cerca de 160 horas de observações, nas quais nos utilizamos, para registro dos dados, de diário de campo, câmera fotográfica e de vídeo⁴⁵.

As observações foram feitas em duas turmas do pré-escolar, denominadas de turmas A e B. Realizamos 25 observações na turma A, com uma média de 62 horas e, na B, foram 28 observações, com uma média de 70 horas. É importante esclarecer que no horário da recreação, com uma duração de 30 minutos diários (de 9:00h às 9:30h), as duas turmas se encontram e ficam juntas, neste caso, foram cerca de 28 horas de observações sistemáticas das duas turmas neste momento da rotina. Além destas observações com as crianças, participamos de 4 formações/planejamento realizadas na própria instituição.

3.4 Conhecendo o Campo e os Participantes da Pesquisa

A Creche Espaço da Fantasia⁴⁶ foi construída no ano de 1980. Fica situada no bairro de Santa Rosa, ao lado da lavanderia pública. Este bairro, apesar de ser próximo ao centro da cidade, é ocupado por pessoas da classe popular. A instituição foi construída para atender as necessidades das mães que tinham como ocupação lavar e passar as roupas das pessoas abastadas da sociedade, portanto, não tinham onde deixar seus filhos. No Brasil, as creches surgiram com este propósito, para atender as mães pobres e, até hoje, as representações das pessoas sobre estes espaços públicos é de que eles têm como função apenas assistir às crianças e famílias pobres.

Após oito anos de funcionamento, a instituição passou por uma reforma, na qual foi construído o muro, ampliou-se o dormitório, fez-se um galpão para recreação e recebeu pintura nova. Passaram-se 20 anos sem que houvesse nenhuma reforma, demonstrando-se, de certa forma, um descaso para com as crianças atendidas. A estrutura era precária: apenas uma

⁴⁵ Câmera de vídeo digital Sony Handycam – modelo DCR-SR68; câmera fotográfica digital Sony Cyber-Shot DSC-W50.

⁴⁶ Estaremos utilizando um código parâmetro para referir a instituição pesquisada, Creche Espaço da Fantasia.

sala de aula, telhado de aminto, instalações hidráulicas e elétricas bastante deficitárias e paredes deterioradas. Em 2008, foi realizada uma ampliação e reforma completa no prédio, obedecendo aos padrões mínimos de qualidade exigidos pelo Ministério da Educação, estando, agora, com uma estrutura adequada e um ambiente bastante agradável.

A instituição tem uma ampla cozinha com área de serviço anexa; fraldário; sala de coordenação; almoxarifado; quatro salas de aulas, duas para as turmas maternas e duas para as pré-escolas (sendo que as dos maternas são maiores); dois banheiros para as crianças do maternal (masculino e feminino), dois para as do pré-escolar e quatro para os funcionários. Tem um refeitório amplo e decorado com motivos infantis; um dormitório, também com decoração em uma das paredes; uma rouparia; uma lavanderia; uma sala de coordenação; uma cozinha toda equipada e espaçosa; uma dispensa e um depósito.

Além destas dependências, a creche tem uma área para banho coletivo das crianças (chuveirão); um pequeno parque infantil equipado com escorrego e duas casinhas de alvenaria (e o terreno é amplo, mas íngreme). Neste pátio, tem uma árvore grande e algumas plantas. As paredes do muro de entrada são pintadas pelo vigia da creche com motivos infantis (personagens das fábulas). Tem um *hall* de entrada, que sempre é decorado com motivos de época, a exemplo das festas juninas. Seguindo em frente, tem um pequeno canteiro, onde há esculturas da Branca de neve e os sete anões e uma guarita, onde fica o vigia no portão de acesso à creche.

Foto 1 – Área externa da Creche Espaço da Fantasia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011).

A sala da turma A (pré I) é ampla; piso de mármore; as paredes têm azulejos até a metade da altura. Cores claras, com uma porta e combobóis, ornamentada com cortinas azuis.

Tem sete mesas e vinte e oito cadeiras adequadas à faixa etária; um armário grande, com quatro portas; um quadro branco grande, mas que parece ser usado como mural, pois, no mesmo, estão expostos trabalhos de pintura feitos pelas crianças; há uma mesa com um DVD e uma TV sobre a mesma; uma estante de aço pequena com um mimeógrafo; estojos de plástico decorados, onde se coloca materiais didáticos como: lápis, giz de cera, cola, etc.; um balde de plástico grande e três recipientes de papelão em forma de cone com tampas cheios de materiais diversos, como brinquedos, fantasias, livros, etc.

As paredes são decoradas com letras do alfabeto maiúsculas, confeccionadas com TNT e, logo abaixo, ilustrações correspondentes a cada letra; numerais de 0 a 9; quadros decorativos feitos com as crianças; calendário; dois varais, onde as professoras expõem as atividades que são colocadas em bolsas transparentes confeccionados com TNT e personalizadas. Há também dois quadros emoldurados, feitos com as crianças; uma régua grande, ilustrada, pregada na parede para medir a altura das crianças; um cartaz em forma de centopeia com as respectivas datas de aniversário (cada parte da centopeia corresponde a um mês do ano); um ventilador de coluna; um quadro de pregas; um filtro para beber água (colocado em local de fácil acesso).

A sala de aula estava decorada com motivos juninos. Além de cartazes alusivos aos festejos de época, havia outro sobre hábitos de higiene e outro descrevendo a agenda diária e as normas da sala: ao chegar às 7:00h, entrar na sala de aula em ordem (fila), ao chegar o café (lanche), ir lavar as mãos no banheiro; após o lanche matutino, roda de conversa sobre o que fizeram ontem, etc; 9:00h, recreação na área externa; 9:30h, atividades dirigidas, TV; 10:40h, almoço; 11:00h, encerramento das atividades.

Foto2 – Sala de aula- Turma A



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011).

A sala B (pré-escolar II) tem cinco mesas e vinte cadeiras; um quadro branco grande; um armário grande, do mesmo formato da sala do pré I, bastante organizado, com caixas e baldes decorados (com papel ou tecido). Tem filtro; dois varais para expor as atividades das crianças, também personalizados; há cartazes com produções textuais (listas de profissões, de palavras que iniciam com determinadas letras, etc.); um quadro de pregas; o alfabeto em letras bastão maiúsculas e minúsculas, com as respectivas ilustrações correspondentes e os numerais de 0 a 9, com objetos especificando as quantidades de 0 a 9, todos confeccionados em TNT colorido.

Há, também, um quadro feito de TNT e velcro, onde se coloca o autorretrato das crianças que estão presentes diariamente. Há um quadro semelhante, só que menor, que funciona como mural do repouso (a professora coloca o nome das crianças que não vão para o recreio, caso transgridam as regras). Por fim, no piso, tem baldes grandes de plástico e outros em papel grosso em forma de cilindro, todos repletos de fantasias, fantoches, livros, brinquedos, entre outros. Tem, também, uma caixa plástica cheia de livros didáticos do primeiro ano, que devem ser usados para ajudar no trabalho de alfabetização. Sobre o armário, tem caixas decoradas, transformadas em teatro, caixas de histórias com caras de bichos. Há, também, um cartaz em forma de centopeia, onde estão afixadas as datas de aniversário das crianças e uma TV.

Foto3 – Sala de aula – turma B



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011).

Colaboraram diretamente com a nossa pesquisa trinta e duas pessoas. Sendo vinte e oito crianças e quatro adultos: catorze crianças e duas professoras da turma A e catorze crianças e uma professora da turma B. Além destes, a gestora da creche também foi nossa colaboradora. A média de idade das crianças da turma A é de 4,1 anos e, da B, é de 5,4 anos. Quanto ao gênero, a maioria é do sexo masculino, nove meninos na turma A (64,3%) e oito na turma B (57,1%) e, do sexo feminino, são cinco meninas na turma A (35,7%) e seis na B (42,9%).

As turmas, no horário da manhã, em geral, são menores. No turno da tarde, em uma mesma sala, tem em torno de vinte e cinco crianças que frequentam regularmente. Em conversa informal com as professoras, perguntamos por que a quantidade de crianças nas salas do pré-escolar no horário da manhã é menor do que a tarde. Elas nos responderam que as mães e/ou familiares não gostam de levantar cedo, ademais, quando estas crianças têm irmãos que estudam em uma escola de ensino fundamental, a família prefere matricular as crianças na escola onde os irmãos estudam quando há turmas de pré-escola funcionando nestas instituições. Em geral, as escolas atendem ao pré-escolar. Percebe-se que esta política de não atendimento integral às crianças de 4 e 5 anos de idade tem esvaziado as instituições específicas de educação infantil⁴⁷.

Para conhecermos melhor o perfil das crianças que estão participando diretamente da pesquisa, elaboramos um questionário socioeconômico profissional para ser respondido pelos responsáveis das mesmas.

Entregamos vinte e seis questionários (ver em anexo) aos pais/ responsáveis pelas crianças, mas só retornaram dezoito (69,3 %). É importante acrescentar que há duas crianças da turma A que são irmãs de outras duas da turma B, neste caso, só foi necessário entregar vinte e seis questionários. A tabela abaixo explicita a análise dos mesmos.

Tabela 1 – Perfil educacional das famílias: grau de instrução

	Analfabeto	Ensino fundamental incompleto	Ensino fund. completo	Ensino médio Incompleto	Ensino médio completo	Não informou	Total
Pais	1 (5,5%)	7 (38,9 %)	1 (5,5%)	3 (16,7%)	2 (11,1%)	4 (22,2%)	18(100%)
Mães	-	4 (22,2%)	3 (16,7%)	4 (22,2%)	6 (33,3%)	1 (5,5%)	18 (100%)
Resp.	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Questionário socioeconômico (2011).

⁴⁷ É comum, na rede municipal, denominar de creche a todas as instituições que educam, especificamente as crianças de 0 a 5 anos, porém, todas elas atendem a etapa creche e a etapa pré-escolar, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96. Além do mais, nem todas as instituições recebem crianças de 0 a 3 anos, apenas 8 destas 25 instituições de educação infantil possuem estrutura para cuidar e educar bebês de 0 a 2 anos, sendo este o caso da creche Espaço da Fantasia.

Os dados da tabela indicam que as crianças são oriundas de famílias com um baixo nível de escolaridade: 33,3% das mães possuem o ensino médio completo enquanto 11,1% dos pais não o possuem. A tabela demonstra, também, que os homens (pais) são aqueles que menos estudaram, inclusive tem um analfabeto.

Todavia, mesmo sendo aqueles que têm um nível cultural mais baixo, a percentagem dos que trabalham fora é bem maior do que a das mulheres que, apesar de possuírem um nível de estudo mais estendido, 55,5% não trabalham em contrapartida à 72% dos homens.

Tabela 2 – Ocupação dos pais/responsáveis

Responsáveis	Trabalha	Não trabalha	Não informou
Pais	13 - 72 %	2 - 11,1%	4 - 22,2%
Mães	10 - 55,5 %	8 - 44,4 %	-

Fonte: Questionário socioeconômico (2011).

Tabela 3 – Profissão dos pais/responsáveis e renda familiar

Profissão Pais	Profissão Mães	Renda Familiar	Beneficiários dos Programas de Renda mínima
Pintor 2 – 11,1%	Doméstica 8 – 44,4 %	Menos de um salário 2 – 11,1%	Recebe benefícios 16 – 88,9%
Aux. Almoxarifado 1 5,5%	Artesã 2 – 11,1 %	Salário + benefício 3 – 16,7 %	Não recebe benefícios 2 – 11,1%
Armador 1 – 5,5%	Diarista 2 – 11,1 %	Salário mínimo 7 – 38,9%	
Taxista 1 – 5,5%	Balconista 1 – 5,1 %	2 salários mínimos 3 – 16,7%	
Embalador 1 – 5,5%	Cuidadora 2 – 11,1%	3 salários mínimos 1 – 5,5%	
Pedreiro 15,5 %	Frentista 1 – 5,5%	Não informou 1 – 5,5%	
Servente 2 - 11,1 %	Manicure 1 – 5,5%		
Jardineiro 1 – 5,5 %	Não informou 1 – 5,5%		
Serv. Gerais 1 – 5,5%			
Segurança 1 – 55,5 %			
Não informou 4 – 22,2 %			
Total – 18 – 100%	Total 18 – 100%	18 – 100%	

Fonte: Questionário socioeconômico (2011).

Para completar o perfil das famílias, os dados da renda familiar evidenciam que são de baixa renda, pois a maioria (38,9%) sobrevive com a média de um salário mínimo, sendo que quase 90% recebem benefícios do governo federal. O quadro das profissões também esclarece o quanto a ocupação está diretamente relacionada com o grau de estudo. Partindo do pressuposto de que estas famílias não tiveram a oportunidade de estudar, consequentemente, serão elas que irão ocupar os postos mais baixos na divisão social do trabalho e, por sua vez, serão a faixa da população com menor renda familiar.

A leitura dos dados sobre a situação social e econômica das crianças nos indica, em primeiro lugar, que elas dependem muito da instituição na perspectiva da assistência, já que precisam da alimentação, de ficarem na instituição para a família trabalhar ou fazer bicos, de serem cuidadas quando se acidentam e, sobretudo, na perspectiva da aprendizagem, para se desenvolverem como pessoa, como cidadãos, reprodutores e produtores de culturas; para que venham a ser agentes sociais transformadores, capazes de lutar por uma sociedade mais igualitária, na qual serão criadas as condições materiais para quebrar este ciclo de pobreza no qual estão inseridos.

3.4.1 Os Educadores: Condições de Trabalho e de Formação

Trabalham na instituição 12 funcionários de apoio, variando entre cozinheiras, vigias, lavadeiras e auxiliares de serviços gerais: 3 (25%) destes possuem formação superior (ciências contábeis e biologia, outro não informado); 6 (50%) possuem o ensino médio completo, 2 (16,7%) ainda não concluíram o ensino médio e 1 (8,3%) não informou seu grau de escolaridade. Quanto ao vínculo trabalhista, 10 (83,3%) são funcionários efetivos e 2 (16,7%) são contratados temporariamente. A faixa salarial desses empregados varia entre 1 a 2 salários mínimos.

São 12 professoras, sendo 11 (91,7%) com formação em nível superior: 9 (75%) cursaram licenciatura em pedagogia, 1 (8,3%) cursou letras; 1 (8,3%) psicologia e 1 (8,3%) está cursando pedagogia. Das 11 com formação em nível superior, 8 (66,7%) possuem pós-graduação (especialização): 4 (33,3%) são especialistas em educação infantil, 2 (16,7%) informaram que são especialistas em educação, 1 (8,3%) em formação do educador e 1 (8,3%) em supervisão escolar. Quanto às técnicas, a supervisora é formada em pedagogia, sendo especialista em gestão escolar e psicopedagogia e a psicóloga não é pós-graduada.

O tempo de experiência das professoras na educação infantil é de, em média, 15,7 anos, sendo que a que tem menos tempo de atuação na área informou 8 anos e a que atua há mais tempo informou 32 anos. Todas possuem contrato de efetivas: 8 (66,7%) delas trabalham dois turnos diários e 4 (33,3%) trabalham apenas um turno. 7 (58,3%) das profissionais está na faixa salarial de 2 a 3 salários mínimos, 2 (16,7%) na faixa de 1 a 2 salários mínimos, 1 (8,3%) de 3 a 5 e 1 (8,3%) informou que tem uma renda maior que 5 salários mínimos, apenas uma não informou a faixa salarial.

Com relação as suas expectativas profissionais, 9 (75%) responderam que esperam melhoria salarial/valorização profissional/reconhecimento, 2 (16,7%) esperam desenvolver

um bom trabalho, 1 (8,3%) destacou a melhoria na formação continuada e 2 (16,7%) afirmaram não ter mais nenhuma expectativa com relação a profissão, exatamente 2 (66,7%), dentre as três (100%) professoras que participaram diretamente da pesquisa. O que pode justificar suas respostas é que uma já é aposentada, embora atue há 8 anos em um novo contrato e a outra está aguardando os trâmites legais para se aposentar.

9 (75%) das 12 profissionais que atuam como docentes e técnicas na instituição responderam a um questionário sócio acadêmico profissional que elaboramos, o qual, além das questões objetivas com dados de identificação e de formação, continha 3 questões abertas. A primeira questão versou sobre suas expectativas profissionais; a segunda sobre a opinião a respeito da política de formação continuada para a educação infantil implementada pelo município; e a terceira sobre a impressão a respeito do Projeto Paralapraca.

Todas as professoras, colaboradoras diretas da pesquisa, possuem contrato de efetivas e tem formação em nível superior, sendo que 3 (75%) são formadas em pedagogia e 1 (25%) é formada em letras. 2 (50%) possuem pós-graduação (especialização), sendo uma em formação do educador e outra em educação infantil. O tempo de experiência profissional varia de 8 a 32 anos como professoras (21,8 anos em média). O tempo de atuação na instituição oscila entre 8 e 18 anos (13,2 anos em média). A renda familiar varia de 2 a 3 salários mínimos para 3 (75%) professoras e de mais de 5 salários mínimos para 1 (25%). Por fim, 3 (75%) são casadas, com filhos e 1 (25%) é solteira e não tem filhos.

Constatamos que 75% das professoras possuem qualificação para atuar na área, apenas uma não é pedagoga, embora tenha uma experiência de longos anos na educação infantil. Samanta, da turma A, trabalha no município há 32 anos, sendo que há 18 anos nesta instituição, inclusive, está aguardando a documentação para se aposentar pelo município. É pedagoga e não cursou especialização. A professora Rossana, também da turma A, está aposentada da rede municipal e atua em um novo contrato como efetiva há 8 anos, sendo que trabalha na instituição há 17 anos. É licenciada em letras e, também, não cursou especialização. Amanda, a professora da turma B, é formada em pedagogia, sendo especialista na área de educação infantil, há 9 anos trabalha na creche, inclusive, tem dois contratos como efetiva: pela manhã ela é professora do pré II e a tarde, em parceria com outra colega, é professora do maternal. Além destes turnos, ela fica no dormitório das 11:00h. às 13:00h, cuidando das crianças do maternal (2 a 3 anos) na hora do soninho⁴⁸.

⁴⁸ É um período, no qual os professores, que trabalham 4 ou 8 horas diárias, recebem uma gratificação pelas duas horas a mais para ficar no dormitório com as crianças do maternal que são atendidas no período integral (manhã e tarde).

As professoras são qualificadas para o trabalho, do ponto de vista da formação: praticamente todas são formadas em pedagogia e com pós-graduação na área de educação. A experiência na educação infantil também merece destaque: possuem uma larga experiência na área e são contratadas como efetivas, estando com razoáveis condições de trabalho. O que tem deixado a desejar é a carreira profissional. O plano de cargos e salários não está sendo cumprido pelo gestor, inclusive, seus vencimentos não alcançam o piso salarial nacional. Ao longo da pesquisa, houve várias paralisações para a realização de assembleias e um curto período de greve, situação esta que tem repercutido de forma negativa na instituição, pois uma vez ou outra, estão parando, deixando as crianças sem atendimento e reclamam muito da situação.

Com relação às suas expectativas profissionais, 77% responderam que esperam melhoria salarial, valorização profissional e reconhecimento, como também, esperam desenvolver um bom trabalho e melhoria na formação continuada. 23 % afirmaram não ter mais nenhuma expectativa com relação à profissão, exatamente 2 dentre as 3 professoras que participaram diretamente da pesquisa. Uma possível justificativa para essas respostas pode ser buscada no fato de que uma já é aposentada, mas está apenas com 8 anos de um novo contrato (fez um novo concurso) e a outra está aguardando os trâmites legais para se aposentar, embora continue professora na rede estadual.

Uma das questões mais agudas da profissão docente, na atualidade, diz respeito à desvalorização profissional e esta é agravada a medida em que a etapa educacional se aproxima da base, a exemplo da educação infantil que, na estrutura educacional, fica exatamente nesta posição. Não basta cumprir com suas tarefas diárias na instituição, outra frente de luta diz respeito às precárias condições de trabalho existentes nas instituições de educação infantil e pela melhoria da qualidade desta etapa educativa.

[...] Amanda - amanhã não terá aula porque tem uma assembleia do sindicato, será que teremos alguma posição sobre o piso? Me diz, a gente tem estímulo para trabalhar? Tudo que vamos fazer é para tirar do bolso.” (Diário de Campo, 05/07 e 21/09/2011).

Além de o gestor municipal não cumprir com a lei do piso nacional, as professoras ainda se submetem ao constrangimento de retirar, do próprio bolso, dinheiro para comprar materiais e brinquedos para trabalharem com as crianças. Isto se configura como um descaso com a política de educação infantil. Vieira (2011) aponta alguns tensionamentos oriundos das mudanças legais que vêm ocorrendo desde os anos de 1990 no Brasil, a exemplo da descentralização da gestão das políticas educacionais. Esta mudança na organização política administrativa brasileira ampliou a descentralização já existente entre União e Estados para os

municípios que ficaram responsáveis pela oferta da educação infantil, tendo, porém, como prioridade, o ensino fundamental.

Uma leitura mais atenta desta conjuntura nos leva a inferir que a educação infantil é a única etapa da educação que não é prioridade de nenhum ente da federação, diferentemente das demais: o ensino fundamental é prioridade do município, o médio do Estado e o Superior da União. Se não é prioridade de nenhum, deveria ser de todos, mas não é. Os municípios tiveram que arcar sozinhos com o atendimento, cuja demanda por vaga, sobretudo para as crianças de 0 a 3 anos, é gigantesca. Vale lembrar que estes entes federados são marcados pela desigualdade social e regional, pela cultura política local que, em geral, é de não se fazer política pública, mas somente arranjos, que implicam em dispersão e fragmentação de propostas de atendimento.

Junto com a ampliação da oferta, vem toda uma política de desvalorização profissional, a exemplo da política salarial e de formação continuada. Para Bodnar (2011, p. 208), “[...] a formação em serviço é o lugar de compartilhar ideias, ouvir a voz do outro e a própria voz, ou seja, é um processo de troca que deveria fazer parte da ação cotidiana de todos os professores.” A formação continuada deve ter como ponto de partida o contexto onde atuam as professoras: quais são as prioridades, as necessidades do grupo, das crianças?

É importante dar voz às professoras que estão na base e que conhecem a realidade e as próprias necessidades e limitações, além do mais, estas professoras constroem múltiplos saberes na prática, os quais precisam ser confrontados com as teorias, de forma a se constituir uma práxis. Caso contrário, retrocedemos ao modelo de educação tecnicista, implantado no Brasil nos anos de 1960, quando criaram os especialistas/técnicos da educação que entregavam os planejamentos prontos aos professores destituindo-os de toda a autonomia.

Na instituição, encontramos este cenário: as professoras estão participando do Projeto Paralapraca, o qual faz parte do Programa Educação Infantil do Instituto C&A. É um projeto idealizado e coordenado pela Avante – Educação e Mobilização Social. Sua finalidade é contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças que frequentam instituições de Educação Infantil. É constituído por duas linhas de ação: formação continuada de profissionais e acesso à materiais de qualidade, tanto para as crianças quanto para os educadores.

Os municípios celebram um contrato de adesão de 2 anos com o Instituto C&A, o qual, através da Avante 49, se responsabiliza pela formação continuada de

⁴⁹ Organização Não Governamental – ONG.

coordenadores/técnicos das secretarias e professores de educação infantil. Além da formação, cada instituição recebe um kit com materiais para crianças e profissionais da área referentes aos eixos do projeto: brincadeira, arte, música, literatura, organização dos ambientes e exploração do mundo. É importante esclarecer que o projeto na rede municipal de Campina Grande teve início em outubro de 2010, contemplando todas as creches.

O Projeto é composto por seis eixos temáticos, cujas informações estão dispostas em cadernos de orientação. Os eixos são os seguintes: Assim se canta; Assim se organiza o ambiente; Assim se Brinca; Assim se faz Arte; Assim se explora o mundo; Assim se faz literatura. Os cadernos são compostos por uma perspectiva teórica sobre cada temática abordada, além de sugerir propostas de ações/atividades para serem realizadas pelos professores. O projeto gráfico dos cadernos é adequado ao público alvo com muitas ilustrações e a linguagem empregada também é clara e objetiva.

Uma coordenadora geral do projeto, no município parceiro, realiza reuniões mensais com os técnicos das escolas, versando sobre cada eixo do projeto para eles repassarem para as professoras nas próprias instituições⁵⁰. Os técnicos funcionam como multiplicadores do programa. Quer dizer: os consultores pensam (elaboram as formações), outros reproduzem o que foi pensado (os técnicos) para os que estão na base da pirâmide, as professoras, apenas o executarem. Qualquer semelhança com o modelo fabril não é mera coincidência. Estamos diante do neotecnismo (SAVIANE, 2005) nas formações continuadas.

Além das formações/encontros mensais, cada instituição recebeu o material do educador: os cadernos referentes a cada eixo, cujo título sugere a concepção de formação proposta: Assim se faz arte; Assim se Canta; Assim se Conta; Assim se conhece o mundo; Assim se organiza o meio ambiente; Assim se brinca; um manual de consulta (Livro dos Arteiros); CDs; DVDs e pastas para arquivar os registros das propostas realizadas. A instituição recebeu, também, uma mala contendo cerca de 50 livros paradidáticos (gênero literatura infantil) e fantoches.

As professoras veem, de forma positiva, a possibilidade de estudar, de trocar experiências: 66,7 % disseram que a formação continuada é necessária para adquirir conhecimentos e refletir sobre a prática; 44,4 % afirmam que é importante para atualizar os conhecimentos. Apontam, também, que é importante para repensar concepções, para interagir com colegas e para auto avaliar-se. Todas, de forma unânime, são favoráveis a uma política de formação continuada para os professores da educação infantil.

⁵⁰ No projeto original propõe-se a participação dos professores, nas reuniões mensais, juntamente com os técnicos das secretarias.

[...] a formação continuada é necessária para que o professor reflita sobre sua prática em sala de aula, como também, adquirir novos conhecimentos; a formação continuada é importante e necessária, pois nos dá oportunidade de refletirmos sobre /repensar nossas concepções; a formação continuada não só acompanha as mudanças no “mundo pedagógico”, como também, repensar as nossas práticas cotidianas contemplando as necessidades da criança como um ser global. (Questionário -Q1, Prof. 1, 4, 7).

No entanto, quando se reportam à política de formação implementada atualmente pela secretaria de educação, as professoras fazem ressalvas. 66,6 % destacam que é necessário melhorar a qualidade das formações, tanto do ponto de vista da estrutura física, ou seja, que ocorram em um espaço apropriado, a exemplo de um centro de formação, quanto em termos das temáticas abordadas, devendo estas ser específicas a cada etapa da educação infantil (creche ou pré-escola).

A formação é importante porque a prática pedagógica é uma ação coletiva, necessita do olhar cuidadoso e comprometido do coletivo em todas as dimensões. Porém, não basta ter formação, é preciso que atenda às necessidades e prioridades dos sujeitos envolvidos, possibilitando que tenham autonomia no processo (KRAMER, 2005).

As professoras valorizam a política de formação continuada, mas destacam certa estrutura. Sair da instituição, reunir-se em outro espaço mais apropriado parece ser um ponto importante para elas. Além do mais, o conteúdo das formações é pautado com bastante ênfase, uma vez que é neste encontro, entre diversos saberes, em conjunto com as teorias e organizado/estruturado, que a articulação teoria prática pode acontecer (BODNAR, 2011).

O ponto de partida deve ser a prática pedagógica, o fazer cotidiano das professoras é o que precisa ser pensado, questionado à luz das teorias, para se construir uma práxis pedagógica (VAZQUEZ, 1968). Mas, não existe disposição para dialogar, discutir, pensar a prática se não existir um mínimo de condições objetivas. Ficou muito clara esta questão. As falas evidenciam a necessidade de ser um trabalho coletivo: a formação continuada deve estar pautada na proposta pedagógica da escola e deve-se disponibilizar espaço e tempo suficientes, além de pessoas qualificadas, que conheçam bem o contexto e os sujeitos para dialogar com e eles, substituindo estes modelos de formação verticalizados.

Presenciamos, ao longo da pesquisa, nos momentos de formação do Paralapraca, que a técnica, responsável para conduzir a formação para as professoras, não conseguia ser objetiva, sendo perceptível o viés subjetivo da proposta. A articulação teoria prática, a práxis não se materializava. O tempo para o encontro era sempre insuficiente, em torno de duas horas e meia, sendo que, parte deste, era dedicado à realizar dinâmicas, ler textos de autoajuda, conforme uma das pautas do encontro expostas abaixo:

[...] ao chegar ao encontro a supervisora me repassou a pauta com os seguintes pontos: 1) acolhida/ aquecimento; dinâmica 1: das flores; dinâmica 2: do fósforo; caixinha de música da Bia; 2) tematização – Eixo assim se canta, vídeos das vivências pedagógicas realizadas na creche no ano de 2011; 3) discussões acerca das vivências; 4) seleção de fotos e registros para a exposição; 5) avaliação: o farol dos eixos: ‘assim se canta, assim se faz arte, assim se brinca.’ (Diário de Campo, 02/12/2011).

Em geral, ignoramos os professores porque cobram nos encontros pedagógicos sugestões práticas. O que pode justificar tal comportamento são estes modelos de formação que chegam como pacotes nas instituições sem que tenham condições favoráveis para avaliar os mesmos, pois trabalham um ou dois turnos diários ficando sem tempo para pesquisar e refletir criticamente sobre a prática. Nestas condições, como promover uma prática diferenciada que venha a atender as necessidades das crianças e promover sua aprendizagem e desenvolvimento? As profissionais estão sobrecarregadas e confusas, pois, além do projeto do Instituto C&A, há outras parcerias em andamento, a exemplo da parceria da secretaria com o Instituto Avisa lá⁵¹.

[...] não tem planejamento. Este ano nós temos dificuldade porque nós só tivemos uma parada grande pra fazermos esse planejamento em março ou abril, não sei dizer a data exata. Mas, nós temos que ter quatro paradas, porque são quatro bimestres e, depois ter um encontro aqui pra gente fazermos o planejamento e não houve condições por conta desses projetos que a gente tem aqui na creche, o Avisa lá e o Paralapraca, porque de mês em mês tem um, de mês em mês tem outro e aí? (Diário de Campo, 06/12/2011).

Conforme o relato da professora, as parcerias são diversas e as cobranças também. As formações não estão circunscritas: há apenas um órgão. Além do projeto Paralapraca, a secretaria de educação também tem parceria com o Instituto Avisa lá e algumas professoras ainda frequentam um programa da secretaria de educação em parceria com o MEC, o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Ademais, as professoras também têm de cumprir com a proposta curricular elaborada pela secretaria de educação.

As profissionais subsumidas, diante de tantas exigências a cumprir, não conseguem nem tempo para pensar sobre o que estão sendo e fazendo. Todas as atividades vivenciadas com as crianças precisam ser registradas com fotos e/ou vídeos para comprovar que executaram os produtos e os exporem nos eventos. Há certo incentivo à competitividade entre as instituições, valorizando-se a performance nas exposições, secundarizando o processo de elaboração e execução dos projetos propostos e as condições materiais e peculiares de cada instituição.

⁵¹ Organização não governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública. Desde 1986, vem contribuindo para qualificar a prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil. A partir de 2002 passou a atuar, também no Ensino Fundamental (séries iniciais) nas áreas de leitura, escrita e matemática. Seu foco principal é a formação de professores.

Em linhas gerais, constatamos que há certa ingerência da secretaria de educação no tocante à formação continuada das professoras, política importe para um atendimento qualificado às crianças. As propostas de formação são pontuais e fragmentadas, conseqüentemente, deixam as professoras confusas, sem autonomia, tendo em vista a responsabilidade de cumprir com as exigências externas e internas, sem direito à participarem dos encontros de formação externos à creche. Neste sentido, têm de fazer malabarismos para integrar vários projetos e propostas ao mesmo tempo. Ademais, seus salários continuam baixos e seus direitos violados, ao não receberem o piso salarial nacional.

No próximo capítulo, daremos continuidade à análise e discussão dos dados produzidos na pesquisa de campo. O mesmo está dividido em 3 tópicos, sendo estes relativos aos três momentos da rotina observados: atividades livres em sala, atividades dirigidas e recreação, sendo que cada um destes tópicos, também sofreram subdivisões, em virtude das categorias que emergiram da análise dos dados.



“O ermo que tinha dentro do olho do menino era um defeito de nascença, como ter uma perna mais curta. Por motivo dessa perna mais curta a infância do menino mancava. Ele nunca realizava nada. Fazia tudo de conta. Fingia que lata era um navio e viajava de lata. Fingia que vento era cavalo e corria ventena. Quando chegou a quadra de fugir de casa, o menino montava num lagarto e ia pro mato. Mas, logo o lagarto virava pedra. Acho que o ermo que o menino herdara atrapalhava as suas viagens. O menino só atingia o que seu pai chamava de ilusão.”
(Manoel de Barros)

CAPÍTULO IV –AS CULTURAS DA INFÂNCIA NA ROTINA DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



Este capítulo trata, especificamente, da análise e discussão dos dados. Para a produção destes, foram utilizadas as seguintes técnicas: observação sistemática, análise documental e entrevistas informais. Os recursos técnicos utilizados para o registro dos dados foram: diário de campo, câmeras fotográficas e de vídeo. A observação participante ocorreu em uma instituição de educação infantil que atende crianças de 2 a 5 anos, nas etapas creche (maternal) e pré-escola. Nossa observação aconteceu em duas turmas do pré-escolar (I e II), no período da manhã, denominadas de turma A e B, respectivamente.

Em busca de compreender o papel das práticas e vivências escolares na constituição do ser criança e da infância e, especificamente, qual é o lugar da infância e da criança na instituição de educação infantil bem como ela produz cultura, organizamos os dados a partir dos seguintes temas constituídos da própria rotina das duas turmas: atividades livres em sala; atividades dirigidas e recreação.

Os dados foram analisados a partir de um ponto de vista qualitativo. A fim de empreender uma observação mais minuciosa e densa, utilizamo-nos do recurso da videogravação que, apesar de reduzir a informação para uma dimensão bidimensional, é de muito valor na observação ao possibilitar a repetição do fenômeno quantas vezes for necessário para melhor o apreendermos e interpretá-lo à luz do referencial teórico. Esta repetição possibilita ao pesquisador maior e melhor coerência na apreensão e compreensão do fenômeno em estudo (CARVALHO et al., 1996).

Os registros em vídeo não foram feitos a princípio, pois era necessário que as crianças e professoras se acostumassem com a nossa presença e se sentissem confiantes para serem fotografadas e filmadas. Em torno da 30ª observação, é que iniciamos os registros em vídeo, que totalizaram 09h:46m:33s de gravação. Os registros foram feitos com câmera móvel, operada por nós, no formato de varredura. Os dados foram focais e de grupo: a princípio, registramos todo o ambiente da instituição - área externa e salas de aula. No decorrer da observação, focávamos, guiados pelos nossos objetivos, episódios de interação criança-criança na sala de aula e na área externa, quando estavam em atividades livres (recreação), e crianças-professoras, tendo em vista apreender como as crianças produzem e reproduzem cultura na instituição e se as práticas pedagógicas das professoras possibilitam as crianças vivenciarem suas infâncias.

Operávamos a câmara e não estabelecemos frequência de duração das filmagens previamente. Os episódios foram filmados tendo como critério a unidade de sentido dos mesmos, ou seja, finalizávamos a videogravação quando o episódio em curso fosse parcial ou totalmente concluído. É importante acrescentar que não é possível ser objetivo neste aspecto, porque um episódio ou evento sempre dá lugar a outro; não há momentos estanques, mas episódios que se sobrepõem ou se fundem /com outros.

Os espaços focalizados pela câmara foram: as salas de aula e a área externa (parque). Filmávamos momentos da rotina: atividades livres, dirigidas e recreação. Todos estes momentos eram passíveis de serem filmados, portanto, optamos pelo registro longitudinal, tendo em vista nosso interesse em observar como as crianças constroem cultura e, também, se as práticas pedagógicas favorecem tais construções. A maioria de nossos registros constituiu-se de tomadas de grupo (CARVALHO et al., 1996, p. 263): as culturas em geral, são elaboradas em e pelo grupo de crianças.

4.1 O Currículo e a Rotina da Pré-Escola: A Normatização da Infância e Preparação das Crianças para o Futuro

Na instituição pesquisada, as práticas de cuidado e educação são organizadas por meio de uma rotina⁵² instituída em todo do sistema educacional, ou seja, todas as instituições de educação infantil do sistema municipal de Campina Grande adotam esta forma de organização das práticas administrativas e pedagógicas. A rotina é parte do cotidiano, constitui-se em uma prática de organização espaço-temporal estruturada em vários campos sociais. O termo *routine* é de origem francesa. Originalmente, remete a noção de espaço, caminho, rota já conhecida, familiar; outra noção que complementa seu sentido é a noção de tempo. A rotina se constitui em uma prática social constituída de uma sequência espaço temporal (BARBOSA, 2006, p. 41).

As nossas ações no dia a dia se tornam automáticas, isto é positivo até certo ponto, pois como seria nossa vida se tivéssemos que refletir sobre as mesmas coisas todos os dias? Por outro lado, a rotina traz em si um elemento dialético, porque a possibilidade de rompermos com o rotineiro exige a sua existência. A rotina, o ritual, o fazer sempre o mesmo

⁵² O termo rotina está sendo compreendido como uma racionalização ou tecnologia construída pelas instituições sociais para organizar e controlar a vida cotidiana (BARBOSA, 2006, p. 37). A rotina é uma dimensão do cotidiano. é um elemento estruturador que organiza e normatiza os espaços e tempos nas instituições sociais, no caso específico desta pesquisa, a rotina estrutura e organiza as subjetividades das crianças e adultos que fazem parte da instituição de educação infantil.

traz em si o novo, o inusitado. Como sujeitos sociais, fazemos parte de um cotidiano desde que nascemos.

É em meio às tradições, costumes, rotinas que o bebê humano se constitui como pessoa, como ser social. A criança pequena necessita de um espaço tempo constituído de regularidades para que ela possa apreender a realidade e se desenvolver. “A repetição de certas ações, de determinadas práticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos.” (BARBOSA, 2006, p. 39). Por outro lado, este sujeito que se constitui nestas regularidades, também aprende a agir e reagir frente a elas. Isto é o que nos surpreende e nos torna sujeitos da história.

A categoria de dualidade da estrutura (GIDDENS, 1979) nos permite pensar a estrutura social numa perspectiva dialética. A rotina, como elemento estruturador da ação dos sujeitos nas instituições sociais, não é tão somente restritiva desta ação, mas habilitativa, pois o fato da mesma ser reproduzida pelas crianças cotidianamente facilita sua ação deliberada no sentido de romper com este círculo vicioso, com a monotonia. Barbosa (2006, p. 38) afirma que as normas sociais, ao tempo em que possibilitam a socialização e a reprodução, habilitam novas formas de sociabilidade. “Assim, os sujeitos vão constituindo-se simultaneamente como seres colonizados e resistentes, genéricos e socializados.”

Em sendo a rotina fechada e organizada, normatizada de forma monocrática, verticalizada por um sistema e/ou colocada em prática por adultos, professores e educadores, é importante esclarecer que os indivíduos, no caso específico, as crianças, são seres pensantes, potencialmente capazes de operar formas que contrariem o instituído, o lugar comum.

É importante relativizar a suposta passividade das crianças frente às rotinas, as normas, as regras construídas à revelia de seus desejos e, até mesmo, de suas necessidades fundamentais. Mesmo em um sistema fechado, com rituais, códigos, ritmos e costumes sacramentados, pressupõe-se o inusitado, o imprevisível, enfim, a criatividade dos sujeitos humanos (BARBOSA, 2006). Ou seja, as crianças, mesmo que não reconheçamos, reproduzem e produzem sentidos sobre a realidade, sobre o cotidiano, sobre as rotinas.

No tocante às professoras, também é importante relativizar suas atitudes frente às crianças. A característica fundamental dos seres humanos é a capacidade de monitorar/racionalizar suas ações. Os agentes humanos se guiam mais pelo conhecimento prático do que pelo científico. O conhecimento prático é originado na consciência prática (GIDDENS, 1989). Neste sentido, as professoras, mesmo com formação acadêmica superior, portanto, de tentoras de um conhecimento teórico a respeito da infância, da criança e da educação, o cotidiano, com suas rotinas rotineiras, não lhes possibilita ir além do

conhecimento prático e ideológico. Ilustramos isto com as seguintes expressões: “criança tem que ter rédea curta; criança não pensa, tem instinto ruim”, etc. As professoras foram crianças e passaram toda a infância ouvindo isto, inclusive na escola. É algo que está ancorado, subjetivado. Portanto, as professoras operam no cotidiano com o pensamento prático, ideologicamente estruturado, o que costumamos chamar de cultural.

As representações sociais, segundo Jodelet (2001, p. 22), “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” Operamos, cotidianamente, no campo social, no contexto, em pauta, na educação infantil, com representações, ou seja, com conhecimentos práticos, experiências, valores, costumes originados quando fomos alunos, do que ouvimos e vimos alguém fazer, a partir do discurso circulante e, também, tendo por base aquilo que já fazemos há muito tempo.

A conduta ou a prática das professoras no cotidiano da instituição de educação infantil é resultado de suas representações sobre a criança, a infância e a educação infantil. Não costumamos operar, cientificamente ou teoricamente, quando estamos no domínio prático. Isto não significa dizer que as professoras não têm consciência do que fazem. Pelo contrário, todos nós refletimos sobre nossas ações, porque somos seres cognoscíveis e nossas práticas são intencionais, deliberadas, no entanto, o que fazem rotineiramente com as crianças está, quase sempre, fundamentado na cultura e na experiência e não na teoria.

A rotina da instituição onde está sendo realizada a pesquisa é composta de quatro momentos: em torno das 7:15h, as crianças chegam e ficam relativamente livres até servirem a primeira refeição, às 8:00h. Após a refeição, acontecem aquelas atividades consideradas mais pedagógicas ou dirigidas, pois, em geral, são realizadas sob a direção das professoras, a exemplo da leitura de histórias, chamada com fichas ou crachás, contagem, conversas sobre determinada temática, etc. Logo após esta atividade, às 9:00h, está prevista a recreação das turmas pré escolares I e II (A e B).

O recreio dos maternais é separado dos prés, ocorre às 9:30h. Após o recreio, as crianças retornam às salas e as professoras retomam as atividades dirigidas “pedagógicas” até em torno das 10:40h, quando servem a segunda refeição. As atividades na instituição encerram-se para as crianças dos prés, que têm em média 4 e 5 anos de idade, às 11:00h. É importante destacar que esta rotina é fixa em todas as instituições de educação infantil do município e raramente sofre alterações, só em dias de festividades ou fortuitamente. Ilustramos a rotina de ambas as turmas abaixo:

Quadro 1– Rotina da Turma A

Horário	7:00 às 7:15	7:15 às 8:00	8:00 às 8:15	8:15 às 9:00	9:00 às 9:30	9:30 às 10:40	10:40 às 10:55	11:00
Atividades	Entrada das crianças	Atividades livres	Café da manhã	Atividades dirigidas	Recreação	Atividades Dirigidas/ e ou livres	Almoço	Saída das crianças

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011).

Quadro 2– Rotina da Turma B

Horários	7:00 às 7:15	7:15 às 7:30	7:30 às 8:00	8:00 às 8:15	8:15 às 9:00	9:00 às 9:30	9:30 às 10:40	10:40 às 10:55	11:00
Atividades	Entrada das crianças	Atividades livres	Atividade dirigida	Café da manhã	Atividade dirigida	Recreação	Atividade dirigida	Almoço	Saída das crianças

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011).

A organização espaço-temporal das duas turmas diferencia-se porque as crianças da turma B estão sendo preparadas para mudarem de etapa escolar. Neste sentido, a rotina desta turma é mais estruturada em termos de atividades preparatório-alfabetizadoras do que as crianças da turma A, que ainda estarão na instituição no próximo ano. A estrutura da rotina demonstra o foco da instituição: a instrução e preparação/alfabetização das crianças. É uma rotina rígida que não leva em consideração o ponto de vista das crianças, pois o brincar, linguagem predominante na infância, ocupa, em média, 25% (1 hora) do tempo das crianças da turma A e em torno de 20% (45 minutos) do tempo das crianças da turma B.

Evidenciou-se a ênfase da proposta pedagógica para as turmas do pré-escolar: ensinar, sobretudo, os conhecimentos relativos à linguagem escrita, culminando no pré II com a alfabetização das crianças. Considerando que as crianças da turma A (pré-escolar I) ainda estarão mais um ano na creche, inferimos que elas só têm em torno de 15 minutos a mais para brincarem do que as da turma B, portanto, a ênfase na preparação já é um ponto de preocupação do currículo desta turma. Caso prevaleça a lógica do tempo, elas terão mais um ano. Todavia, além do tempo, que é um dado importante, o ponto incomum entre as duas turmas é a natureza das atividades. A professora da turma B foca muito nas atividades de escrita, na cópia da lousa e na identificação dos sons das palavras, enquanto que na turma A, as professoras focam mais no reconhecimento das letras, dos numerais, como também, na cópia e leitura do nome próprio.

No tocante ao currículo, constatamos uma miscelânea de propostas curriculares em evidência na instituição pesquisada: a da gerência de educação infantil; a do projeto Paralapraca e, por fim, uma mais tradicional, relativa ao calendário das datas comemorativas.

Ou seja, as professoras, em certos dias, trabalham os eixos temáticos do Projeto Paralapraca, em outros, trabalham os eixos temáticos da proposta curricular do município e, em outros, as datas comemorativas, ficando caracterizado certo ecletismo curricular. Ademais, o controle e a disciplina das crianças, apesar de não estar explícito na proposta, é visível em todos os espaços e momentos da rotina.

[...] Amanda sentou e disse – crianças, saímos do projeto saúde e qualidade de vida, onde aprendemos sobre os cuidados com os dentes, alimentação, etc. e estamos agora no projeto Cantigas de Roda (este projeto foi montado por ela para ser vivenciado com as crianças e ser entregue como trabalho final do PROFA. Este projeto tinha iniciado no dia anterior: havia um cartaz na lousa referente a cinco cantigas de roda que as crianças haviam escolhido para trabalharem: ‘o cravo e a rosa, a loja do mestre André, pião, o sapo não lava o pé e a galinha do vizinho.’ (Diário de Campo, 19/08/2011 – TB).

Observamos que as professoras trabalham os eixos curriculares da proposta pedagógica da secretaria de educação para toda a rede municipal, embora na proposta pedagógica da instituição, tais eixos não são pautados. Além do mais, percebemos certa fragilidade na mesma, pois sequer se menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), documento mandatário em todo o território nacional, para a elaboração das propostas/projetos pedagógicos dos sistemas de educação e das próprias instituições de educação infantil.

[...] Roger conversa com Romulo. Rossana fica impaciente - Não tem jeito não Samanta. Coloca-o no centro da roda e diz – já que você gosta de chamar a atenção, fique aqui no centro. Ele continua falando. Rossana – meu Deus, eu trouxe ele para mais perto de mim. Samanta - você não vai para o recreio não Roger. Rossana fala do desfile. Roger diz - vou dirigir o caminhão dos bombeiros. Roberto – e eu vou dirigir o caminhão dos soldados. Roger – eu vou ser delegado. Rossana não para para escutá-los [...] Em outras duas mesas, as professoras chamam Susie, Romulo e Sonia para fazerem a atividade com elas: a proposta consiste em copiar a palavra Brasil, o nome delas e dentro do mapa do Brasil desenhar as coisas que tem no Brasil, mas elas vão dizendo o que devem desenhar: carro árvore frutas, animais, bicicleta, índio... Enquanto isto, as outras crianças estão assistindo (?) DVD sentadas. Não demonstram nenhum interesse especial pelo filme. Alguém bate os pés fortemente. Samanta – quem está batendo os pés aí? Sonia arrasta sua cadeira no chão. Rossana - quem está afastando a cadeira? Pare! Sonia fica de quatro pés e Simone a imita. Rossana ralha com ela, diz que é muito feio ficar naquela posição. (Diário de Campo, 06/09/2011 – TA).

As crianças tentam interagir com a professora quando ela fala sobre o desfile do 7 de setembro que, inclusive, em geral, os pais levam as crianças para assistirem e eles já sabem o que tem no desfile: carro de bombeiro, de polícia, mas ela não presta atenção no que elas dizem e continua seu monólogo em uma roda de conversa, cuja proposta deveria respeitar a pluralidade das falas, o diálogo. Como não são ouvidas, vistas, não têm seus saberes e fazeres reconhecidos. A maioria das crianças demonstra sua resistência a este modelo de currículo através da linguagem corporal e emocional.

Na verdade, esta inquietação demonstrada no discurso, porque mesmo competentes no falar, não conseguem ser ouvidas, mas na expressão corporal e na mímica facial passa a ser muito visível, sinaliza o quanto o monólogo e assistir DVD não as interessa, ou seja, não as mobiliza naquele momento, portanto, se torna inadequada, sem sentido, vazia de significados para elas. Como seria interessante lermos os sinais corporais /emocionais das crianças que estão sempre nos dizendo algo através do movimento e das emoções que se manifestam por meio do corpo!

A proposta pedagógica precisa constituir-se no norte de todas as práticas de cuidado e educação desenvolvidas na instituição. Sendo assim, não deve ser ofuscada por projetos oriundos de terceiros e implantados em parceria com o órgão gestor da educação. Amorim (2011, p. 102) chama a atenção para esta questão ao afirmar que “[...] se faz necessário que essa proposta se efetive e se coloque em ação no cotidiano do trabalho educacional de creches e pré-escolas, superando a prática corrente de elaboração de documentos, apenas, para o cumprimento de exigências das secretarias de educação.”

Enfim, o órgão gestor é também responsável pelo ecletismo curricular quando celebra convênios e parcerias com empresas privadas, desconsiderando a proposta curricular do município e/ou instituição.

[...] Após o café foram para a roda. Samanta foi pegar os instrumentos musicais. Estavam trabalhando a música “A loja do mestre André”, atividade referente ao eixo ‘assim se canta’ do Projeto Paralapraca. A supervisora, que estava na sala, fotografava a atividade para ilustrar o relatório do Paralapraca: ia intervindo, pedindo a eles para baterem os pés e ouvirem os sons, batiam nas coxas, bumbuns, palmas, enfim, explorando os sons do corpo com as crianças. Rossana cantava a música e Samanta entregava os instrumentos para ela tocar: violão, corneta, bumbo, guitarra, piano, etc. as crianças iam cantando, mas quem tocava o instrumento era Rossana. Quando Samanta já ia guardando os instrumentos a supervisora entrevistou e disse para ela deixar as crianças tocarem. (Diário de Campo, 13/09/2011 – TA).

As DCNEI ampliam a noção de currículo na educação infantil destacando que o objetivo das propostas pedagógicas deve ser garantir à criança “o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira e a interação com outras crianças.” (BRASIL, 2010, p. 19).

A organização da proposta curricular da instituição é resultado do campo teórico a que as professoras ao longo de sua formação inicial e continuada têm acesso, pressupõe os textos legais que são elaborados por instâncias externas e, por fim, resulta das representações sociais sobre educação infantil, criança, infância, currículo, cultura e, também das relações estabelecidas com as famílias e comunidade.

Amorim (2010, p. 456) conceitua currículo como “[...] aquilo que ocorre nas escolas e salas de aula como resultado da interação entre os sujeitos do ato educativo e o objeto de conhecimento, entende-se que este artefato está inserido em complexas relações de poder.” Observemos o objetivo da proposta pedagógica da instituição pesquisada: favorecer, em termos gerais, o desenvolvimento do processo educativo da criança, atendendo às necessidades cognitivas, afetivas, psicológicas e sociais da mesma, contribuindo de forma a atender e a integrar de forma participativa a comunidade escolar.

Portanto, cuidar de “nossas” crianças é, sobretudo dar atenção a elas como pessoa que está em continuo crescimento, compreendendo sua singularidade e identificar e responder as suas necessidades, ou melhor dizendo, é interessar-se sobre o que elas sentem, pensam, o que sabem sobre si e sobre o mundo, só assim se tornarão independentes e autônomas (Proposta Pedagógica, 2010, p.5).

É um objetivo um tanto vago e genérico, no qual se sobressaem as dimensões mais subjetivas, as quais, paradoxalmente, são secundarizadas na prática pedagógica na qual se enfatiza a dimensão cognitiva. O documento não parece ser um referencial coletivo da prática pedagógico-curricular na instituição. Inclusive, nas metas, se faz menção apenas uma vez às crianças: “aprimorar continuamente o fazer pedagógico para atender, de forma eficaz, as necessidades das crianças.”

Nos itens estratégias de ação, está posto: “vislumbra-se um trabalho com perspectiva de formação de seres capazes de atuar, intervir no mundo em que está inserido; fazer com que o aluno tenha autonomia.” Não observamos, ao longo da pesquisa, muitos esforços no sentido de promover a autonomia da criança, o senso crítico da mesma. No entanto, uma das estratégias realmente tem sido cumprida à risca, percebendo-se o empenho de toda a instituição, sobretudo das professoras, no que diz respeito ao trabalho com o código escrito: “incentivar no aluno o interesse pela leitura e escrita através de atividades dinâmicas em sala de aula, envolvendo: movimentos, gestos, oralidade respeito mutuo”.

[...] Amanda leva sua turma para se juntar a turma A para cantarem parabéns para tia Letícia (coordenadora da creche). Rodolfo entrega o cartão da turma A e Amanda entrega umas mensagens que a turma B tinha feito. A diretora fica emocionada e agradece a todos. As crianças desenharam e escreveram, ao seu modo, uma mensagem (Amanda transcreveu abaixo de suas mensagens o conteúdo das mesmas), só que Augusto, Clara, Catarina e Andrey já estão praticamente alfabetizados, a diretora, inclusive faz esta observação ao ler os cartões - várias crianças já estão com hipóteses de escrita bastante avançadas, provavelmente, com algumas exceções, a turma toda sairá alfabetizada para o primeiro ano. (Diário de Campo, 09/08/2011 – TAB).

É perceptível o foco do currículo da instituição, em especial, da turma B, no que se refere à preparação das crianças para irem para o primeiro ano alfabetizadas. Observamos, reiteradamente, o esforço e a competência pedagógica da professora no uso do método em

busca de atingir seu objetivo e de capacitar as crianças para se adaptarem à realidade do primeiro ano.

[...] Após o café foram para a roda. Amanda colou um cartaz na lousa onde estava escrito: materiais necessários para a higiene bucal. Chamou a atenção das crianças: lembram-se da lista que estávamos lendo antes do café, que construímos ontem com vocês? Vamos agora escrevê-la aqui, no cartaz. Ela ia pronunciando clara e compassivamente as sílabas de cada palavra: escova, creme dental, fio dental, dentista... Ela explicou que teriam que fazer aquela atividade, porque iriam para o 'grupo' (escola) e lá eles iam fazer aquele tipo de atividade todos os dias. (Diário de Campo, 03/08/2011 – TB).

Sem dúvida, do ponto de vista do sistema, dos pais, as professoras estão agindo corretamente, cumprindo com o seu papel, ensinando. No entanto, o outro invisível, a criança, também precisa ser vista e ter voz neste processo. A infância clama por igualdade, pelo direito de falar e de ser ouvida, enfim, por cidadania. Dar vez e voz aos sujeitos infantis é também prepará-los para a escola, para a sociedade, para o mundo.

Freire (1996, p. 78) afirma que o papel fundamental do professor é possibilitar que o educando seja o artífice, o construtor de sua formação: “se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade da minha presença, que tanto pode ser auxiliadora como virar perturbadora da busca inquieta dos educandos.”

A escola de ensino fundamental é um espaço onde encontrarão crianças mais velhas, adolescentes, outras culturas: novas pessoas, nova rotina, novos cenários, enfim, muda a geografia espaço temporal e pedagógica. E as crianças precisam falar, argumentar, compreender e se relacionar neste novo cenário. Em síntese, a oralidade, a formação ética e política deveria fazer parte, também, do currículo preparatório para o ensino fundamental.

Em linhas gerais, esta fragilidade da proposta curricular e do próprio currículo em ação da pré-escola, não é apenas fruto das representações das professoras sobre infância, criança e educação infantil, pode ser, também, consequência da fragilidade da política de formação continuada dos professores de educação infantil do município. Ao longo da pesquisa, houve apenas um encontro de formação continuada para as profissionais, promovido pela gerência de educação infantil.

Os demais encontros, cerca de cinco, foram realizados na própria creche, com a supervisora que atua como multiplicadora do Projeto Paralapraca.

4.2 Atividades Livres: Tia Posso Desenhar, Posso Pegar Um Livro? Posso Pegar os Brinquedos?

Foto 4 – Crianças assistindo desenho no horário das atividades livres



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011).

As atividades⁵³ identificadas pelas professoras como livres, em geral, acontecem no início da manhã, antes do desjejum e, também, podem ocorrer após o recreio ou, fortuitamente, entre oito e nove horas da manhã, depende do planejamento e disponibilidade dos adultos. No entanto, tendo por base as observações e conversas informais com as professoras e crianças, apesar de o adjetivo livre ser utilizado, não existe, de fato, esta liberdade de ação por parte das crianças, pois estas são controladas continuamente.

São atividades “livres” porque as professoras não estão ensinando diretamente alguma coisa ou contando uma história, mas, em muitas situações, as crianças não escolhem o que fazer nem que tipos de material/ brinquedos utilizar. No entanto, a despeito do controle e domínio adulto, estes momentos são preciosos para as crianças, sujeitos sociais ativos que ressignificam o mundo de forma singular, interagem com os objetos da cultura e com os pares e, por sua vez, reproduzem e produzem cultura.

Ao longo da pesquisa, fizemos 42 observações participantes relativas às atividades livres na instituição, sendo 21 na turma A, 16 na turma B e 4 em ambas as turmas, quando,

⁵³ Neste tópico serão analisados uma maior quantidade de dados da turma A, porque na turma B quase não observamos este momento na sala, uma vez que quando chegávamos em torno das 7:30 a professora já estava iniciando as atividades dirigidas com as crianças.

por alguma circunstância, as turmas estavam juntas. Geralmente, as atividades livres acontecem antes do café da manhã e no intervalo rápido entre o término das atividades dirigidas e o almoço, isto quando a atividade dirigida pela professora termina mais cedo.

Nas turmas A e B, as atividades são livres porque não são explicitamente preparatórias, mas, em geral, se estrutura o espaço de forma tal que as crianças não têm liberdade de escolha, não são exortadas a construir independência e autonomia. Na verdade, tais atividades acabam sendo, indiretamente, educativas, modeladoras de comportamento, porque elas deixam marcas muito fortes nas subjetividades infantis. A proposta da liberdade de ação é frágil, isto porque as crianças não têm autonomia para agir; estão sempre perguntando se podem fazer ou pegar algo. Além disso, não há uma disposição para o diálogo, para se justificar as ações, não pode e ponto final.

4.2.1 Não Posso Ir, Se não Tia Briga: A Pedagogia do Controle no Momento das Atividades Livres

As crianças reproduzem e produzem culturas no momento das atividades livres, mas estas se tornam invisíveis para as professoras. O que elas produzem não tem valor pedagógico: só é considerado formativo/educativo quando o professor é o centro do processo. No entanto, a produção de culturas infantis tem mais possibilidade de acontecer quando há menos controle/centralização por parte dos adultos.

[...] Roger brincava em uma mesa onde estavam sentados Ricardo e Ruan. Ele estava com dois carrinhos. Sentei próxima a uma mesa onde Roberto estava sentado sozinho, apesar de estar com um caminhão, ele não tirava o olho da mesa onde estavam Roger e outros colegas. Ele me perguntou se poderia ir sentar-se à mesa com Roger (a professora Samanta tinha separado eles). Repliquei - Você pergunta para a professora Samanta? Ela disse – não, fique aí. Sempre que estão juntos eles interagem muito e as professoras primam pela ordem. (Diário de Campo, 29/08/2011 – TA).

Roberto, querendo ir brincar com os colegas, apesar de estar com um brinquedo, tem consciência de que não adianta dialogar com a professora, pois ela não vai permitir que ele vá para junto dos colegas, porque fazem barulho, enfim, perturbam a “ordem”. Pede-me, então, para interferir por ser “grande” e, melhor ainda, amiga deles: uma adulta atípica (CORSARO, 2011). Isto porque, como adultos, temos força/poder e, naquele contexto, não colocamos de repouso, não ralhamos. Enfim, somos exatamente o que precisam para resolver muitos problemas, por isso, nos pedem para interferir. De forma deliberada, reflexiva, competente, as crianças fazem uma leitura de contexto e sabem quando prevalece o diálogo ou o tamanho

físico. Ele tenta dialogar, argumentar; a professora não se dispõe, então a linguagem é a corporal (o tamanho dos outros).

As relações de poder intergeracionais, presentes na sociedade, são reproduzidas na instituição pelas professoras, que se sentem a vontade para impor regras e não negociá-las com as crianças, isto porque eles não as veem como sujeitos capazes de expressar e compreender pontos de vistas. As crianças são capazes de argumentar, de dialogar, de construir regras. Observamos vários episódios, neste sentido, na própria sala de aula e no recreio, onde elas constroem e administram as regras na interação com os pares.

[...] Na mesa de Arthur e colegas, eles se envolvem em outra brincadeira. Amanda vai até lá retira Arthur da mesa e o deixa sozinho sentado, em outra mesa sem fazer nada. Adriano fica meio que aéreo, olhando para o nada. Clara, Catarina e Augusto estão conversando. Augusto levanta e vai até a parede onde estão as letras e mostra para Catarina. Ele vai até o armário pegar lápis. Amanda o proíbe e diz que está vendo seu movimento. Carmen pede par ir ao banheiro. Amanda diz – não, você vai primeiro terminar a atividade. Pouco tempo depois Carmen diz – tia terminei a atividade posso ir no banheiro? Amanda – terminou mesmo? Enquanto Amanda faz a mediação com Arthur, que estava isolado do grupo, as outras crianças deitam a cabeça na mesa, como se desistissem de agir/interagir diante de tanto controle, mas em poucos instantes, elas iniciam uma nova brincadeira na mesa onde estão Augusto, Clara, Catarina e Adriano. Em outra mesa Carmen e Cecília brincam com os lápis... apesar do controle, as crianças insistem em brincar, interagir com os colegas. Chega a bandeja do almoço. Uns 5 minutos depois, Amanda diz para as crianças irem lavar as mãos, menos Augusto, que brinca com Clara. Amanda coloca uma cadeira próxima à janela e chama Augusto para sentar lá. Ele fica isolado dos colegas, mas mesmo assim, com o olhar e os gestos continua se comunicando com os pares. Augusto toma coragem e pergunta se pode ir lavar as mãos. Ela diz – não e ressalta: amanhã de manhã Augusto e Artur não vão brincar com os brinquedos nem vão sair no recreio para brincar – e podem ter certeza que não vou esquecer. (Vídeo, 29/11/2011 – t: 00:12:23s TB).

Controle, assujeitamento, estas são as únicas expressões que encontramos para explicar em um contexto tão hostil a infância e as crianças, proibidas até de interagir com os colegas que estão sob interdição, ou de forma mais suave, de repouso (como as próprias crianças dizem). A disciplina, neste contexto contemporâneo, é mais sutil. Na verdade, as formas de governar as crianças ficaram mais sofisticadas e menos explícitas. Elas continuam sob o status de dependência, o que as deixa vulneráveis a toda forma de abuso de poder, em pleno século XXI. Não se usa mais palmatória, colocar de joelhos, mas a disciplina, o controle sobre a forma de ser e estar das crianças continuam presentes nas instituições de educação infantil.

Kohan (2003) destaca que é preciso voltar à infância, a ser infantil, pois esta geração tem um grande potencial para as perguntas, a curiosidade, a possibilidade de transpor os limites, de transformar o instituído. Acreditamos, como o autor, aqui sem nenhum toque de romantismo, mas de evidências forjadas na pesquisa, que é preciso ser infantil, muitas vezes,

para sair do lugar comum, do corriqueiro.

[...] As crianças brincavam: em uma das mesas estavam Andrey, Adriano e Alexandre que brincavam como as motos e carros. Augusto e Alberto brincavam de esconde-esconde. Em outra mesa, Carmen e Carol estavam brincando com bonecos e alguns bercinhos e carrinhos. Em cada carrinho ou berço havia um boneco. Laura disse que ela só tinha dois bebês e Carol também. Perguntei sobre os outros. Ela disse – não sei. A professora Amanda diz – vamos meu povo organizar os materiais, já são 7:34. (Diário de Campo, 24/08/2011 -TB).

As brincadeiras livres são cada vez mais raras na pré-escola. A professora chama a atenção das crianças a respeito da hora. Eram apenas 07h34min., as crianças entraram na sala de aula em torno de 7h10min., brincaram cerca de 20 minutos. Mas, para a professora, o tempo já estava avançado, pois, em geral, brincam apenas até as 07h30min., quando então se inicia as atividades reconhecidas como “pedagógicas”.

[...] Rossana colocou um CD de folclore para tocar. – as músicas eram bem alegres (eram músicas de roda), mas as crianças continuavam sentadas. Rossana falou – vamos gente, cantem para aprender, se não vou colocar vocês para dançarem. As crianças não se envolveram com as músicas, só quando começou a tocar a do piupiu amarelinho, então se alegraram e algumas começaram a cantar e a bater palmas e os pés (por baixo das mesas). Mas a professora desligou, pois o café havia chegado. [...] após o intervalo as crianças continuaram sentadas. A professora colocou cantigas de roda (se eu fosse um peixinho... o sapo não lava o pé, boi da cara preta, a canoa virou, pintinho amarelinho) enquanto as músicas tocavam algumas crianças cantavam e mexiam os pés e o corpo em geral. Ricardo chegou perto de mim, me observou escrevendo e disse: dança. (Diário de Campo, 19/08/2011 – TA).

A criança sentia o desejo de dançar, ou gostaria de dançar, mas sabia que não podia, porque a ordem era para ficarem sentados, apesar das cantigas de roda, cujo nome já faz alusão à movimento, à ciranda. Não cumprir as ordens significava alguma sanção. Isto é explícito para elas. Ricardo, vendo que somos adultas, inferiu que o adulto pode sim quebrar as regras, porque as criamos. Neste sentido, poderíamos dançar e ele sugere isto. Os significados culturais são internalizados pelas crianças e ressignificados por elas. Ninguém disse para a criança que poderíamos dançar, mas ela sabia que, por ser adulta, poderíamos, as crianças não, têm que seguir as regras. Isto também é uma aprendizagem cultural; ela aprendeu direitinho qual é o seu lugar na sociedade.

Uma das formas mais comuns de as crianças se comunicarem é através dos gestos, dos movimentos. A linguagem gestual/corporal é muito utilizada por elas porque estão apreendendo a linguagem oral. Neste sentido, elas expressam seus sentimentos, suas emoções através do corpo (WALLON, 1995). Tradicionalmente, as músicas folclóricas são cantadas em rodas/ cirandas. Mas, a ideia de ordem e de controle é tão forte naquele espaço, que as professoras sequer se permitem refletir sobre as situações que propõem para as crianças, porque, mesmo sendo um momento intermediário, de atividades livres, está se disciplinando

um corpo, se coibindo uma linguagem, uma forma de expressão essencial para as crianças.

[...] As crianças já estão acostumadas com a roda (círculo) após o café: Roger pega a sua cadeira e leva para o centro da sala. É uma criança muito ativa, esperta, por isso, a professora Rossana ralha o tempo todo com ele. É como se ela não tivesse mais paciência. Ele disse que no outro ano vai para outra escola. Ela levanta as mãos para o céu. Não precisa dizer mais nada... está aliviada pela saída dele da creche. (Diário de Campo, 10/08/2011) – TA).

Esta criança é bastante autônoma, sagaz, mas os adultos não veem suas atitudes como positivas, ao contrário, é considerada sem limites, sem educação, porém ela não se deixa vencer está, sempre que possível, junto com seus pares, transgredindo o instituído. A pedagogia da coerção, do controle, da norma, não é aceita sem resistência pela maioria das crianças, elas reagem, dentro das possibilidades. Giddens (1989) teoriza que a estrutura (leis, normas, convenções, etc) é dual, isto porque, ao tempo que coage os indivíduos, os habilita, pois foram os próprios seres humanos que, em algum momento da história, construíram-nas.

[...] Roger pergunta para Rossana se pode pegar o carro que ele tinha trazido de casa, (as professoras não deixam eles brincarem com brinquedos que trazem de casa, quando chegam na sala elas guardam; [...] Após o recreio, Samanta e Rossana foram para a sala do maternal II, onde tem um DVD, já que estavam as duas turmas juntas (pré I e II). Colocaram o DVD de chapeuzinho vermelho. Arthur segurava um brinquedo que tinha trazido de casa, mas Samanta pegou o brinquedo e disse – não quero ninguém com brinquedo aqui não, você não é melhor que os outros. (07/11/2011; 08/11/2011 – TA).

A ausência do objeto/brinquedo implica na ausência de uma ação. A criança se apropria e transpõe a realidade através dos objetos e/ou dos brinquedos. Aprender a brincar significa apreender os significados sociais. Vigotsky (2007) ressalta que a atividade lúdica possibilita a emergência de novas formas de entendimento do real, isto significa que quando se nega um brinquedo ou um objeto que a criança irá transformar em brinquedo, estamos simplesmente negando a ela uma ação sobre a realidade, a possibilidade de criar, de transpor os limites de seu desenvolvimento. Ademais, ao não permitir que tragam o brinquedo de casa, está se perdendo a oportunidade de construir uma atmosfera de colaboração, de partilha, quando a criança pode emprestar, desde que deseje, o seu brinquedo ao colega.

A infância é marcada pelo autoritarismo intergeracional. No momento em que não constroem as regras e normas conjuntamente, elas vão reproduzindo tais atitudes em relação a seus pares e vão internalizando a ideia de que não têm valor, não são ouvidas e seus pontos de vista não são considerados. Perde-se a oportunidade de dialogar com a criança, de se construir as regras conjuntamente. Por fim, é importante ponderar que há uma carência de brinquedos na creche, sendo, neste sentido, oportuno que as crianças tragam de casa, desde que se construa com o grupo algumas regras de uso, de compartilhamento.

[...] A professora Samanta me pede para colocar um DVD sobre o natal. Esqueço-me de dar play e fica um tempo passando a mesma cena. Roberto me chama e me entrega o controle remoto e diz - tia aperta no play (não apertou porque teve medo de ser reclamado pela professora). As cenas vão passando em inglês, pois também me esqueci de selecionar o idioma. Raul diz para Samanta que está em inglês [...] (Diário de Campo, 17/11/2011 – TA).

As crianças demonstraram que são mais competentes naquele contexto do que nós, mas não reconhecemos nem valorizamos isto. Se tivessem apertado a tecla play e trocado a legenda, seriam reclamadas e, por saberem disso, não ousam ir, nos avisam. Elas refletem suas ações naquele espaço e em qualquer outro. Giddens (1989) afirma que a estrutura, no caso específico, as professoras com suas regras e normas impostas às crianças, é coercitiva, ou seja, coage dificultando uma ação mais autônoma/deliberada delas. De forma dialética, porém, ela também é habilitativa no sentido de que os indivíduos constroem resistências e formas de sobreviver apesar dela, a estrutura. Neste sentido, deve ser vista na perspectiva da dialeticidade, porque, sem ela, não se opera mudanças, não se opera o contraditório, o inesperado, a reflexão.

Nesta perspectiva, não é possível afirmar que as crianças são socializadas, isto porque a socialização Durkheimiana exige passividade dos sujeitos. Não há socialização como uma ação sobre o outro, nem tampouco, as crianças se auto socializam. Os seres humanos adquirem a capacidade de refletir sobre a realidade e de construí-la e reconstruí-la a partir dos sentidos elaborados sobre a mesma, constituindo-se em uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). No entanto, o peso das instituições limita ou adia as ações dos sujeitos.

As práticas de subordinação a que as crianças são submetidas tem sido eficientes para forjar determinados habitus (BORDIEU, 2007) nos corpos e na linguagem. Na sala de aula, quando estão sem nenhum objeto/brinquedo, a maioria delas fica sentada nas cadeiras, com a cabeça encostada nas mesas, demonstrando apatia, através da hexis corporal. Observamos, também, algo parecido com um habitus linguístico quando respondem, em coro, as perguntas das professoras, cantam as músicas e fazem a oração de entrada das refeições. Por mais que as crianças sejam ativas, curiosas, as relações de poder que perpassam na instituição, inibem, muitas vezes, as suas ações e reações. As estruturas atuam nas cabeças e nos corpos. No entanto, é preciso que relativizemos esta relação porque há crianças que respondem ou agem de forma diversa.

[...] Enquanto seus colegas (Susie, Rui e Ramires) conversam, brincam com pires de plástico e um carrinho Ruan está de bruços sobre a mesa. Olhar vago, sem horizonte definido. A sua postura demonstra apatia. Roberto chega até a mesa. Ruan demonstra querer seu brinquedo – Roberto olha para ele e diz - dou não [...].As professoras colocaram um musical evangélico para as crianças assistirem, enquanto fazem outras tarefas. Ruan está sozinho em uma mesa, de bruços (cabeça encostada

nos braços sobre a mesa) olha para a TV sem expressar nenhum movimento/interesse. Outras crianças assistem ao musical ao tempo em que conversam/brincam com seus pares (Vídeo 21/11/2011 –t: 00:20:12; 31/11/2011 t: 0018:00 – TA).

Esta criança, em particular, permaneceu na mesma posição durante os 18 minutos de filmagem do primeiro episódio e durante os 20 minutos do segundo. Vale salientar, que é uma criança normal, brinca muito no recreio, ou seja, quando tem oportunidade, mas ela e outras, desde cedo, já aprenderam qual é o lugar delas naquele espaço. Benjamin (1987, p. 86) disserta sobre sua percepção da escola quando, antes de chegar até ela, já havia viajado através da chama do fogão e do aroma das maçãs no forno [...]; quando lá chegava, porém, no contato com meu banco, toda aquela fadiga, que parecia ter se dissipado, voltava decuplicada. E, com ela, o desejo de poder dormir até dizer basta [...]. A apatia e o sono demonstrado pelas crianças na sala de aula têm razão de ser.

[...] A professora Amanda chama. (não foi preciso ela dizer que fizessem a fila) eles, imediatamente formaram-na. Na sala ela mandou baixarem a cabeça para relaxarem. Depois, mandou de 2 em 2 lavar as mãos, tomar água e ir ao banheiro; na volta do intervalo as crianças chegaram antes da professora. Algumas pegaram revistas do Sesinho para ler. Amanda chega - não acredito! Já sabem que tem que descansar quando voltam do recreio não é? Sem retrucar foram colocar as revistas no lugar e sentaram de cabeça baixa aguardando a ordem para irem ao banheiro e tomar água. (Diário de campo, 03/08/2011; 20/09/2011 - TB).

É preciso ter clareza sobre os fundamentos da ação pedagógica. Ao se controlar continuamente as ações das crianças, está se perpetuando uma prática autoritária, tradicional, que têm implicações sobre o desenvolvimento das crianças. Alicerça-se, na verdade, um ambiente de repressão a expressão e sensibilidade delas, a sua criatividade, enfim, a autonomia, princípio tão caro a uma sociedade democrática. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) pregam, como princípios, a autonomia, a ludicidade e a liberdade de expressão, dentre outros.

[...] Após manusearem os livros algumas crianças foram jogar peão no chão. Amanda foi lá e tomou os peões, mandou guardar. Colocou Augusto para sentar sozinho em uma mesa. Andrey tenta levar um livro para ele ler, mas Amanda o impede. Em outra mesa, brincavam com uma galinha (fantoche) Arthur, Aquiles e Carmen. Após uns 10 minutos Amanda diz que quem terminou a atividade poderia ir para o pátio, mas antes, teriam que organizar a sala, sentar e, todos, olhando para ela. Alberto ousou pegar o baú onde ficam guardados os baldes/regadores. Ela pegou da mão dele – vocês são demais, colocou o baú de volta no lugar. Continuaram sentados. Às 10h10min. é que foram liberados para irem para o pátio brincar com os baldes. (Diário de Campo, 02/09/2011 – TB).

A clássica visão de que o papel da educação é socializar os sujeitos (DURKHEIM, 1977) ainda perdura. As crianças são vistas como indivíduos que devem ser modelados e que precisam entrar em uma forma: a do aluno. Por outro lado, elas nem sempre estão dispostas a

entrar nesta lógica, pois há crianças que são mais ativas do que outras. O próprio contexto as habilita a fim de criarem estratégias para transformar a estrutura, a ordem instituída no ambiente da sala (SARMENTO, 2007).

[...] Roger foi atendido pela psicóloga do núcleo onde fica a escola. Samanta comentou com Rossana que a psicóloga falou que o único problema dele é a falta de limites. Samanta – eu já sabia disso, ele realmente não tem limites. O foco na sala de aula é Roger. Outras crianças se mexem, conversam, mas é como se ficassem invisíveis para elas. Penso que terão de mudar de estratégia porque ele não parece ter disposição para mudar seu jeito de ser criança, mesmo diante da pressão das professoras. (Diário de Campo, 06/09/2011 - TA).

Quebrar ou transgredir as regras impostas institucionalmente tem sérias implicações para as crianças: elas sofrem medidas disciplinares recorrentes, como ficar de repouso, em uma cadeira e/ou mesa afastada, excluída, portanto, do contato com os colegas e com materiais didáticos, brinquedos e, também, ficam proibidas de irem para o pátio no horário do recreio.

[...] Quando terminou o café Amanda foi até a outra sala pegar material. As crianças saem para ver onde ela foi. Augusto – não posso ir porque se não tia coloca de repouso. Amanda demora uns 10 minutos. As crianças que haviam saído, quando a viram voltar correm apressadamente e sentam.[...] A professora reclamou várias vezes porque as crianças não estavam prestando a atenção enquanto um colega consertava seu nome na lousa. Arthur, por desobedecer, seu nome já tinha ido para o quadro do repouso, o que significa que ele ficou sem recreio hoje. Amanda – Adriano você quer fazer companhia a Arthur no recreio? (Diário de Campo, 31/10/2011 - TB).

As professoras são profissionais qualificadas (todas licenciadas, duas são pós-graduadas), experientes e demonstram compromisso com o que fazem. Mas, do ponto de vista das crianças, elas tomam atitudes levando-as à situações vexatórias, já que seu direito à brincadeira acaba violado quando ficam sem recreio (Lei 8069/90, arts. 15 a 18). É importante que busquemos compreender, historicamente, estas práticas pedagógicas que tornam as crianças, em pleno século XXI, vulneráveis à dominação arbitrária dos adultos.

A socialização, na perspectiva da sociologia da infância, ao contrário da tese Durkheimiana, não é uma ação sobre o outro, mas uma ação com o outro. Benjamin (1987, p. 116) nos ajuda a compreender a infância, portanto, a compreender as crianças participantes da pesquisa, a partir da narração de sua própria experiência de aluno cerca de um século atrás: [...] O que era, afinal, o professor que agora deixava seu estrado para vir recolher os livros e redistribuí-los, senão um demônio menor que devia renunciar a seu poder maléfico e por sua arte a serviço de meus desejos? Como malograva suas tentativas de conduzir minha escolha com uma indicação!

Apesar de haver um intervalo de tempo entre as infâncias - a narrada por Benjamin,

em Infância em Berlim, por volta de 1900 (1987) e a infância contemporânea -, os processos de construção de sentidos sobre o mundo não variam. As crianças têm a incrível capacidade de transitar entre o real e o imaginário e, a partir disto, reproduzir a cultura e interpretá-la, produzindo, inclusive, estratégias, alternativas para continuar sendo crianças em uma instituição e/ou sociedade onde não há lugar para elas. A escola moderna não foi pensada para abrigar a infância, mas para educá-la, adestrá-la e instruí-la, portanto, foi preciso se construir dispositivos disciplinares de controle. A pedagogia do controle, da ordem, da norma surgiu com o advento desta instituição.

Sarmento (2004) destaca que o lugar da criança é o espaço/tempo das culturas da infância, mas esse lugar é continuamente reestruturado tendo em vista as condições materiais e de vida. O espaço do brincar, de construir culturas infantis tem sido redefinido mediante novos contextos históricos. Quanto mais a sociedade capitalista evolui, mais se cerceia o direito da criança brincar. Isto porque elas contam para a economia, estão sendo preparadas para exercer determinadas funções na sociedade.

Por fim, em ambas as salas em que desenvolvemos a pesquisa, não vislumbramos um ambiente que possibilite a livre expressão das crianças e o acesso deliberado à livros e brinquedos. O que percebemos foi um ambiente institucional organizado de forma tal, que mesmo os objetos estando acessíveis às crianças, as atitudes e as regras impostas pelos adultos educadores constituem-se em barreiras quase que intransponíveis. Imaginar e criar através dos jogos e brincadeiras em tais circunstâncias é muito difícil.

A cultura instituída ao longo dos anos em relação às crianças foi /é a do controle: do tempo, do espaço, dos corpos, das informações. Tal atitude acaba por forjar outras culturas, a do silêncio, da passividade, mas também, a da transgressão, da resistência, porque o processo é dialético e as crianças constroem sua autonomia para agir e pensar no meio físico e social. A estas reações, Corsaro (2011, p. 172) denomina de subvida “conjunto de comportamentos ou atividades que contradizem, desafiam ou violam as regras de uma organização ou instituição social específica ou as normas oficiais.”

4.2.2 Tia, o Barco Voador na Água: Culturas Infantis no Momento das Atividades Livres

O que observamos como ações recorrentes no momento das atividades livres, foi o brincar, geralmente em pares e, às vezes, individualmente com suportes ou sem suportes, ou seja, com algum material ou brinquedo. Em geral, as professoras entregam a eles tampinhas de garrafas de recipientes plásticos, peças de jogos de montar e de dominós e, sentados nas

mesinhas, em pares, eles constroem brinquedos, objetos, como carros, motos, carros de polícia, bombeiros, etc. sempre criam brinquedos a partir de objetos presentes em seus mundos de vida.

[...] A professora foi à coordenação. Tinha 3 crianças em uma mesa com livros (didáticos usados) desenhando com lápis hidrocor. Uma estava em uma mesa sozinha com cara de choro (Carol) e duas em uma mesa com brinquedos (jogos simbólicos) montando casinhas (Augusto e Carmen). Carmen estava colocando bebês (miniaturas de bonecos de plástico) para assistir TV e outros para dormir. Augusto, também montava sua casa, mas brincava com bonecos com armas, fazendo de conta que estava atirando. Falei para Carmen, - nossa, que casa rica, cada bebê tem uma TV? Ela disse: - é, e tem um chorão. A professora chegou me cumprimentou e organizou algumas coisas e disse: 'Clara e os outros cuidem em se organizar para a gente começar!' (Diário de Campo, 18/07/2011 – Turma B).

A situação vivenciada é recorrente na turma. As crianças, sempre que têm liberdade, brincam. Estão sempre, através destas brincadeiras, reproduzindo seus mundos de vida. Carmen, por exemplo, tem irmãos menores em casa, a mãe dela teve um bebê recentemente. E ela recria esta situação a partir dos brinquedos na creche. Os sentidos sobre a realidade vão sendo apropriados pelas crianças através destas ações de faz-de-conta.

Os adultos, muitas vezes, por não reconhecerem a legitimidade do brincar na creche/escola, não levam a sério uma atividade tão séria para as crianças. Segundo Vigotsky (2007), o brincar é muito mais do que uma atividade prazerosa para a criança. É uma questão de necessidade. Ela realiza os seus desejos e vontades através do brincar. Vontade, ação e necessidade caminham juntas na brincadeira infantil, por isso, é tão importante para elas.

[...] As crianças brincavam com brinquedos de montar. Roberto, Renato e Rodolfo montaram uma moto e ficavam mostrando um ao outro o que faziam. Na mesa de Susie brincam empurrando um carrinho de uma criança para outra, mas em pouco tempo eles mudam o tipo de brincadeira e, também, mudam de parceiro. Roberto, após montar sua moto deita no chão e vai empurrá-la. (Diário de Campo, 30/11/2011 – TA).

Para que se estabeleça uma situação típica de brincadeira, é necessário que as crianças tenham a competência de realizar ações comuns, ou seja, é preciso que haja entendimentos, expressos verbalmente ou de forma tácita. Mas, mesmo diante destes acordos, elas mudam rapidamente de parceiros e de brincadeiras. Seus interesses são instáveis, por isso, têm tanta facilidade de fazer amigos e de perdê-los também, porque as relações e interações são frágeis no tempo e no espaço. Estão sempre a procura de novidades, construindo novos sentidos sobre a realidade que os circunda. As relações sociais nos grupos de pares são, em síntese, fugazes (FERREIRA, 2004).

[...] As professoras espalham os brinquedos no chão. As crianças sentam e cada um vai pegando o que interessa. Roberto empurra um carro. Sonia encontra um colar e o coloca no pescoço. Ruan empurra um avião [...] Sônia e Sabrina vão sentar

em uma mesa. Sonia está com um urso de pelúcia e diz que é seu filho e, com um telefone (de plástico) diz que é a internet. Sonia entrega seu filho a Sabrina. Ela o coloca deitado em cima da mesa. Ela diz: assim não, ele chora. Sonia diz que tem 5 filhos. Sabrina diz que tem duas filhas: uma mais velha (mostra a boneca grande e uma mais nova, a boneca menor). Sonia - ó aqui a internet.... [...] olha, aqui a internet diz que o menino morreu [...] (vídeo, 14/11/2011 00:16:30 - TA).

A criança, usando sua imaginação, cujo combustível é a própria cultura em que está inserida, construiu outra função para o telefone de plástico, agora internet. Fica explícita a sua capacidade criativa. Estas ações realizadas junto aos pares se caracterizam como culturas infantis. O brincar, para a infância, é um alimento psicológico, uma necessidade vital, isto porque, é uma forma de produzir sentidos sobre a realidade em que está inserida (VIGOTSKY, 2007).

[...] Roberto brinca com um carrinho em uma mesa (sozinho) além do carro na mesa tinha uma caixa plástica com peças pequenas de um quebra-cabeça. Rony e Renato estavam sós em outra mesa (quietos). Susie e Simone (também quietas) estavam na mesa da professora Samanta. Em outra mesa se encontrava Sabrina, Ramires, Ronaldo, Sonia e Rodolfo, estavam conversando. Ramires tinha uma bila e brincava com ela, ao mesmo tempo em que conversava com seus pares. Roberto foi para a mesa onde estavam Renato e Rony levando a caixa com as peças do quebra-cabeça e o carro, onde ele colocava na carroceria alguns objetos e dirigia. Enquanto isso, Ronaldo e Ramires foram para outra mesa brincar com a bila. (Diário de Campo, 27/07/2011 – TA).

Percebemos as crianças brincam reproduzindo a realidade a partir das interações com seus pares e brinquedos. É nestes momentos, de relativa liberdade, que elas têm a possibilidade, através da imaginação, usando os brinquedos ou objetos que passam a ter a função de brinquedos como suporte, que elas produzem culturas infantis, ao construírem objetos e/ou criarem novos usos e funções para estes, como no exemplo acima. Vigotsky (1986) destaca a importância pedagógica de possibilitar às crianças largas experiências com objetos culturais com vistas a formar as bases do pensamento criador.

[...] Roberto, Roger e Rômulo estão ocupados em uma grande obra. Roberto dirige um carro e fala: - vai ter um acidente Gabriel, olha aqui. Empurra o carro sobre uma tampinha e o vira. Romulo diz – a garagem. Eles reorganizam algumas peças e denominam a obra de parque do povo. Roberto empurra algumas tampinhas – borafastar aqui bora? Roger – não! Reorganiza as peças. Roberto afasta as peças novamente com o carro. Roger empurra o carro de Roberto – Roberto vai fechar Roberto, o parque do povo. Roberto – o carro vai entrar. Roger – vai não. Romulo – agente tá fazendo a garagem dele [...] (Vídeo: 07/11/2011 – t 00:09:56s – TA).

Os brinquedos das salas são poucos e muito simples. Mas, com peças de um jogo de dominó (de palavras), as crianças conseguem fazer a obra de um arquiteto: criam possibilidades, inventam, viajam em seus pensamentos sem regras nem limites impostos pelas convenções. As crianças demonstraram ter conhecimento de um local público em que, certamente, vão com seus familiares. Neste evento, não vemos separação entre fantasia e

realidade. A fantasia se nutre, potencialmente, de seus mundos de vida, por isso, é importante permitir, o máximo possível, aulas passeios, experiências com leitura ou conto de histórias infantis clássicas, visita à teatros, museus. Enfim, realizar situações onde as crianças possam tocar, cheirar, saborear, visualizar de forma intensa os objetos da cultura para que possam construir sentidos sobre os mesmos e imaginar outras formas, outras cores, outras linguagens para além das vivenciadas com os pares e adultos educadores.

A brincadeira mobiliza as crianças porque possibilita a elas realizar os desejos mais íntimos: se transformam em motoristas, pilotos, bombeiros e os objetos se transformam em barco voador, avião, moto, carreta, chocolate, suco, etc. As suas ideias, e não os objetos, é que passam a predominar na ação. Os significados predominam sobre sua percepção fazendo com que ela transforme um simples pedaço de pau em um revólver, folhas de plantas em comidas, um telefone de plástico em internet, uma boneca em filha, dentre outras possibilidades. No entanto, a interação e o jogo variam muito no tempo e no espaço (VIGOTSKY, 2007).

[...] A professora Samanta e Rossana pesquisavam fotos de soldados em revistas. As crianças estavam sentadas nas mesas sem nenhum brinquedo ou jogo. Rossana levantou e pegou um recipiente com peças de dominó e dividiu para três mesas. Roberto me chamou – tia, o barco voador na água (movimentava uma peça de dominó) [...] Sonia juntou várias peças quadradas do dominó – olha tia, um monte de carteira. (Diário de Campo, 25/08/2011 – TA).

As crianças estão interagindo com as peças de dominó, que passam a ter uma nova função: um barco voador e carteiras. A professora estruturou o ambiente colocando os objetos para as crianças utilizarem e elas passam a imaginar, criar novas funções para estes objetos, mas tendo como parâmetro experiências anteriores. Roberto tinha tido contato pela TV ou ao vivo com um barco (jet-ski) e Sonia com carteiras. Neste caso, a imaginação das crianças ancorou-se em suas experiências anteriores (VIGOTSKY, 1986).

Para Vigotsky (1986), a capacidade criadora está intimamente relacionada com as experiências anteriores do homem. Quanto mais ricas forem as experiências das crianças, mais rica será sua imaginação e atividade criadora. A intervenção das professoras, no sentido de propiciar o contato com livros de histórias, como os contos de fadas, passeios ao ar livre, brinquedos, ambientes culturais como museus e cinemas, ampliam a capacidade criativa delas. Além disto, quando estão em pares, as crianças desenvolvem estratégias de negociação complexas, também aprendidas em seus contextos de vida.

[...] Em uma mesa, sozinho, Ramires montava um objeto com algumas peças do jogo (moto, arma...). Em outra mesa, Roger, Ronaldo, Renato, Rodolfo e Roberto também montavam objetos (eles denominavam de motos) com peças deste mesmo jogo. Ronaldo havia trazido para a creche um helicóptero e emprestou a Rodolfo, enquanto construía sua moto e a pilotava. Assim que me aproximei da mesa Roberto

disse – tia, pede para Rodolfo me emprestar o helicóptero. Falei para ele que depois ele emprestaria [...] (Caderno de Campo, 16/08/2012 – turma A).

A criança, neste episódio, deseja o brinquedo do colega que, por sua vez, percebe seu forte interesse, mas não quer emprestar a ele. E Roberto, percebendo que não consegue sozinho, me pede para interferir utilizando-se de uma estratégia complexa e de sua experiência no grupo. Para as crianças, o adulto resolve tudo porque é “grande”. Corsaro (2011, p. 162) relata que “a maioria das crianças desenvolve um conjunto complexo de estratégias de acesso.” Quando estão em pares, compartilham brinquedos, objetos e amigos também, só que nem sempre as relações de amizade e compartilhamento são tranquilas. Quando não conseguem resolver entre si, recorrem à professora ou ao parceiro maior.

Em vários episódios, esta criança recorreu a nós para auxiliá-la quando queria conseguir algum objeto/brinquedo dos pares. Uma de suas peculiaridades, é justamente o diálogo: usa competentemente, a linguagem oral para se comunicar. É cordial, sempre agradece, pede licença, não costuma usar de sua força física com os menores para tirar vantagem. Mas é suficientemente sagaz para perceber que, naquele ambiente, a força física, o tamanho é o que prevalece, inclusive em relação aos adultos, portanto, recorria a nós, adultos, várias vezes, para intervir nas situações de conflito/ e ou quando queria algum brinquedo do colega, dentre outras situações. As crianças fazem uma leitura competente do contexto, agem deliberadamente (GIDDENS, 1989).

[...] Na mesa de Sonia, Rodolfo e Ronaldo brincavam com cédulas de dinheiro (de brinquedo). [Roberto levou o caminhão para a mesa deles e Rodolfo começou a colocar as cédulas no caminhão. Tentou negociar com Sonia para ela colocar as suas cédulas, mas ela não aceitou [...]] Romulo fez um trem com as peças e Ramires fez uma torre. Susie pediu a Ramires para fazer uma torre para ela. Sonia estava com os braços encostados na mesa com a cabeça por cima deles parecia meio sonolenta. Romulo montou um carro e ficou pilotando-o e, também um trem, colocando eles para se chocarem. Roger pede a Romulo para fazer um. Encontraram um DVD dentro de uma caixa e Rômulo rodava-o com o dedo. Sonia disse que tinha 4 DVDs. Ramires disse que tinha 2 (Vídeo, 28/11/2011 – TA; Diário de Campo, 27/07/2011 – TA).

As crianças, rotineiramente, negociam com seus pares a participação em brincadeiras, brinquedos e/ou objetos. Geram ações conjuntas, trocas, enfim, agem deliberadamente nas suas relações com os pares. No entanto, estas relações, em geral, não são tranquilas, ordenadas, há formas de poder estabelecidas que se exacerbam entre os pares em um ambiente onde estão presentes carências diversas de objetos, brinquedos e cerceamento da liberdade de ação.

Por fim, o brincar é uma atividade fundamental para a construção das subjetividades das crianças. Elas conseguem pensar e agir para além de sua idade, pois ao reproduzir, em suas brincadeiras, as ações adultas e situações do dia a dia que vivenciam vendo TV,

interagindo com os colegas, as estruturas mentais superiores estão sendo forjadas na e pela cultura (VIGOTSKI, 2007). Ademais, nas situações de brincadeira em pares, elas vão construindo culturas e, portanto, promovendo mudanças no contexto social em que estão inseridas. No entanto, ficou evidenciado que o brincar não está vinculado às ações pedagógicas das professoras, com exceção daquelas brincadeiras propostas para incrementar alguma temática em pauta. Este resultado corrobora com a pesquisa de Souza (2013)⁵⁴, que, em sua dissertação de mestrado, concluiu que o brincar é rotineiramente desvinculado das ações educativas das instituições pesquisadas.

4.2.3 Vem Sentar Perto de Mim: A Amizade nos Grupos de Pares

No horário das atividades livres, além do brincar, em pares ou individualmente, com ou sem artefatos, brinquedos, etc., outras culturas se forjam nos espaços infantis: a cultura da amizade, da solidariedade. Os amigos/ amigas prediletos, mais íntimos, estão sempre juntos, trocam brinquedos, sentam na mesma mesa, conversam, trocam segredos, fofocam, riem dos outros colegas e produzem e reproduzem estereótipos e preconceitos de gênero. Em geral, se identificam mais com alguns colegas do que com outros. Estabelecem-se fortes laços de amizade como entre Susie e Renato, Roger e Roberto, Sonia e Sabrina, mas, quando estão em grupos mais amplos, as relações se ampliam.

[...] Susie acariciava a cabeça de Roberto e Rodolfo pegava em seu cabelo. Ela também falava alguma coisa no ouvido de Renato. A professora disse que se não quisessem assistir ao DVD saíssem e deixassem os colegas assistirem; [...] na sala eles continuam brincando com carros e ursos. Samanta manda guardar, pois vão fazer atividade. Em uma das mesas Sonia e Simone conversam, riem muito e se abraçam. (Diário de Campo, 27/07/2011; 31/08/2011 – TA).

A *philia* (amizade) está nos inícios, na origem do pensamento. A amizade situa-se na dimensão do ser da pessoa. As relações de amizades entre os pares e, também, entre crianças e adultos educadores, deve ser cultivada na instituição de educação infantil. A afetividade é uma dimensão humana que se faz presente no ato de aprender. Razão e afeto se retroalimentam, porque somos humanos. A nossa consciência se constitui a partir dessa relação de amizade, de afeto com o outro (WALLON, 1995). Por isso, “o impacto educacional só é possível quando a amizade está no início do encontro com o outro, no pensamento que os atravessará.” (KOHAN, 2007, p. 128).

⁵⁴ A dissertação “Formar e Formar-se na Educação Infantil: Políticas e Práticas” é fruto de uma pesquisa realizada em instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos, da rede municipal de João Pessoa. A autora é integrante do grupo de pesquisa NUPEC, do qual faço parte.

[...] sempre que as crianças jogavam Roger se levantava para ajudar: pegava as garrafas, levantava, colocava no lugar, entregava a argola à criança que iria jogar, etc., mas continuamente, as professoras ralhavam com ele. Samanta sentou ao seu lado para controlá-lo. Após todos participarem do jogo, Rossana mandou que colocassem as mãos debaixo das pernas e fechassem a boca. (Diário de Campo, 19/09/2011).

Chega a ser ambígua a postura das professoras: reclamam da criança e não reconhecem na atitude “desordeira” dela um valor humano universal, a solidariedade, a ajuda ao próximo, um dos princípios das DCNEI (BRASIL, 2010). Mesmo que ele se levantasse deliberadamente, porque estava cansado de ficar sentado, não justifica se desperdiçar tal oportunidade para ressaltar, no jogo, este valor humano. Quantas coisas estão deixando de ser dialogadas com as crianças pelo fato de as professoras só perceberem o “mau comportamento”.

Trata-se, portanto, de uma visão bem minúscula de currículo na educação infantil, cujos princípios devem enfatizar o ser da pessoa, não apenas o saber. Os afetos, as atitudes são questões fulcrais: o significado social da atitude de Roger deveria ser o tom do diálogo e não apenas o seu comportamento. “A presença da amizade entre os pensamentos que se dispõem a se encontrar, não necessariamente entre as pessoas, é decisiva na relação pedagógica.” (KOHAN, 2007, p. 129).

[...] Após o intervalo, as professoras Samanta e Rossana propuseram que as crianças desenhassem o colega que mais gostavam. Entregaram moldes de crianças recortados e pediram para colocar os detalhes (olhos, nariz, cabelo, etc). Durante a atividade observei que as próprias professoras transmitem certos estereótipos com relação ao gênero. Rossana não deixou Ricardo pintar o short do colega que ele mais gostava de rosa. Roger chama Renan de mulherzinha porque ele estava desenhando flores no vestido de Sonia. Samanta, que estava com eles não fez nenhuma intervenção a respeito. Ela direciona muito a atividade das crianças, sugerindo as cores que eles devem pintar os desenhos, etc. Roberto diz que Roger é o melhor amigo dele. Roger também. A profa. monta um cartaz com os desenhos das crianças. (Diário de Campo, 01/11/2011).

Por estarmos em um período próximo ao natal, o tema trabalhado na instituição é justamente solidariedade. É interessante, porque este e outros valores deveriam atravessar o currículo ao longo do ano. No evento descrito anteriormente, estávamos em setembro, então o tema era outro, sendo assim, mesmo ocorrendo as circunstâncias que possibilitem um bom diálogo sobre solidariedade, as professoras não conseguem fazer essa ponte. Mas quando é o período de se trabalhar, então é currículo, criam-se situações superficiais para forçar a temática. Jacques Ranciere, filósofo francês, nos esclarece que aquele que ensina embrutece quando submete a inteligência de quem aprende à sua inteligência. Neste sentido, a prática educativa deveria ter outra lógica, não dar respostas, mas possibilitar as perguntas; não sugerir cores, mas deixar fluir a criatividade e invencionice das crianças.

A representação de docência das professoras parece estar centrada no ensino, nas afirmações, nas respostas certas, no monólogo. Ademais, se constroem muitos estereótipos e preconceitos em sala os quais, às vezes, são transmitidos e reforçados pelos adultos, que, nas mesinhas, separam meninos de meninas; no quadro, no qual expõem os crachás: uma fileira é das meninas e outra dos meninos; na contagem de crianças, quando contam quantos meninos e quantas meninas; enfim, estas práticas acabam tornando-se naturalizadas na sala de aula, neste sentido, vão se constituindo as desigualdades culturais de gênero.

[...] Renato pega o Superman de Ricardo. Ricardo pede-o de volta. Ronaldo pega de Renato e o entrega a Ricardo. Renato tenta entregar de novo a Ronaldo, mas Renato pega. Ronaldo levanta vai pegar com Ricardo. Ramires percebe o movimento e vai até eles. Rossana percebe uma certa desarmonia e diz – deixa eu olhar! O que é isto? Me dê aqui Ricardo! Guarda o brinquedo que Ricardo trouxe de casa. Ele volta e senta na cadeira desconsolado. Roberto vai até ele e faz um carinho em seu rosto, consolando-o e da uma fita para ele brincar [...] (Vídeo 22/11/2011 – t: 00:12:55 – TA).

Roberto foi solidário quando a professora pegou o brinquedo de Renato. Fez carinho, entregou uma fita. Ao contrário do que os adultos propagam, que as crianças quando estão juntas brigam, etc., observamos muito mais uma cultura de amizade, de solidariedade do que de brigas e conflitos entre eles. As professoras não percebem estas culturas construídas no grupo porque não permitem que elas brinquem com brinquedos que trazem de casa para não gerar confusão, arenga, nem observam, sistematicamente, as crianças quando estão com seus pares: sempre separam as meninas dos meninos nas mesinhas.

A organização institucionalizada do espaço, tendo em vista inibir confusões, brigas e desarmonia, impede que se percebam estas culturas sendo construídas entre as crianças e ainda amplia a segregação de gênero, os estereótipos e a desigualdade entre meninos e meninas. É perceptível a construção de estereótipos, de desigualdade e preconceito de gênero que vai se forjando.

[...] Roger chega, já me questionando – tia, aí só tem menino, senta ali, na mesa das meninas, apontou para a mesa de Sonia e Sabrina; [...] Rômulo, Ramires e Ruan estão colocando os brinquedos na mesa que as meninas estavam. Susie pega sua mochila e vai sentar com as colegas, Sonia e Sabrina. Sonia – aqui só tá mulher. (Diário de Campo, 29/08/2011; Vídeo, 11/11/2011 – t: 00: 08:34s - TA).

Mas, é visível, também, que eles constroem laços de amizades, ou seja, têm os amigos mais íntimos, aqueles com quem partilham brinquedos e brincadeiras; com quem interagem mais intensamente e que podem contar na hora que precisam.

[...] Susie está sentada na mesa com Sonia e Sabrina. Renato está a seu lado com o violão. Sonia brinca com um cachorro e um gato. Os três, Susie, Renato e Sabrina estão apertados, sentados em duas cadeiras. Sonia tira o urso (seu filho) de uma cadeira e chama Sabrina – vem sentar perto de mim mulher para ver minha internet.

Susie chama Renato para sentar junto dela, são parceiros, estão sempre juntos [...] Renato vai para a mesa das meninas sentar junto a Susie; Roberto empurra um carrinho e Rômulo vai tomar dele: ele grita e chama Roger para ajudá-lo. Roger solta a carreta e vai ajudar o colega. Inicia uma certa confusão, porque Rômulo não entrega o carrinho. Rossana percebe a confusão e ao invés de resolver entre eles o conflito – diz para guardarem os brinquedos. Coloca o balde no meio da sala e as crianças começam a guardar os brinquedos. (Vídeo, 11/11/2011; – t:00;12:08s - TA).

Observamos, neste episódio, que as crianças procuram interagir com seus amigos mais íntimos, elas constroem relações de afeto nos grupos de pares. Sonia convida Sabrina, que está sentada com Susie e Renato, para sentar perto dela e juntas verem a internet (brinquedo). Inclusive, estão prontas para ajudar seus amigos, a exemplo de Roger que vai defender Roberto: tenta pegar o brinquedo que Rômulo tomou dele. Renato está sempre com Susie: sentam na mesma mesa, na recreação estão sempre juntos, são companheiros, como, também, Roger e Roberto.

Para Ferreira (2004), a amizade entre as crianças constitui-se em uma propriedade socioafetiva, fruto da participação ativa das crianças nas estruturas espaço-temporais da instituição. É, na verdade, condição fundamental para a inclusão e integração delas no grupo de pares.

A atitude precipitada da professora de acabar com o conflito entre as crianças, demonstra uma concepção de educação como uma ação sobre o outro. É muito mais simples coibir o diálogo, a dita desarmonia, os conflitos, do que permitir que eles sejam construídos. Ela poderia ter chamado as crianças para conversar, deixar que cada um justificasse o comportamento, mas mandou guardarem os brinquedos. A visão de educação como uma ação das gerações adultas sobre as gerações mais jovens ainda impera neste espaço (DURKHEIM, 2007). Educar é integrar, socializar as crianças.

A propósito, o refeitório, espaço construído, organizado e muito bem decorado para que todas as crianças façam as refeições juntas, não é utilizado. Cada turma faz a sua refeição em separado, em suas respectivas salas de aula. É mais fácil “controlar” poucos do que muitos. E aí se perde uma rica oportunidade de conviver e aprender com a heterogeneidade de idade, de gênero, de cor. A perspectiva de socialização é Durkheimiana, de adaptar as crianças ao instituído, a ordem adulta.

Há várias crianças que têm irmãos em outros grupos, seria um momento, também, de se encontrarem, do mais velho estar perto do menor, enfim, perdem-se muitas oportunidades de aprendizagem, de convivência com o diferente, quando os adultos se colocam como centro do processo e assumem uma postura centralizadora na educação infantil e não percebem, portanto, que as crianças, apesar dos adultos, são agentes nesta sociedade.

[...] Roberto vai para a mesa de Ramires (onde estou próxima) e diz – tia vim brincar com tu (ele queria as tampas para colocar no caminhão). Ramires, o dono das tampas não o deixou pegar. Inclusive já tinham arrumado as tampas dentro do recipiente onde ficam guardadas. Falei – se você não quer mais brincar dê para ele. Ramires disse- só um pouquinho. Roberto sai com seu caminhão com tampinhas e os meninos ficam brincando entre si, mas não com brinquedos. É interessante, porque antes, havia um clima hostil entre Ramires e Ricardo, mas, não existe mais (Diário de Campo, 29/08/2011 – TA).

As crianças são volúveis, o interesse por objetos, brinquedos ou brincadeiras é momentâneo, fugaz, passa rapidamente. As experiências na pré-escola e em grupos de pares possibilitam a elas perceberem que as interações com os pares é bastante frágil e seu acesso à atividades correntes também implica em um desafio, sendo assim, ampliam o universo de relações na perspectiva de potencializar suas interações e relações de amizade (CORSARO, 2011).

4.2.4 Eu Sou o Bem 10: Desenho Animado e Reprodução da Cultura

Outra atividade bastante recorrente na turma A é a projeção⁵⁵ de desenhos animados, em geral, colocados pelas professoras para que fiquem assistindo sentados, sem que haja uma conversa preliminar ou posterior sobre o filme. Também não é comum consultarem as crianças sobre o que querem assistir, mas elas, geralmente, dão opinião, mesmo que não sejam perguntadas sendo, até, recriminadas por isto. Em algumas situações, os filmes ou musicais infantis são colocados para preencher uma lacuna na rotina da turma e não na perspectiva de experimentar, se sensibilizar, de aprender sobre a realidade, sobre a arte, etc.

[...] Na sala as professoras sentam as crianças em três mesas juntas, colocam um DVD para assistirem (um desenho animado sobre o descobrimento do Brasil). Roger tenta interromper perguntando de quem é o DVD. Rossana manda sentar – eu sou inteligente tia. Rossana – é, mas isto não é inteligência é falta de educação. Ele continua falando ela grita com ele. (Diário de Campo, 06/09/2011 T.A).

É normal que as crianças, ou mesmo os adultos que vão assistir a um DVD possam se interessar pelo filme ou tema, antes de iniciar a projeção. O que vemos em situações como esta é que há uma cultura estabelecida neste espaço de não se dar voz às crianças, de não dialogar sobre as propostas de atividades. Há uma centralização acentuada da professora em detrimento do ponto de vista das crianças. A centralização do adulto, atitude mais cultural que intencional, repercute sobre as dimensões do espaço, do tempo e sobre o corpo das crianças.

⁵⁵ Na turma B esta proposta de atividade não acontece porque não tem DVD, mas algumas vezes, as crianças da turma B foram assistir na turma A, em geral, quando a professora falta ou precisa se ausentar.

[...] a professora Rossana leva sua turma para a sala de aula. Coloca um Filme (desenho) para assistirem, “livro de aventuras da Disney”. As crianças ficam entre concentradas e inquietas (algumas já tinham assistido em casa, então ficam antecipando as cenas). Rodolfo – eu já tenho este. Conversam entre si. Levantam-se, mas instantaneamente, voltam a prestar atenção, sobretudo quando tem uma cena engraçada ou de suspense. (Diário de Campo, 05/08/2011 – TA).

A professora não teve o cuidado de perguntar às crianças qual filme elas gostariam de ver e/ou se elas gostariam de assistir a algum filme naquele momento. Isto porque, sendo o momento das atividades livres, deveriam ter autonomia para escolher o que fazer: desenhar, ver TV/Vídeo, brincar, ler, etc. Estas ações supracitadas denunciam as relações de poder, o domínio de uma geração sobre a outra. Logo cedo, as crianças aprendem qual é o lugar delas na instituição: a afonia, a subserviência. Passam a incorporar a ideia de que ser criança é ser menor, sem valor social, sem direito a dar opinião, a se expressar. Este é o perfil que corresponde ao ofício de aluno criado pela escola moderna (BOTO, 2002).

[...] 9h50min. as crianças, pouco a pouco, encerravam as suas atividades. A professora Rossana colocou um vídeo: Dona Cabra e seus cabritinhos. Era uma peça que falava de cabritinhos e do lobo, que os devorou enquanto sua mãe foi trabalhar. É incrível, o silêncio na sala é grande. Eles ficam atentos (inclusive já tinham assistido antes), mas ficaram vidrados. Ramires, que sentou bem perto da TV, quando apareceu o lobo ele começou a chorar, saiu e foi para uma mesa distante. À medida que a história passa eles vão antecipando as cenas, todos muito concentrados, atentos. Terminou a história e começa a da ‘Fada’, Rodrigo pede para colocar o Príncipe e o Sapo. A professora diz que não, pois tem os outros que querem outra história. Termina cedendo. No decorrer das cenas a atitude deles é a mesma: atentos, riem de determinadas cenas e as antecipam. Ao final, a professora pergunta quem gostou? Alguns levantaram as mãos e disseram: eu. Renan pediu - coloca a do cachorro. Chega o almoço. (Diário de Campo, 20/07/2011).

Percebe-se que os contos clássicos atraem as crianças pela riqueza do cenário, pelas imagens expressivas e pelos elementos fantásticos contidos nos enredos. Além disso, as crianças se sensibilizam, como Ramires, e expressam interesse por determinadas histórias, a exemplo de Rodrigo, que solicita a professora para colocar a história do príncipe. Atender aos interesses e desejos delas, ouvi-las, inferir as opiniões sobre os personagens e solicitar que recontem a história oralmente ou representem-na por meio do desenho e/ou outras linguagens, são decisões importantes que possibilitam a construção de um olhar crítico, por parte das crianças, rompendo com a mera expectativa consumista, ao tempo em que se estabelece uma perspectiva educativa em relação aos produtos midiáticos e da indústria cultural (SILVA, 2010).

[...] As crianças estavam, distribuídas em 3 mesas. A profa Rossana estava só, pois Samantha havia faltado. Colocou um DVD de desenhos animados evangélicos. Cada episódio era de no máximo 3 a 5 minutos. Naquele momento se passava a história de Jonas e a baleia. Parecia não interessar muito as crianças. Inclusive, Roberto e Ricardo estavam com as cabeças encostadas na mesa (como se quisessem dormir) Rony ficou em uma mesa, que inclusive batia até raios de sol, a profa Rossana pediu para que ele sentasse em outra, mas ele continuou lá quietinho. (Diário de Campo, 19/08/2011 – TA).

Os valores e comportamentos veiculados pela TV e pelos vídeos que as crianças assistem são aprendidos, geralmente, de forma tácita, pois os adultos propõem estas atividades mais para passar o tempo, controlar as crianças, para que permaneçam sentadas, do que mesmo para trabalhar alguma temática. Vale acrescentar que não é porque a atividade de assistir DVD/TV não seja sistematizada que ela não educa, pelo contrário, as crianças são consumidoras em potencial daquilo que veem nestes veículos de comunicação, pois, além de encantar e divertir, veiculam mensagens subliminares que incentivam determinados valores, padrões de beleza, de comportamento e, conseqüentemente, de consumo.

[...] Roberto falou: meu nome é bombeiro (estava com um brinquedo que parecia o carro dos bombeiros). Rodrigo – tenho uma bicicleta do Homem Aranha. Ronaldo – eu dos Power Rangers. [...] Rodrigo olha para Rômulo e diz – o short dele é do Bem10. Rômulo – eu tenho um monte de camisa do Bem10, eu tenho um DVD do Bem10 (Diário de Campo, 09/08/2011; 19/09/2011 - TA).

A partir dos desenhos que assistem, as crianças passam a consumir os produtos relacionados a estes artefatos culturais sendo, portanto, contraditório, uma vez que a criança, enquanto consumidora, passa a ter valor na sociedade. A indústria cultural⁵⁶ comemora e investe cada vez mais neste grupo geracional. São clientes em potencial, por outro lado, não são ouvidos, não participam das decisões políticas que lhes afetam, sequer, nas instituições de educação, são consultadas sobre que desenhos querem ver, porque gostam de determinados desenhos, os valores que perpassam em cada um, enfim, são dispositivos que educam, informam, que ensinam valores, costumes. A questão é: que informações, valores e comportamentos estas crianças estão tendo acesso a partir destes desenhos animados, vídeos infantis, etc.? Mas isto não parece ser uma preocupação presente no currículo da instituição.

[...] Terminaram de tomar café e ficaram conversando nas mesinhas. O tema da conversa hoje era o desenho da camisa de Ramires (super heróis). Ronaldo dizia que era o batman. Roberto disse – eu sou o super heróis. Ramires, o dono da camisa, disse para Ronaldo e Rômulo que eles não iam ser nada. Ele falou que era o Superman e Susie era outra personagem. A camisa de Ronaldo tinha o desenho do Bem 10 – ele falou – eu sou o Bem 10.[...] Antes de saírem para o intervalo Simone me chamou e disse que tinha um vestido de noiva e que tinha um namorado chamado Rangel. Sabrina disse que tinha uma roupa de chapeuzinho vermelho e Susie falou que tinha dois vestidos de princesa [...] Olhei para Catarina e disse que ela estava muito bonita, mas completei olhando para as demais, que todas estavam lindas. Então, Cecília imediatamente, disse que tinha um vestido da moranguinho. (Diário de Campo, 07/11/2011, T A; 28/08/2011 - TB).

As crianças apresentam uma cultura de consumo quando falam que têm bicicleta do Super Homem, camisa do Bem 10, vestido da moranguinho, etc. O currículo da instituição,

⁵⁶ O termo foi cunhado por pesadores da escola de Frankfurt, em 1947. A indústria cultural adapta seus produtos ao consumo das massas e determina o próprio produto, fazendo com que a cultura se converta em mercadoria, através da produção em massa, pela indústria.

não se faz referência a temas, como consumo, valores e comportamentos ditados por estes artefatos culturais voltados para o público infantil. Presenciamos mais de 20 projeções de vídeos (desenhos animados) sem que tenham sido acompanhados de diálogos prévios ou posteriores das professoras com as crianças sobre o que assistiram, porque assistiam simplesmente porque gostam dos personagens, etc. Na verdade, estes desenhos são colocados para preencher o tempo no horário das atividades livres, mas de forma paradoxal, já que nem sempre são escolhas das crianças.

[...] Rossana coloca um DVD da Turma da Mônica. Quando termina vai a secretaria pegar outro, mas demora. A professora Samanta pede para Roger ir chamar Rossana, mas ela não volta. Pede então, para que eu coloque outro desenho animado. Roger insiste para que eu coloque o do Bob Esponja e Roberto quer o de Jesus. Samanta manda colocar o de Bob, mas, eles não prestam atenção no desenho, ficam brincando entre si. Rosssana coloca o desenho de Cocoricó, mas eles não prestam atenção, assistem continuam brincando. (Diário de Campo, 29/08/2011 – TA).

Naquele momento, as crianças não estavam interessadas em assistir desenho, estavam em frente à TV porque não lhes restava outra opção. Apesar de, na rotina, aquele momento ser denominado de “atividades livres”, a liberdade é das professoras, para ficarem elaborando outras atividades enquanto as crianças ficam ocupadas “assistindo” e aprendendo, de forma tácita, ideologias, valores, comportamentos, estereótipos de gênero, de classe, de etnia e geração. Enfim, não são levadas a questionar, argumentar, pensar sobre o que veem, como são feitos os desenhos, quem os faz, tornando-se, na verdade, uma proposta alienante, caso elas não tomassem a iniciativa de se envolver em outra atividade bem mais interessante naquele momento: conversar, brincar com os pares.

[...] Augusto e Alberto desenhavam escreviam em lousas portáteis. Aquiles estava com um jogo de montar. As meninas estavam em uma mesa repleta de bijuterias, maquiagem e esmaltes. Carol tirava esmaltes das unhas. Cecília brincava com secadores e escovas de brinquedo. Catarina colocava sombra. Andrey foi até a mesa onde estavam as meninas, pegou um esmalte incolor e perguntou– tia este é de homem? Ela - é sim. (Diário de Campo, 30/08/2011 – TB).

Enquanto os meninos estão ocupados desenhando, montando jogos, todas as meninas da turma estão ocupadas em um “salão de beleza”, a exemplo da boneca Barbie, ocupadas em atividades de mulheres e não brincando com carros, jogos, como seus colegas meninos. Segundo Belloni (2009), a sociedade capitalista é a expressão de várias formas de dominação, dentre elas, a mídia exerce o papel de dominação ideológica. As crianças passam tanto tempo expostas ao que é veiculado na mídia, que não se percebem como pessoas e jeitos de ser próprios são personagens, marcas/produtos/mercadorias criadas pela indústria cultural, campo social por excelência, que produz habitus (BORDIEU, 2007), os quais estão sendo incorporados por elas a partir de seu campo social.

[...] Amanda preparava uma atividade sentada em uma das mesas. Os meninos jogavam futebol de botão. Andrey estava brincando sozinho e os outros, em pares, até trios. As meninas estavam se arrumando. Em uma das mesas tinha maquiagens, objetos de salão de beleza (secador de brinquedo, escova, espelho, esmalte, acetona, algodão...) e, também acessórios, como pulseiras, colares, brincos, tiaras, etc. Clara fazia escova no cabelo de Clarisse, Carmen tirava o esmalte das unhas com algodão embebido em acetona. Catarina colocava sombra e batom. Amanda disse - vamos lá turma, guardem os brinquedos. Chamou a atenção das meninas vamos lá “peruas” – elas adoram ser chamadas de peruas, organizem os acessórios dentro de um balde plástico e a maquiagem em outro. (Diário de Campo, 03/08/2011 – TB).

Os produtos de beleza evidenciam certo incentivo, por parte dos adultos, para que as crianças, desde cedo, incorporem os comportamentos estéticos adultos de se arrumar, maquiagem, etc. Em uma instituição de educação infantil, é contraditório fazermos apologia àquilo que está sendo imposto como modelo pela sociedade capitalista, cujo mercado de bens culturais de consumo, para o segmento infantil, tem crescido assustadoramente. É preciso refletir a respeito desta ideologia de adultização precoce das crianças, sinalizando para diminuir o tempo da infância.

O *habitus* é visível através das roupas e acessórios que usam, material escolar e brinquedos que possuem e discursos e formas de agir e interagir nos grupos de pares, quando os meninos brincam com armas, quando as meninas brincam de se maquiar, se pentear, quando andam, falam e gesticulam como determinada personagem midiática (BORDIEU, 2007). Silva (2010) ressalta que a indústria cultural cria necessidades instaurando a dominação natural e ideológica, a qual instiga o desejo de posse.

Silva (2010), em sua tese de doutoramento, destaca que os educadores precisam desenvolver um posicionamento crítico frente à mídia, sugerindo uma formação neste sentido. A autora constatou, em sua tese sobre desenho animado e educação, que as crianças estão além de meras consumidoras destes artefatos culturais, na medida em que são convidadas a dialogar, argumentar e representar graficamente os desenhos animados a que assistem. Sugere, por fim, que se instaure a educação para a mídia televisiva, transformando-a em instrumento pedagógico para professores e crianças.

Percebemos uma diferenciação ideológica de gênero que vai se forjando no comportamento das crianças. Enquanto as meninas pintam as unhas, se maquam, ficam bonitas, a exemplo da mulher na maioria das propagandas televisivas; os meninos consomem os produtos: bicicleta, camisa, short do Bem10, Homem Aranha. Ou seja, os homens/meninos compram os produtos, as mulheres/meninas transformam-se em produtos. No futuro, estarão prontas para serem vendidas junto às cervejas, aos carros, às motos. Isto se constitui em um currículo: as professoras não percebem que ao deixarem de educar o olhar das crianças para a mídia, para a indústria cultural (SILVA, 2010), elas estão construindo a cultura do

preconceito de gênero, de raça, de cor, de religião, da violência, do consumismo, da intolerância, da mulher objeto.

Por fim, a sociedade globalizada visa empreender uma espécie de dominação sobre as crianças através da indústria cultural e do incentivo ao consumo. Desenhos animados e seus derivados possuem fortes apelos de classe, de gênero, de etnia, criam, no imaginário social, um modelo ideal, a exemplo da Barbie, mulher magra, loira, alta, objetivando a colonização/controle do pensamento e das atitudes das crianças de forma sutil. Neste sentido, urge uma intervenção pontual das professoras no tocante à utilização de artefatos culturais como CDs, DVDs com filmes e desenhos animados, vestuários, materiais escolares, etc., pois está em pauta o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças, mesmo na pré-escola.

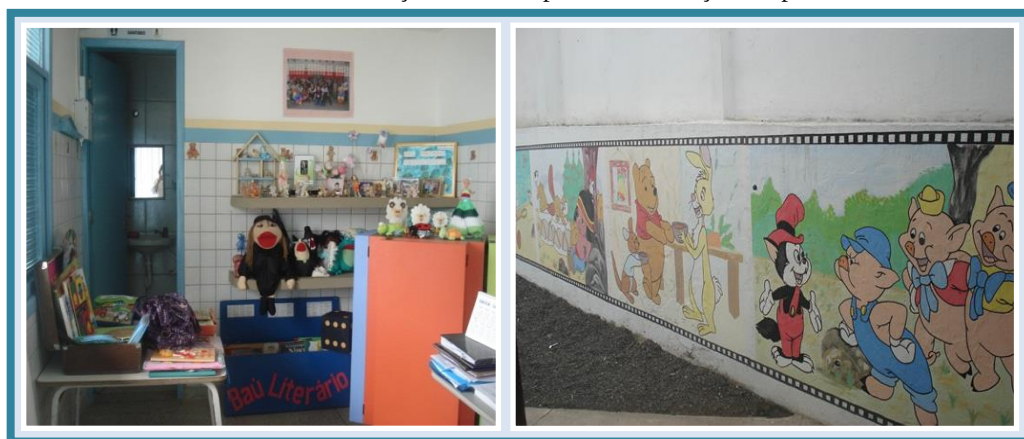
4.2.5 Falar só de Princesa não Dá não, Viu? A Desvalorização da Cultura da Fantasia

Não observamos, no horário das atividades livres, o acesso das crianças à literatura infantil, aos contos de fadas, às fábulas. Os livros que dispunham para folhear eram revistinhas do Sesinho e livros didáticos usados. As crianças só tinham acesso a este gênero literário através de algum filme, como Chapeuzinho Vermelho, filmes da Disney, etc., mas, a projeção destes, sempre depende das professoras e não do desejo das crianças.

A fantasia e a imaginação criadora são formas infantis de interagir com o mundo. Ao longo de toda a pesquisa, não observamos a leitura de contos de fadas. A professora utiliza, com certa frequência, a leitura de livros de literatura infantil, mas o conteúdo é sempre informativo, para introduzir, desenvolver ou concluir um tema ou conteúdo; além do mais, não se disponibiliza estes livros na sala, em local de fácil acesso às crianças, ficam na coordenação, onde estão os demais livros de literatura infantil e fantoches. Os livros doados pelo Instituto C & A são paradidáticos de caráter informativo. Além disto, o acervo não é exposto nas salas de aulas para o livre manuseio e leitura das crianças, mas fica na coordenação, sob a vigilância dos adultos.

No entanto, apesar de não se instituir a cultura da leitura dos clássicos infantis, no hall de entrada da instituição, há esculturas da Branca de Neve e dos Sete Anões e o muro do pátio de recreação é todo ilustrado com personagens de contos de fadas e fábulas. De forma contraditória, neste contexto específico, o ambiente não é o espelho das práticas. “Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso.” (BENJAMIN, 2002, p. 69).

Foto 5 – Sala da coordenação e muro do pátio da recreação, respectivamente



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011).

As fábulas e os contos de fadas são gêneros literários clássicos fundamentais para as crianças nesta fase da vida, porque lhes possibilitam fantasiar, imaginar, forma de pensamento prévia ao pensamento abstrato. Uma das culturas infantis é a fantasia, portanto, para que possam cultivar esta forma de se comunicar com o mundo e de estar no mundo, precisam ouvir histórias, representar/dramatizá-las. Enfim, a função lúdica é uma componente do pensamento fantasioso da criança que produz sentidos, representações e artefatos na e sobre a realidade (SARMENTO, 2007).

Ao proporcionarmos às crianças o contato permanente com os contos maravilhosos, estamos contribuindo com a cultura infantil, possibilitando-as à fantasia, à imaginação e, em decorrência, fundando as bases do pensamento criativo. “[...] Si examinamos la historia de los grandes descubrimientos, de los mayores inventos, podremos conmprobar que casi siempre surgieron en base a enormes experiencias previamente acumuladas. Toda fantasia parte de esta experiencia acumulada [...]” (VIGOTSKY, 1986, p. 17).

A tabela em anexo demonstra que a professora da turma B leu 10 vezes literatura infantil de caráter informativo e o gênero fábulas 6 vezes, mas os contos clássicos, maravilhosos, não entraram na agenda de atividades da turma, pelo menos ao longo dos dias que observamos.

Na turma A, as professoras trabalharam com literatura infantil de caráter informativo por 14 vezes e fábulas 4 vezes. Também não foram lidos os contos maravilhosos.

[...] A Professora chama: fazem uma fila sem protestar, chegam a sala, sentam nas mesas. Ela manda ir beber água, usar o banheiro e lavar as mãos. Em uma das mesas, quatro crianças brincam com as mãos, Andrey pede a professora para pegar um livro, ela diz que não, pois vão fazer atividade, se der tempo ela deixa. (20/09/2011 – TB).

Os contos de fadas, juntamente com os jogos simbólicos, fomentam a atividade lúdica na criança, sendo esta atividade considerada por Vigotsky (1987) zona de desenvolvimento proximal, fundamental ao processo de constituição da criança. As professoras, talvez por desconhecerem as implicações da atividade lúdica no desenvolvimento das crianças, iniciam, já na pré-escola, o processo de alfabetização, agindo, de certa forma, na contramão do processo.

[...] Carmen pergunta a professora Amanda se pode ir pegar um brinquedo na sala. Amanda diz que sim. A professora Samanta comenta – Carmen só vive viajando no mundo da fantasia. Amanda – tu não vês que eu fico falando para ela acordar na sala? Ela se acha uma princesa, a própria Barbie, cinderela. (Diário de Campo/10/08/2011 – TAB).

As professoras criticam a criança porque ela fantasia, porque se sente a Cinderela, a Barbie. Realmente é estranho pelo fato de que, na creche, as crianças não têm acesso a esse tipo de literatura. Carmen sempre diz que a mãe dela conta histórias para ela. É deste contexto familiar que ela está se alimentando para fazer de conta que é Cinderela ou outro personagem. O brincar é uma ação no mundo, uma forma de agir e reinterpretar o mundo, enfim, é uma cultura infantil. “[...] Fantasiada, com todas as cores que capta, lendo e contemplando, a criança se vê em meio a uma mascarada e participa dela.” (BENJAMIN, 2002, p. 70). A transposição do real para a fantasia é uma forma cultural da criança (SARMENTO, 2004); é uma possibilidade, a priori, de interagir com a realidade objetiva.

[...] A professora Rossana me pediu para ficar com as crianças enquanto ela ia até a farmácia [...]. Perguntei para elas qual história queriam que eu contasse, Roberto - do lobo mau dos 7 cabritinhos, Susie - do chapeuzinho vermelho. Convidei-os para sentar, perguntei se queriam sentar no chão ou nas cadeiras. Roberto - na cadeira perto de tu. Roberto queria escutar outra do lobo, mas Susie queria chapeuzinho vermelho. Então falei - olha Roberto, esta também tem lobo. Comecei a contar a história de chapeuzinho. No final, Roberto foi imitar o lobo. A professora Rossana chegou, eles me pediram para contar outra história, falei que agora era a professora (Diário de Campo, 19/08/2011 – TA); [...]. Sentei em uma mesa onde estavam Roberto, Raul e Ricardo. Roberto pediu - tia, conta uma história do lobo mau, pediu várias vezes. (Diário de Campo, 17/10/2011 – TA).

Para Wallon (1995), o pensamento infantil é sincrético, não possui lógica formal, é permeado de fabulação, contradição, elisão, tautologia e impregnação afetiva. Há, portanto, uma interdependência entre as dimensões cognitiva e afetiva que fica muito mais patente na fase infantil. Benjamin (1987) narra a aventura da criança que subverte a ordem das coisas ao eleger o sonho como a base de sua existência. Tudo lhe acontece na floresta do sonho. Roberto, ao pedir para ouvir uma história, estava expressando um desejo profundo de sonhar, na possibilidade de penetrar nas coisas ao contemplar o colorido do mundo pictórico.

As crianças precisam deste alimento psíquico. Ouvir várias vezes uma mesma história

é importante, porque possibilita a elas a vivência, a experiência, viver infinitamente a mesma fantasia, o mesmo sonho. A reiteração/repetição é uma cultura da infância. Diferentemente dos adultos, a criança é pura sensibilidade, portanto, viver para ela significa reviver. Benjamin (1987, p. 27) nos ajuda a compreender isto: “[...] tudo seria perfeito se o homem pudesse fazer as coisas duas vezes – é de acordo com esse ditado de Goethe que a criança age. Só que a criança não quer apenas duas vezes [...], a criança recria toda a situação, começa tudo de novo [...]”.

O brincar é uma ação social e cultural, portanto, aprende-se a brincar e aprende-se, também, como e do que brincar. Por que estão sempre brincando de polícia e ladrão, a exemplo de Roberto, que tem sempre uma arma (pedaço de pau na mão)? São sempre a mãe, o pai, o filho (a), nunca são Cinderelas, Branca de Neve, Rapunzel, fadas, príncipes, dentre outros? Certamente, assistem muitos desenhos animados, jogam vídeo game, podem viver em um ambiente violento, etc. [...] La fantasia construyesiempre com materiales tomados del mundo real.” (VIGOTSKY, 1986, p. 17). Bourdieu (1987) ressalta que as condições objetivas de vida dos indivíduos geram formas de pensar, agir, sentir que são elaboradas e incorporadas e deixam marcas nos mesmos. A forma como brincam, os objetos que usam como suporte e o conteúdo das brincadeiras expressam as marcas deixadas pelo social nas crianças. As crianças que ousam expressar suas fantasias são rotuladas de sonhadoras.

[...] Amanda – Carmen coça as pernas, levanta a saia, mas não faz a atividade– Carmen, falar só de princesa não dá não viu? Aliás, as princesas nem são preguiçosas, pelo contrário. – Alberto, quando eu cumprir a minha promessa de deixar você e Carmen sem brincar vocês no mesmo instante aprende (Diário de Campo, 20/09/2011 – TB); [...] Amanda então perguntou qual o título da cantiga de roda? - a barata mentirosa. Então falou sobre a questão da mentira, chamou a atenção de Carmen (ela diz que Carmenmente muito, porque sempre está fantasiando, fazendo de conta que é algum personagem) [...]. (Diário de Campo, 14/09/2011 – TB).

É visível e desconcertante o desconhecimento e/ou desvalorização, por parte do adulto, do pensamento e da expressão da criança, cujo ponto de vista é diferenciado, já que seu pensamento opera com outras lógicas ou sem lógica (adulta) nenhuma. Mas isto não a desqualifica perante o adulto: divagar, fantasiar, sonhar, imaginar, criar, transgredir a lógica adulta normal é o que caracteriza o pensamento infantil. Este episódio não é único, ao longo de nossa pesquisa, por várias vezes, as professoras expressavam uma percepção distorcida do pensamento infantil.

As crianças são reclamadas porque ousam pensar diferente, porque ousam sonhar, a exemplo de Carmen, que sempre está brincando de princesa, de casinha de boneca, enfim, é uma criança que ousa transgredir a ordem estabelecida, isto porque se permite utilizar da

linguagem e do pensamento fantasista, que é uma cultura infantil, mas que, naquele espaço de educação infantil, não se permite que as crianças se utilizem destes mecanismos de pensamento. Por mais contraditório que possa ser, na instituição, não há lugar para a infância, para sua forma de ser e estar no mundo.

A concepção da professora é de contrapor a realidade à fantasia, como se estes pensamentos fossem contraditórios entre si. Mas, ao contrário, eles se complementam. Para a criança, é fundamental fantasiar, imaginar, criar; ela precisa ter acesso à contação e à leitura de histórias e contos infantis, brinquedos, dentre outros, enfim, é preciso ampliar o universo de experiências dela. [...] cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y assimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, de la atividade de su imaginación (VIGOTSKY, 1986, p. 18).

[...] Rossana faz a roda e vai conversar sobre a independência do Brasil (amanhã é 7 de setembro). Um homem chamado Pedro em cima de um cavalo gritou [...] Roberto, que está atento a história de Rossana diz – tia a gente anda de cavalo. Rossana – não venha divagar aqui não [...] Quem sabe o nome do presidente do Brasil, antes era Lula agora é quem? Roberto – Dilma. Rossana – Parabéns! Roberto – o titia como foi que João Pedro (o nome de um colega da sala) pegou um cavalo e foi para o Rio de Janeiro lutar? (ele relacionou com a história de D. Pedro I quando deu o grito de independência) – sabia que eu luto e tenho cavalos? (Diário de Campo, 06/09/2011 – TA).

Neste momento, a criança fez um esforço enorme para construir sentidos sobre algo que é muito abstrato para ela, o episódio da Independência do Brasil. Por coincidência, uma das crianças da sala tem o nome de João Pedro, o que se tornou mais familiar e significativo e, movida pela sua capacidade extraordinária de imaginar, fantasiar, pela qual é repreendida pela professora, construiu sentidos sobre a história narrada.

Vemos, neste evento, a materialização do conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). Roberto construiu todo um cenário de luta, com cavalos e ele era o próprio cavaleiro. “[...] De repente as palavras vestem seus disfarces e num piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e pancadaria [...]” (BENJAMIN, 2002, p. 70). As crianças tentam, o tempo todo (quase sempre sem sucesso), nos informar que estão construindo sentidos sobre a realidade, a exemplo de Roberto. Ele demonstrou isto quando construiu todo um contexto de luta, estando o colega como protagonista da saga. Roberto, desejando fazer parte daquela aventura, argumenta com a professora afirmando que também tem cavalos e sabe lutar. Fantástico!

O descobrimento do Brasil é um fato abstrato para a realidade das crianças, pois elas ainda não têm construído o conceito geográfico de país. Todavia, a cultura escolar reza que as

datas comemorativas devem ser trabalhadas, mesmo que não façam parte do universo de saberes das crianças. O episódio supracitado demonstra que elas constroem sentidos a partir de fatos ou conceitos desta natureza, não se acomodam, embora sua forma de compreender seja diferente da forma adulta. Roberto lançou mão de sua capacidade imaginativa interpretando o real ao seu modo, recriou os fatos, produzindo culturas infantis (CORSARO, 2011).

A fantasia do real é outra forma cultural da infância. A capacidade de imaginação das crianças permite a elas criar um mundo alternativo, sensível. A fantasia é, também, uma forma cultural da criança resistir às contradições e à razão adulta. A criança desordeira de Benjamin (1987, p. 39) é um exemplo típico, “[...] para ela, tudo se passa como em sonhos: ela não reconhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas nas florestas do sonho [...]” Nós adultos precisamos nos dispor a dialogar, valorizar e dar sentido ao que as crianças nos dizem.

[...] Roberto vem até onde estou e me mostra uma peça de dominó - tia sabe o que a mulher tá fazendo no carro do homem? Ele tá dizendo assim: pode, pode, pode entrar, por favor, vamos pra loteria? Susie se vira para mim e diz que tem duas Barbies, - uma Barbie girl e uma Toy. Roberto trouxe mais uma peça - tia, este menino está indo para a escola (na peça tem uma imagem de uma criança com uma mochila na mão e uma placa com a palavra escola). (Diário de Campo, 25/08/2011 - TA).

Urge que nos espaços educativos se estabeleça o diálogo intergeracional. Precisamos nos despir da razão, da lógica adulta e valorizarmos o ponto de vista das crianças. Não basta ouvi-las; é preciso conversar com elas, respeitar seus pontos de vista, suas visões e explicações fantásticas da realidade. O diálogo genuíno vai muito além de dar voz ao outro, implica se evoluir com ele, estabelecer uma relação decumplicidade, de amizade entre os pensamentos (KOHAN, 2007).

[...] Rossana reclama com Roberto que demora muito para fazer a atividade, ele ainda não coordena bem os movimentos finos, como, por exemplo, pegar firmemente no lápis de cor. Ela insiste com ele perguntando qual é o presente que ele quer ganhar do avô no natal. Até então ele só tinha desenhado uma bola. Ele, muito esperto, olha para a atividade docolega ao lado e diz: um pote de natal. Ela acha estranho, mas manda-o desenhar. Rossana comenta - este menino precisa ser analisado. Perguntei se ele iria para a turma seguinte (pré II) no próximo ano: ela falou - vai né? Pela idade, mas com certas dificuldades. Não consegue nem pegar no lápis direito. Tem uma oralidade boa, mas não diz coisa com coisa é tudo desconexo (Diário de Campo, 30/11/2011 - TA).

Observa-se, neste caso, a tradicional concepção de se avaliar a criança pelo que lhe falta e não pelas conquistas. A criança apresenta uma excelente oralidade, fala as palavras de modo explicado, mas ao contar um episódio na sala de que tinha ido à feira com o avô disse - meu painho comprou ontem na feira dois abacaxis, utilizando de forma competente a norma

culta da língua, inclusive, já consegue ler algumas palavras, mas, no olhar do outro, o educador, permeia a visão de produto e não de processo. Apresenta alguma dificuldade em copiar da lousa, em escrever as letras, mas reconhece todas e seus respectivos fonemas. Este ranço positivista de avaliar o produto e não o processo tem contribuído, ao longo da história, para excluir os sujeitos da escola e, na educação infantil, não se foge à regra.

Em linhas gerais, no horário das atividades livres, as crianças produzem e reproduzem cultura quando brincam em pares ou individualmente. Elas criam e recriam seus mundos de vida, através do brincar, quando reinterpretam as situações que vivenciam na família e na própria instituição ou outros espaços que frequentam. Ademais, mudam muito rapidamente de brincadeiras, brinquedos e parceiros, são instáveis em suas ações e relações, ou seja, as brincadeiras e interações variam no tempo e no espaço. Enfim, suas ideias e não os objetos predominam sobre a percepção, ou seja, os objetos, como tampas, peças de dominó, se transformam em barcos, motos, aviões, carros, dentre outros objetos e sua imaginação está intimamente relacionada com as suas experiências anteriores.

Quanto às relações de pares, as crianças desenvolvem estratégias de acesso para conseguir brinquedos ou participar das brincadeiras, seja tentando convencer os colegas, dialogando, argumentando, tomando à força os brinquedos e/ou solicitando a intervenção dos adultos, pois os veem como alguém que têm força física e que podem resolver todos os problemas. No entanto, as relações de poder entre as crianças e adultos ainda são muito fortes e inibidoras de práticas de diálogo e autonomia por parte das crianças.

No horário das atividades livres, além da cultura do brincar, as crianças constroem amizades, elegem os amigos mais íntimos, aqueles com os quais estão sempre juntos, trocam brinquedos, conversam, são solidários em alguns momentos de conflito com outros colegas ou quando as professoras ralham.

Os desenhos animados, em geral, são colocados no horário das atividades livres. Inferimos que os mesmos também são utilizados como um recurso para preencher o tempo “livre” das crianças e não como uma atividade de cunho pedagógico, pois as professoras raramente discutem a temática antes ou depois da projeção dos mesmos. Também não observamos consultas às crianças a respeito de qual desenho/musical gostariam de assistir. Neste sentido, a ideologia, valores, comportamentos, conceitos que perpassam estes artefatos culturais são apreendidos pelas crianças de forma tácita. Portanto, fica evidenciado, em seus discursos, nas preferências pessoais e nas brincadeiras, a reprodução das ideias, valores, costumes e comportamentos veiculados por este tipo de artefato cultural.

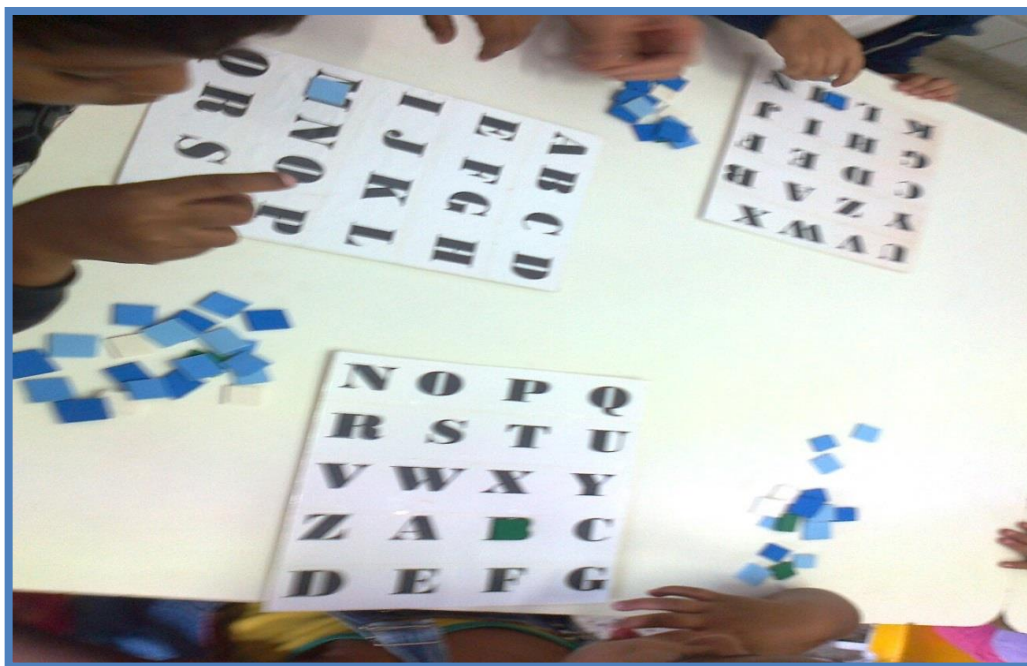
A pedagogia do controle é capilar, se faz presente em todos os momentos da rotina.

Por outro lado, as crianças, como sujeitos que refletem suas ações, conseguem relativamente, burlar/transgredir as regras, embora de forma diferenciada. Há crianças mais ousadas, menos tímidas, do que outras, mas todas, por possuírem uma agência (GIDDENS, 1989), resistem às estruturas e reproduzem e produzem culturas. Apesar de o ambiente não estar organizado e estruturado para as crianças desenvolverem sua autonomia, elas conseguem, quase sempre, brincar, fazer amizade, fantasiar, conversar e reproduzir aquilo que as professoras ensinam de forma singular.

No tópico seguinte, analisaremos o momento da rotina no qual ocorrem as atividades dirigidas pela professora, aquelas em que se busca ensinar às crianças basicamente a linguagem escrita e a matemática.

4.3 Atividades Dirigidas: Abram a Boquinha –A marelin ha - Qual é a letra inicial? Quantas Letrinhas Tem?

Foto 6 – Atividades dirigidas: crianças participando de um bingo de letras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011).

Os dados relativos ao momento das atividades dirigidas registrados no diário de campo, receberam o seguinte tratamento: realizamos, inicialmente, a leitura flutuante dos mesmos, em seguida, fizemos uma leitura mais atenta e analítica, fazendo anotações e grifos e, em seguida, elaboramos duas tabelas (turma A e B), nas quais fomos mapeando e quantificando as diversas propostas de atividades das professoras para com as crianças. Desta

forma, ficou mais visível o foco das professoras e as possibilidades e ações das crianças neste momento.

4.3.1 Oh meu Deus, Que Demora! O Trabalho Escolar como um Espelho da Fábrica

O trabalho escolar, nesta instituição, exige esforço e disciplina das crianças, exatamente aquilo que será cobrado delas no futuro. A propósito, Qvortrup (2011) defende a tese de que, na contemporaneidade, existe uma forte ideologia de que as crianças não trabalham mais. Porém, em alguns eventos supracitados, as crianças realizam tarefas estafantes na creche, trabalham e ficam visivelmente cansadas, sofrem sanções, dores. Na verdade, segundo o autor, o que mudou foi a natureza deste trabalho, a forma dominante no período anterior à sociedade industrial era a manual, a partir de sua emergência, passou a ser mental, nos moldes do trabalho escolar.

[...] Amanda entrega uma folha para completar com o alfabeto móvel a palavra Amarelinha e para desenhar a brincadeira. – atenção vai começar com que número? Deixem espaço para escreverem o nome de vocês e o nome da creche. Artur – de novo? Amanda – Amarelinha começa com que letra? Crianças – A. Amanda – peguem o A e depois? crianças – M. Amanda – olha o M Catarina, de Maria, de Mesa [...] Artur está com as pernas flexionadas na cadeira, Andrey está de pé, escorado na mesa, Clara está a seu lado, bem concentrada, montando a palavra. Artur bate com seu lápis na mesa. Cecilia está ajoelhada na cadeira e com o corpo sobre a mesa, quase de bruços. Estão visivelmente cansados. Amanda – vamos terminar. Andrey, tia dá tempo? Amanda – Catarina não fez o nome dela ainda [...] (Vídeo, 22/09/2011-TB. t: 00:03:15s).

Passar um período de tempo, relativamente longo, articulando sílabas e palavras, repetindo-as até a exaustão, constitui-se em uma atividade cansativa. Esta prática pedagógica é fruto de uma concepção e política produtivista que vê a infância como grupo geracional a ser preparado, moldado, para, futuramente, exercer seu lugar no mercado. As crianças expressam cansaço por intermédio do corpo quando se mexem, mudam de posição, deitam a cabeça na mesa sobre os braços e através da oralidade. É, de fato, uma rotina bem cansativa. Ficávamos, também, cansadas só de ouvir a professora repetindo letras, sílabas, sons, etc. A postura e a expressão facial denunciavam o quanto estão exaustas física e psicologicamente, pois a pressão para fazerem de forma correta, para se comportarem, conforme as regras é muito intensa.

[...] Andrey pediu para desenhar. Ela disse não, nesta folha não. Escreveu a palavra dentista no quadro e disse procurem nas revistas palavras que iniciam com a letra “D”. As crianças pegaram as revistas e tesouras e sentaram nas mesas. Fui ajudar a Aquiles e a Augusto enquanto a professora ajudava a Adriano e Andrey. Foi um pouco demorado, principalmente para Aquiles, Carol e Catarina. Augusto quando entendeu fez rapidamente a atividade. A professora mandou que escrevessem o

nome da creche enquanto os outros terminavam. Andrey, Adriano e Augusto copiaram logo. A professora reclamou com Augusto porque sua letra estava grande, foi logo apagando e acrescentou – é para fazer uma letra bonita (Diário de Campo, 09/08/2011 – TB).

O momento das atividades dirigidas exige das crianças autodisciplina, atenção e concentração. Eles precisam fazer as tarefas de acordo com o comando da professora. Nada de desenhar: vai pesquisar/ler palavras. São atividades demoradas, enfadonhas do ponto de vista das crianças, porque elas desejam outras coisas, expressar-se através de outras linguagens, a exemplo do corpo que precisa de movimento. Ademais, o controle de qualidade é explícito. A escrita é o produto, resultado de todo o trabalho, precisa ser bem feita, bonita. Qualquer semelhança com a fábrica, não é mera coincidência.

[...] Amanda propõe um jogo de pescaria. Pega a vara de pescaria e entrega a Aurélio. Ele pesca 2 maçãs com a vara, pede para contar e ir mostrar na parede, onde estão expostos o numeral e uma mãozinha com dois dedinhos e assim sucessivamente, com todas as crianças. Carmem diz: - Oh meu Deus, que demora! Amanda - Carmem tu não existe. Uma criança se atrapalha na leitura. São três maçãs ele diz 7. Ela pede para ele repetir várias vezes, apontando o dedo para as maçãs, representando a quantidade com os dedos, manda ir a parede mostrar a mãozinha com 3 dedos e também mostrar o numeral. O tempo todo ela chama a atenção das crianças para contar, primeiro a criança que pesca conta, depois, pede para todas contarem. Ela retorna a atividade de matemática com as maçãs. Só que agora trabalha o conceito de subtração: a criança retira uma quantidade x de maçãs, presenteia o colega com x maçãs e ficou com quantas? Amanda trabalha individualmente com cada criança. Ainda há duas crianças terminando o lanche: Arthur e Aurélio: eles levantam-se para ir deixar o prato na cozinha. Ela diz: de jeito algum, a menina da cozinha vem pegar. A professora intervém intensamente com Adriano pede para pegar 9 maçãs. Ele pega 8 ela manda contar... recontar, ele pega mais uma, são varias tentativas na hora de fazer uma relação com o numeral que está no chão (cartões com os números) ele se atrapalha: vai... vem retorna contagem... etc. Ela faz isto com cada criança. Arthur está sentado perto de mim. Vira-se e diz: - Eu ainda toco sanfona. - Nossa! Você é muito inteligente, ele faz o gesto de tocar sanfona. Percebe-se que as crianças já estão ficando inquietas. Arthur se vira na cadeira, se balança, Kevin também se balança na cadeira, Mirela conversa e interage com Clarisse que está com algumas maçãs na mão. Augusto está calado, distraído amarrando o cadarço do short. Aurélio encosta a cabeça na mesa. A professora está mediando com Clarisse, ela conta as maçãs e relaciona com o cartão. Catarina vai pegar umas maçãs na caixa. Amanda ralha com ela. (Diário de Campo, 21/07/2011 – TB).

Esta atividade iniciou às 7h30min. da manhã e foi até às 9h00min., com um pequeno intervalo para o café. A professora, muito esforçada e comprometida com a aprendizagem das crianças, retomou a atividade, mesmo com algumas crianças lanchando. O tempo da rotina é milimetricamente medido e aproveitado. É preciso que haja produção, como numa fábrica. A professora não lia a expressão corporal e a mímica facial das crianças que demonstravam cansaço, tédio, desinteresse. Qualquer coisa, como um cadarço de um short era motivo para fugir da exposição. Artur e Aurélio premeditaram uma fuga querendo levar o prato na cozinha; Artur puxa conversa. O mexer-se nas cadeiras, deitar a cabeça na mesa, se balançar,

tudo isto são indícios de que o trabalho escolar é árduo, cansativo, principalmente, quando não se leva em consideração os limites e interesses das crianças. O corpo é o veículo das nossas emoções. É preciso que leiamos estes indicadores silenciosos, mas repletos de significados (WALLON, 1995).

[...] Amanda propôs um jogo da galinha (consiste em uma caixa de papelão com uma figura de galinha desenhada. É tipo boliche. As crianças vão jogando as bolas com o objetivo de acertar no alvo). Cada criança teve a oportunidade de jogar a professora fez uma tabela acima com o nome de cada um, sequenciado do 1º até o 8º. Fez três colunas, uma para cada cor de bola (azul, vermelha e amarela) a criança que acertasse a bola azul a professora perguntava onde estava a palavra azul e desenhava uma bola e, assim sucessivamente para as demais cores. A professora organizou duas colunas de crianças. Disse hoje não dá para ser meninos contra meninas, pois tem mais meninos. Todas as crianças participaram, tiveram a oportunidade de jogar as três bolas. Eles vibravam muito quando acertavam e procuravam se concentrar na hora de arremessar a bola. Eu e a professora também participamos. A professora enfatizava bem as letras dos nomes das crianças, quando chegavam a vez de jogar além de dar ênfase as palavras e cores. Chegou o café – a professora continuou o jogo até terminar. Ao final disse que iria deixar a galinha lá, porque se tivesse um tempinho eles jogariam de novo, repetiu três vezes, ‘se tivesse um tempinho.’ (Diário de Campo, 09/08/2011 – TB).

Foi uma atividade divertida e rica de possibilidades, pois; além de trabalhar a linguagem escrita, foco da professora, trabalhou-se intensamente o movimento, a percepção visual, a coordenação viso-motora, o equilíbrio e a noção de espaço: tudo isso em uma perspectiva lúdica, mas está claro, pela ênfase que a professora deu ao final sobre “o tempinho”, que a rotina está estruturada de tal forma que não é permitido às crianças se divertirem. O tempo, cronos, é prioridade e não o interesse das crianças. Houve produção de culturas nesta atividade, as crianças interagiram, responderam as perguntas feitas. São práticas como estas que permitem a elas viverem a sua infância, mas lamentavelmente, elas estão circunscritas a uma rotina rígida no tocante ao espaço e ao tempo. O trabalho escolar tem que ser semelhante ao da fábrica, sem alegria.

[...] Amanda propôs uma atividade de leitura do trava-língua. Entregou o texto de forma embaralhada para algumas crianças, que me parecem, estão em nível de leitura escrita menor e para os que estão em um nível mais avançado entregou as palavras do texto fatiadas em sílabas (Clara, Andrey, Arthur e Augusto). Recomendou que todos tentassem montar o trava-línguas sozinho. Algum tempo depois, foi sentar nas mesas para mediar com cada criança. Adriano saiu para ir ao banheiro sem pedir, quando voltou a professora raliou com ele. No transcorrer da atividade, Clara me perguntou, várias vezes, se a montagem do texto estava correta; eram nove horas, as crianças sabiam que já estava na hora do recreio. Perguntavam: - tia, hoje a gente vai brincar? Ela falou – só mais tarde, pois a atividade hoje é longa. Ao tempo que estava mediando com uma criança prestava atenção nas demais, que permaneciam sentadas, conversavam entre si, riam, ela prontamente reclama, pede silêncio. Entregou uma folha em branco para aqueles que já tinham montado o trava-línguas para fazerem a colagem e ilustração do mesmo. Arthur saiu sem pedir licença, quando voltou Amanda perguntou para onde ele tinha ido. Ele – fui ao banheiro. Sentou e falou baixinho no ouvido de Andrey – encontrei uma bila |Andrey – eu também tenho um monte de bila. Amanda perguntou: vocês fizeram o

rato? Lembrem que o rato tem um rabo bem comprido. Esta atividade que tinha iniciado às 8h40min. terminou às 10h. (Vídeo, 18/10/2011 – TB).

É inegável como o trabalho escolar na turma B é estafante para estas crianças; até o horário do recreio é desrespeitado para que elas possam realizar as tarefas propostas. As crianças estão sendo preparadas para ascenderem à próxima etapa escolar e, conseqüentemente, no futuro, contribuir economicamente na sociedade (QVORTRUP, 2011b). Além disto, o estatuto de menoridade das crianças é marcado por técnicas de controle sutis. As crianças são vigiadas e controladas constantemente. O fragmento acima demonstra o excessivo cuidado da professora no tocante à saída das crianças da sala, ao silêncio, à elaboração e conclusão das atividades. Embora, também percebemos formas sutis das crianças para resistir a esta estrutura, a exemplo de Artur que fala ao ouvido de Andrey sobre uma bila encontrada.

As crianças, mesmo circunscritas à pedagogia do controle, à rotina rígida através de suas ações monitoradas, reinterpretem os conhecimentos transmitidos/informados pelas professoras, sobretudo, da língua escrita e da matemática, produzindo culturas singulares, como no caso daquelas crianças que insistem em interagir com os colegas e, também, na própria roda de conversa que, de forma contraditória, só quem tem direito à fala, em geral, é a professora que, de tão habituada à rotina, faz resistência ao novo e recua frente à ideia de transformar (BARBOSA, 2006).

[...] Rossana vai falando sobre o dia do soldado, os tipos de soldados, funções, como bombeiros, soldados da marinha, soldados que cuidam das florestas. Neste momento Roger levanta e diz – prende o lobo mau (ele lembrou da história de chapeuzinho vermelho). Samanta não o ouviu, apenas o viu e o mandou sentar. A supervisora da creche, que assistia a conversa na sala, chamou Samanta e disse: dê-me o nome de Roger completo que eu vou falar com a psicóloga da escola (ela trabalha em uma escola vizinha) para ver se tem vaga para atendê-lo. (Diário de Campo, 25/08/2011 – TA).

No fragmento acima, quando a professora disse que tinha polícia florestal, imediatamente a criança ressalta: prendam o lobo mau. As crianças, como os poetas, não impõem barreiras entre o real e a fantasia, realizam processos de significações e ações e as justificam de modo genuíno e específico ao seu grupo geracional, à infância (SARMENTO, 2011). No entanto, isto não é percebido pelas professoras, pois o olhar delas, suas representações sobre a infância, a criança e, também, a pedagogia instituída no e pelo sistema do qual fazem parte, funcionam como filtros que não as permite enxergar além daquilo que é tradição na educação infantil. A cultura instituída na escola ou creche não é de ouvir, dar voz às crianças, mas de falar à elas, ditar. A perspectiva dominante é a de socializá-las ao modo da pedagogia tradicional.

[...] Enquanto o cd vai tocando, Roger levanta, mexe nas caixas onde estão os materiais, senta novamente. E sempre sendo reclamado, ora por Rossana, ora por Samanta, que pergunta – Roger vai para o recreio Saletê? Em determinado momento ele se vira para mim e pergunta – quando você era pequena você brincava tia? Falei: sim. Samanta – brincava, mas não dava trabalho. (Diário de Campo, 31/08/2011 – TA).

A linguagem é o principal suporte do pensamento, não apenas para exprimi-lo, mas para estruturá-lo (WALLON, 1985). A criança, tentando entender tamanho controle, me pergunta se eu brincava quando era criança, pois, diante do contexto, ela infere que os adultos não brincam. Sua pergunta é muito assertiva neste sentido. Ela reage, dentro de suas possibilidades, contra a pedagogia do controle, contra a rotina normatizadora, insiste em ser criança, em viver sua infância brincando, interagindo com os colegas, se movimentando e dando palpites, mesmo que seja reclamada constantemente.

Roger não é a exceção, mas a regra. No entanto, reside aqui a condição de subjetivação: cada criança apresenta diferentes modos de agir e reagir à estrutura; cada criança é única, mas todas, sem exceção, produzem e se reproduzem na e pela cultura. Para Barbosa (2006, p. 77); “a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidado e educação.” Roger e seus pares fogem do alto grau de centralização e controle dos adultos, na sala de aula, utilizando-se das brincadeiras, linguagem produzida, naquele espaço, também como reação à tensão entre a cultura adulta, da autoridade, da norma, da disciplina e a insatisfação das crianças em relação aquele ambiente intransigente aos mundos de vida infantil.

[...] 9h30min. a professora chama: fazem uma fila sem protestar, chegam a sala, sentam nas mesas. A professora vai mandando em grupos de quatro ir beber água, fazer xixi e lavar as mãos. Em uma das mesas, quatro crianças brincam com as mãos, Andrey pede a professora para pegar um livro, ela diz que não, pois vão fazer atividade, se der tempo ela deixa. Andrey pede de novo para pegar um livro, a professora diz que não. (Diário de Campo, 21/07/2011 – TB).

O tempo/espaço na instituição, tal qual na fábrica, é muito controlado, inclusive o corpo, gesto, linguagens. As crianças já estão condicionadas, habituadas, à rotina, às tarefas, à fila (disciplina), mas são insistentes. Andrey pede à professora para pegar um livro e ela diz não, justificando que terão tarefas (trabalho) a cumprir. O tempo, *chronos*, deve ser cumprido à risca, mas ele, enquanto interage com os pares, insiste, pede de novo. Reiterar o pedido é uma forma deliberada de resistir à ordem, à rotina, ao trabalho. Na fábrica, não há espaço para o lazer, para a alegria, para a fantasia. Segundo Barbosa (2006, p. 77), “a infância rotinizada busca uma existência na fuga, nos sonhos, nos jogos e na imaginação.”

Vigotsky (2007) ressalta que o brincar emancipa, sendo, portanto, uma forma de

transgressão do real. Uma realidade tão hostil ao modo de ser criança pode desencadear atividades lúdicas, porque ela transpõe o real e suscita situações imaginárias em que esta realidade é passível de ser superada. Para este autor, a base de toda ação criadora encontra-se na inadaptação a realidade concreta.

[...] Roberto me pergunta se a tarefa dele está ficando bonita (agora ele está conseguindo pintar dentro dos limites, antes ele rabiscava e não respeitava os limites da figura). Digo que sim. Roger continua sem fazer e me diz – tia, meu braço está doendo o dele não está não? Pergunta em relação a Roberto, que está pintando, pois a professora havia dito que ele ia dormir na creche, caso não fizesse a tarefa. As professoras me perguntam se eles estão realizando a tarefa, digo que Roberto está fazendo, mas Roger ainda está bem longe de concluir. Rossana diz, mais uma vez, que ele não vai para casa, caso não termine. (Diário de Campo, 22/11/2011).

Não houve oportunidade para as crianças se expressarem graficamente. Elas estão pintando uma figura que não desenharam. Ademais, a pressão para realizarem a tarefa em tempo hábil é intensa. Roberto está fazendo. Roger reclama do braço. Estar na instituição realizando tarefas impostas, de forma autoritária, se torna um trabalho cansativo. Benjamin (1987) retrata sua angústia na escola, pois, de forma contraditória, era/é uma instituição avessa ao modo de ser criança. Seus pontos de vistas, seus limites corporais não são levados em consideração. Onde está o cuidado com a pessoa, o olhar sobre suas necessidades, seus limites físicos?

As crianças são vulneráveis nos aspectos, físico, afetivo e até mesmo intelectual. Roger diz que o braço está cansado, por isso, não vai fazer a tarefa. A professora, sem argumentos factíveis, faz uso de chantagem emocional e as crianças cedem, pois ainda não conseguem reagir por desconhecerem seus direitos e não terem maturidade intelectual suficiente para se contrapor a sua fala. Mas Roger resiste, pronuncia sua palavra. Pensa e diz o que pensa (KOHAN, 2009). Não faz a tarefa, mesmo sob forte pressão da professora que, talvez, não esteja encontrado tempo para refletir sobre sua prática, sobre as suas representações sobre a infância e as crianças e novas possibilidades de ensinar e aprender com elas. Por fim, questionamos por que as crianças estão sofrendo para aprender se, para elas, “a aprendizagem, como tudo mais, significa, pela própria natureza, uma grande aventura?” (BENJAMIN, 2002, p. 145).

As crianças resistem a essa rotina de tensionamento físico e psicológico: conversam, brincam, sempre dão um jeito de quebrar as regras, agindo na contramão da cultura escolar. A ação criadora reside na inadaptação ao ambiente (VIGOTSKY, 2007). O jogo de faz-de-conta exige imaginação, criação. Elas não se adaptam a uma tarefa que deveria ter como objetivo a ludicidade, o prazer, a imaginação, a despeito de uma data comemorativa e/ou do desenvolvimento da coordenação viso motora. Portanto, mesmo que a estrutura institucional

não vislumbre um lugar para a criança viver a infância, elas reagem e insistem em vivê-la, produzindo e reproduzindo culturas.

[...] Roberto está pintando em uma mesa sozinho (preferiu ficar em uma mesa só, pois Susie e Sonia sempre riem de suas pinturas, por não obedecer os limites das figuras). Sonia vai até a sua mesa. Antes que ela fale algo ele: – tia, o meu desenho está bonito. Rossana – muito bem! Durante a pintura ele chega a deitar a cabeça, abre a boca e boceja, como se aquela atividade o deixasse cansado ao invés de motivá-lo. Para ele parece ser doloroso cumprir aquela atividade. (Diário de Campo, 19/09/2011 – TA).

Além de realizar tarefas escolares extensas, embora não vistas como tal pela sociedade, as crianças não têm oportunidade de construir sentidos sobre o que fazem, de elaborar o desenho, já que este veio pronto para pintarem, e nem sempre há uma conversa antes sobre a temática ou o motivo do desenho xerocopiado/mimeografado, típico das atividades fabris. Os operários, simplesmente executam as tarefas sem saber por que ou para que, sem terem acompanhado o processo anterior e as repetem ad infinitum. O trabalho escolar, neste sentido, se caracteriza como uma iniciação deste processo que se consumará no futuro.

Qvortrup (2011) afirma que todas as categorias geracionais estão sujeitas aos mesmos parâmetros econômicos, políticos, culturais, tecnológicos e ideológicos. No entanto, a geração antil é uma categoria social estruturada de forma desigual na sociedade, porque sofre os impactos destes parâmetros e não têm os mesmos meios, recursos, influência e poder das demais categorias, justamente porque seu status de menor não possibilita a elas escolherem, tomarem decisões sobre sua vida, etc. As crianças são sujeitos políticos sem poderes, porque ainda não se constituiu uma cultura, em pleno século XXI, de serem consultadas sobre as questões e circunstâncias que lhes dizem respeito e/ou impactam. No entanto, elas modificam a estrutura social através da ação deliberada e peculiar de produzir culturas.

4.3.2 Agora a Letrinha M – Um Traço Para Cima e Outro Para Baixo: A Linguagem Escrita em Foco

As atividades preparatório-alfabetizadoras são, de fato, dominantes no currículo das turmas pesquisadas. Na turma A, observamos cerca de 31 propostas de atividades específicas de alfabetização/preparação, a exemplo do reconhecimento dos símbolos gráficos (letras) e dos fonemas, cópia de palavras, etc. Na turma B, a ênfase nestas atividades alfabetizadoras é bem maior, observamos cerca de 80 propostas de atividades de cunho preparatório alfabetizador, além das voltadas, especificamente, para conteúdos de matemática que foram

em média de 20. É inegável a importância de se ensinar os conhecimentos produzidos universalmente, de possibilitar as crianças o acesso à cultura universal. As DCNEI (BRASIL, 2010) recomendam isto, porém, o contato das crianças com diferentes linguagens é imperativo, conforme aquele mesmo documento.

[...] Após a história a professora organizou as crianças em duplas. A tarefa era um bingo de letras das palavras dentista e boca. Ela ia mostrando cartelas com letras e pedia que eles identificassem e circulassem a letra no seu respectivo caderno. Em seguida, mandou que pesquisassem as letras das palavras dentista e boca em revistas, recortassem e colassem, formando a palavra. Clara e Catarina ficaram com a tarefa de pesquisar em livros/cartilhas figuras cujo nome inicia com a letra D, encontrando tais figuras iriam recortar e colar no caderno e tentar escrever seus respectivos nomes (sem modelo). Elas lembravam-se da palavra dedo e ficaram procurando a figura de um dedo, não se ligavam em outras. (Diário de Campo, 17/08/2012 – TB).

Amanda sempre se utiliza de elementos lúdicos, a exemplo do bingo de letras. O que é bastante relevante para as crianças, já que passam a ter uma forma privilegiada de interagir com a realidade por intermédio do jogo, da brincadeira. O quadro em anexo revela que, ao longo das observações⁵⁷ feitas na turma B, a professora, em suas propostas de atividades dirigidas, fez uso de artefatos lúdicos, como bingos, pescaria, boliche, fantoches, brincadeiras diversas, cerca de 20 vezes. Cabe ressaltar que, neste aspecto, a prática pedagógica da professora tem considerado a especificidade do ser infantil, a sua peculiar forma de interagir com a realidade. O brincar e as interações constituem-se nos eixos norteadores do currículo na educação infantil (BRASIL, 2010, p. 11).

[...] Os meninos entregaram a atividade e perguntaram se podiam desenhar. Ela disse que não. Entregou o alfabeto móvel a eles e mandou que formassem seus nomes a partir do modelo na ficha [...]. Amanda pediu a Augusto para ajudar a Aquiles formar seu nome com o alfabeto móvel – a partir de hoje será assim, vocês vão ajudar os colegas que estão com dificuldade. Ensinou a ele como ensinar a Aquiles. – diga para ele - procure a letra o de ovo [...] Augusto pediu para desenhar. Ela entregou uma folha de caderno e disse desenha, mas em seguida, desistiu e disse: não, faça uma lista de palavras que começam com a letra “D”. Enquanto alguns ainda recortavam palavras, outros, como Carol, copiavam o nome da creche com a ajuda da professora. (Diário de Campo, 09/08/2011).

A professora se utiliza de uma excelente estratégia, coloca as crianças mais experientes no tocante à linguagem escrita, para ajudar as menos experientes. Ademais, usa vários recursos para ensinar o código escrito às crianças. Ela se esforça para alfabetizar a todos, sem exceção, no entanto, por priorizar esta linguagem, acaba deixando uma lacuna em outras que, inclusive, são objeto de interesse das crianças, a exemplo do desenho. Ela autoriza e, em seguida, desautoriza Augusto a desenhar, isto depois que ele já havia terminado a

⁵⁷ Realizamos 23 observações diárias em cada turma e 4 observações das duas turmas (A e B) juntas. Os demais dias, 5 - foram feitas observações nas formações do projeto Paralapraca.

própria tarefa e ter ajudado o colega a fazer a dele, mesmo assim, ela ainda acha necessário que ele continue exercitando a linguagem escrita. Percebemos um excesso de preocupação em relação à alfabetização.

Ao pedir para a criança construir uma lista de palavras com a letra D, a professora não está levando em consideração os significados sociais das palavras. O signo (a letra) sem a ideia é vazio de sentidos. Augusto trabalhou, cumpriu a tarefa, mas algumas palavras que escreveu podem não fazer sentido para ele, porque não sabe o significado, que é sempre do outro. É interessante contextualizar, dialogar sobre os significados sociais das palavras antes de a criança codificá-las. Codificar (escrever) sem decodificar (compreender os sentidos) torna a atividade meramente mecânica. Segundo Pino (2005), constituímos-nos sujeitos culturais a partir do social, no entanto, os significados sociais se tornam singulares, particulares, ao serem subjetivados/ internalizados.

[...] Amanda foi para o quadro construir com eles a palavra “pipa”, depois construíram outras palavras que iniciam com a letra “P”: pente, peixe, pirulito, pião, palhaço, prédio. Na hora de escrever a palavra pião as crianças se utilizaram do cartaz exposto no quadro que continha a música. Amanda percebeu que estavam colando e tapou a música, mas mesmo assim eles visualizaram a palavra em outro local. Ela explicou, inclusive o “ç”. Ela chama a atenção das crianças que estão em nível gráfico-sonoro mais baixo para ir identificando letra por letra das palavras. Ademais, para ajudar a memória ela vai associando as letras a objetos ou nomes que começam com aquela letra, a exemplo do nome dos colegas. Ex.: escova, escada, etc. as palavras que estão escritas no quadro, também são acompanhadas de seus respectivos desenhos. Após a leitura das palavras/ letras entregou o alfabeto móvel e umas fichas de pregas para eles montarem as palavras que estão escritas no quadro. Mediou, principalmente com Laura, Alexandre e Aquiles. Augusto terminou mais rápido do que os demais e foi pegar um livro no cesto, mas Amanda disse não, você ainda vai fazer mais palavras. (Diário de Campo, 23/09/2011 – TB).

É evidente que a professora é uma excelente alfabetizadora, desenvolveu seu método com base na psicogênese da língua escrita. Portanto, seu objetivo está se concretizando: há crianças alfabetizadas, a exemplo de Augusto. Mas, ela não deixa espaço para as crianças construírem culturas próprias e cerceia a autonomia delas continuamente no horário das atividades dirigidas. A criança se interessa por um livro e vai pega-lo após realizar as exaustivas atividades, mas a professora a impede. A ênfase na prontidão é intensa. As condições materiais para as crianças desenvolverem a imaginação, a fantasia, que se constitui em uma cultura infantil, neste momento da rotina, têm sido praticamente nulas (SARMENTO, 2004).

[...] Samanta senta na roda, dá bom dia a cada criança e conversa com cada uma. - bom dia Rony, está quietinho hoje? Ele não respondeu. A professora pega as fichas com os nomes para fazer a chamada e começa a perguntar: - de quem é esta ficha? Vai pedindo a cada criança para, além de identificar seu nome (quando não sabe os colegas dizem), identificar todas as letras do mesmo. Comenta que a partir de agora vai puxar mais pelas crianças, para elas reconhecerem as letras. Leu com cada

criança as letras de seus nomes. Em seguida, contou quantas meninas estavam presentes, pegou uma plaquinha com o numeral 4 (quantidade de meninas) e entregou a Sonia para ir colocar ao lado dos nomes das meninas no quadro de pregas. Fez o mesmo com os meninos e disse o total de crianças (11). (Diário de Campo, 27/07/2011 – TA).

A professora, inicialmente, dirigiu a palavra a uma determinada criança e ela não respondeu. Outras estão no mesmo nível de oralidade. Precisam, antes de tudo, conversar, desenvolver a linguagem oral, mas a professora não atenta para esta questão. Algumas crianças mais falantes e conhecedoras das letras, como Roger, Roberto, Sonia, respondem, em coro, a pergunta e ela continua, sem estimular a fala daquelas que ficam caladas. Seu objetivo, naquele momento, é que elas identifiquem as letras do alfabeto, tendo como estratégia o nome próprio, mesmo que as crianças estejam com um nível de oralidade ainda precário.

É tão explícito o objetivo único de alfabetizar, que as próprias práticas são um reflexo disto. Não há uma preocupação em trabalhar, primeiramente, a oralidade, a funcionalidade da língua através de conversas, textos de verdade (que circulam socialmente), mas a intenção é, realmente, que as crianças decodifiquem e codifiquem letras e palavras, mesmo que estejam dentro de um contexto, mas são palavras soltas, utilizadas como pretexto para alfabetizar. Na vida real, nós lidamos rotineiramente com textos reais, avisos, cartas, e-mails, listas de compras, outdoors, rótulos de produtos, entre outros, seria mais rico trabalhar com a língua em toda a sua inteireza, como ela funciona de fato. Azevedo e Lopes (2013, p.10) reforçam esta perspectiva ao afirmarem que “os exercícios de escrita necessitam estarem vinculados à situações de uso em que elas façam sentido para as crianças e que apresentem um uso socialmente consolidado [...]”

[...] Eram 9h10min. quando a professora pediu para eles fazerem uma atividade. A proposta é a seguinte: ao lado do desenho de um pião, de uma menina e de um tijolo estavam escritas palavras lacunadas. As crianças deveriam completar com as letras que estavam faltando. Quanto ao intervalo, após terminarem as atividades, ela liberaria os baldinhos e regadores para brincarem na areia. A professora foi mediando com cada um. À medida que as crianças terminavam de completar as palavras e pintar as ilustrações, iam pegando os livros que estavam lendo no projeto brincadeiras. (Diário de Campo, 10/10/2011 – TB).

Vigotsky (2007) reconhecia a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento cultural. O signo escrito se constitui em um dos meios fundamentais de transmissão dos significados culturais, para isto, é preciso que os textos que circulam no ambiente escolar façam sentido para as crianças, ou seja, elas devem sentir desejo, necessidade e gostar de ler e escrever. Além disto, precisam entender a função social da escrita na sociedade. Observamos que as professoras, comprometidas com a socialização e instrução das crianças, ensinam apenas a escrita como objeto de aprendizagem. Esta é uma

das dimensões (identificar o nome das letras, a grafia, etc.), mas concomitante a esta e, até mais relevante neste momento de suas vidas, é vivenciar a escrita como prática discursiva (SMOLKA, 2008).

[...] Quando todos terminaram, ela foi para o quadro e disse: vamos escrever as palavras que vocês disseram: chá, café e leite (bebidas quentes). Pedia que todos falassem em voz alta a palavra e, antes que elas perguntassem Augusto já identificava a palavra. Amanda - chá começa com que? - X (associou ao X que estava exposto na parede e que tinha, logo abaixo, uma xícara – chá – xícara) ela disse – eu falei antes para vocês que tem palavras que nós ouvimos um som de determinada letra, mas escrevemos com outra [...] e foi fazendo isto até escrever a partir das informações das crianças as três palavras: leite, café, chá – em letra maiúscula, pedindo para identificarem cada letra. (Diário de Campo, 13/07/2011 – TB).

A professora dirige todo o processo, o que impede as crianças de, muitas vezes, exercerem sua autonomia e produzirem cultura naquele espaço. A socialização ocorre por meio da inculcação de regras/normas e aprendizagem da língua escrita em uma versão empobrecida. As crianças estão aprendendo um código linguístico sem usar a linguagem em toda a sua inteireza, sem dialogar sobre o significado, as ideias veiculadas nas palavras. Para Azevedo e Lopes (2013, p.17), “escrever significa tentar produzir textos, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer, mas essa escrita necessita ser sempre permeada por um sentido, por um desejo.”

Não presenciemos a construção de textos de verdade pelas crianças com a ajuda da professora. A perspectiva da linguagem como uma produção de sentidos, a alfabetização na perspectiva discursiva (SMOLKA, 2008) não está contemplada na proposta de alfabetização das professoras. A língua é um objeto de conhecimento a ser apropriado pelas crianças, isso é o que propõe Emília Ferreiro⁵⁸. Na turma B, como as crianças estão sendo preparadas para ir para a escola, a ênfase na alfabetização é duplicada. O trabalho se resume ao treino mecânico do som das letras e ao reconhecimento e traçado dos símbolos.

[...] Amanda Mandou que todos sentassem em suas mesinhas. As meninas sentaram em uma e os meninos sentaram em outra. - Faremos agora, um bingo de números, lembrem como é um bingo? Esqueceram? Trouxe um boneco de pano que tinha os numerais dentro. Entregou a cartela a todos e um giz de cera. Em seguida, começou a chamar os números e reexplicou às crianças que quando chamasse o número elas tinham que identificar qual era e marcar/riscar se tivesse ele na cartela. Ela acrescentou que todos seriam ganhadores, pois iriam aprender, independentemente de preencherem a cartela primeiro. As crianças vibravam quando tinham os numerais em sua cartela. Ficavam na maior expectativa e a professora fazia suspense. Quando terminou o bingo ela pegou os cadernos de cada um, abriu na página em branco e foi para o quadro. Disse: o que eu escrever aqui vocês escrevem aí no caderno. Escreveu Bingo de números. Em cada carteira observava se as crianças estavam fazendo certo. Aquiles não estava acertando escrever na direção correta (da esquerda

⁵⁸ Elaborou uma teoria sobre a alfabetização de crianças tendo por base a categoriade estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget.

para a direita. Ele escrevia de cima para baixo) ela foi umas três vezes até ele e explicou, escreveu um pouco para ele ver, até ele acertar. A cada espaço (segmentação) ela ia ilustrando com uma estrela e chamando a atenção de que ali havia um espaço. (Diário de Campo, 13/07/2011).

A professora cria situações ricas de possibilidades, trabalha com jogos, enfim, utiliza-se de vários recursos lúdicos para que a aprendizagem seja significativa e prazerosa. As crianças, neste processo de alfabetização, estão reproduzindo cultura. Ao aprender um código escrito, como o alfabeto, elas estão se apropriando de um legado cultural, de signos linguísticos. Porém, além de aprender as convenções sociais, as regras do sistema alfabético, é fundamental, para a produção cultural, a inserção e participação em práticas e eventos discursivos (orais e escritos) de verdade, constituindo-se em uma ação política e pedagógica: ouvir e dar voz às crianças, elaborar textos com elas e sobre elas.

Para além da escrita como objeto de conhecimento que analisa o conflito cognitivo no processo de aprendizagem, é importante considerar o aspecto social da língua (para que, para quem, onde, quando, por que). “A criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita [...]” (SMOLKA, 2008, p. 63). Tal perspectiva anuncia implicações pedagógicas e políticas para a educação infantil: as crianças têm liberdade de falar o que pensam? Podem escrever o que falam? Aprender a língua significa conhecer, praticar, pensar e dizer o que pensa. Algo raro em nossas observações.

[...] Amanda pega uma proposta de atividade - antes estudamos número e numeral, agora vejam, Arthur pergunta - tia pode pintar? Ela disse - mal pega a atividade e já quer pintar? Você não sabe que quando terminar eu deixo; [...] Enquanto convidava as crianças para identificar as palavras, a partir da pronúncia pausada e bem articulada das mesmas, Arthur pergunta - tia pode pintar? Ela não responde, continua com a criança que está tentando ler a palavra indicada. Andrey pergunta - tia pode pintar? Andrey insiste, depois de rápido intervalo de tempo. Ela resolve responder - não vai pintar nada meu coleguinha. (Diário de Campo, 21/07/2011; 31/10/2011 - TB).

Há outras linguagens que precisam ser vivenciadas pelas crianças porque são lúdicas, permitem a criação, a fantasia, a expressão das emoções, enfim, a construção de culturas infantis. É fundamental considerar a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (BRASIL, 2010). É evidente que a voz e o desejo das crianças, sua necessidade de representar a realidade através de uma linguagem que a mobiliza não é considerada, o que inviabiliza a alfabetização como um processo discursivo.

As crianças, além de gostarem de desenhar, pintar e de brincar, folheiam livros didáticos e revistas do Sesinho, os únicos que estão disponíveis para elas, criam e recontam histórias a partir das ilustrações, se identificam com algum personagem, etc. Estes momentos,

em que têm liberdade para criar e se expressar, são oportunidades raras para que produzam e reproduzam culturas.

Corsaro (2011) afirma que a produção das culturas infantis, muitas vezes, são formas alternativas de acomodação aos contextos duros/hostis, as linguagens e jeitos de ser criança. Para completar, Sarmento (2004, p. 29) destaca que “[...] o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas, esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico [...]” Neste sentido, reafirmamos que as crianças são capazes de construir suas culturas, mas é preciso relativizar. Este processo depende do contexto, da cultura institucional estabelecida, por mais capacidade que as crianças tenham, as representações sobre elas são, ainda, muito empobrecidas e desrespeitosas e isto acaba, de certa forma, tendo implicações sobre sua ação/reação/intervenção deliberada na sociedade e, especificamente, na instituição.

[...] Ao retornarem do recreio as professoras (Rossana e Samanta) deixam as crianças relaxarem um pouco e depois Samanta chama algumas crianças como Ricardo, Romulo e Renan para fazerem atividades atrasadas (eles haviam faltado no dia). Samanta vai ajudando, individualmente, a escreverem seus nomes - faça a letrinha A – dois traços e um risco – isto, muito bem, agora a letrinha M: um traço para cima, outro para baixo [...] (Vídeo, 22/11/2011 – TA).

O cuidado da professora com a forma é intenso para a criança não sair da linha e aprender, de fato, a codificar e decodificar as letras. A nossa crítica não é pelo fato de se primar pela alfabetização das crianças, mas sim, pelo foco quase que exclusivo de ambas as salas nesta proposta. As crianças precisam ter acesso às diferentes linguagens, garantindo-se a elas o progressivo domínio de vários gêneros e experiências narrativas, de apreciação e interação com a linguagem escrita. Cabe à Pré-escola, “atender a especificidade das crianças de 0 a 5 anos de idade com seu modo próprio de ser, interpretar, experimentar, compreender e aprender; explorar ao máximo as diferentes linguagens” [...] (art. 9, Resolução nº5 – CNE/CEB, de 17 de dezembro de 2009).

4.3.3 Feche o Bico: A Roda Sem Conversa

Ao construírem sentidos sobre a realidade através das práticas discursivas (orais e escritas), as crianças produzem cultura. No ato discursivo com o outro, elas apreendem os significados culturais, os internalizam e produzem sentidos, ou seja, tornam singular aquilo que é plural/social. Este processo de reprodução de significados e produção de sentidos implica, portanto, em produção cultural.

Dar a palavra às crianças, ouvi-las, inseri-las em espaços discursivos nos quais tenham

a oportunidade de se expressar, perguntar, argumentar, falar sobre suas experiências, expor seus pontos de vista e compreender os dos outros possibilita a elas a internalização dos significados sociais da cultura em geral e, por conseguinte, a produção de sentidos sobre a realidade e também de saberes, valores, costumes singulares, ou seja, de culturas infantis. A produção de cultura pela criança depende sempre do outro, do social, mas, ao internalizar os significados culturais, ela produz sentidos novos, singulares, sendo autora nesta relação que envolve o inter e o intrapsíquico. A criança, nesta perspectiva, é produtora de sentidos e de cultura (PINO, 2005; VIGOTSKY, 2007).

[...] Sentam-se à mesa e Rossana começa a perguntar a eles o que fizeram no fim de semana. Roger muito espontâneo diz o que fez na igreja, o que comeram em casa e que seus pais não estavam mais brigados. Falou que a mãe ia se casar - meu pai comprou uma carne assada e refrigerante de uva. Clara falou sobre seu fim de semana - disse que havia brincado de boneca. Romulo falou que tinha ido para a piscina com os pais. Roger entrou na conversa e perguntou se tinha churrasco. Rossana mandou ele calar a boca. Roger olhou para ela e disse (imitando-a) - 'feche o bico'. Roger perguntou para Samanta o que ela tinha feito no fim de semana. Ela disse - fui para o show do padre. Roger diz- olha tia esta bichinha aqui foi para o show do 'prade'. (28/11/2011 - TA).

O foco do currículo é a socialização das crianças. Além de instruí-las, prepará-las para o ensino fundamental, a moralização constitui-se em prática privilegiada através dos clássicos dispositivos disciplinares. Por isso, Roger não é bem visto. Ele quebra o silêncio, a ordem instituída, transgredir, age à contrapelo da gramática institucional. Roger não é mais inteligente do que seus colegas, mas parece possuir mais capital cultural e social (BORDIEU, 2007) do que as demais crianças da sala porque morou em São Paulo, cidade bem mais desenvolvida econômica e culturalmente; local onde, inclusive, frequentou creches. Além disto, ou exatamente por isso, é bem extrovertido; corrige a professora: quando ela diz quadro ele - não é quadro é lousa. Neste sentido, seu jeito de ser incomoda as professoras que quase sempre o ignoram e desvalorizam sua cultura, seus saberes.

[...] Amanda Cantou a música 'e agora minha gente, uma história vou contar [...]'. Iniciou a conversa perguntando se lembravam do que haviam falado no dia anterior - alguns arriscaram - do dente, fio dental, perguntou qual o nome do profissional que cuida dos dentes? Catarina respondeu: fio dental... Adriano, que já tinha ido ao dentista respondeu - dentista. Ela disse muito bem, pegou o livro e leu o título "Notícia da rua dos dentes de leite", de Anna Ruselmann, Editora Ática. É uma história bastante longa, que fala sobre as cáries. São dois personagens, mostrando o que as cáries fazem nos dentes. A escova traz policiais que vão limpar e prender os bandidos que fazem buracos nos dentes. Durante a história Clara tentou dizer a professora que tinha um dente quebrado, mas ela, em nenhum momento, parou para escutá-la. (Diário de Campo, 09/08/2011).

A música, neste evento, tem como função disciplinar e anunciar a atividade de contação de história. A professora inicia interagindo com as crianças, fazendo um resumo da

discussão anterior e perguntando o que sabem a respeito da profissão de dentistas. Ao longo da leitura, as crianças apresentam dúvidas, a exemplo de Clara, que se identifica com o enredo da história pelo fato de ter um dente quebrado. A professora não lhe dá ouvidos; continua a ler. A criança estava relacionando a história a sua própria experiência com o dente quebrado. Fazer uma pausa naquele momento, escutar, dar voz a ela para apreender os significados veiculados naquela situação de enunciado e produzir sentidos sobre os mesmos poderia ser uma atitude assertiva, porque “a palavra e os símbolos produzidos na interação são elementos fundamentais para a organização do pensamento.” (MOTTA, 2011, p. 67).

[...] Roger, desejando entrar na conversa sobre soldados tentava falar. Rossana – estou doida para fazer você se calar de vez, vou colocá-lo dentro de um freezer. Continuou a conversa. Roger fez nova tentativa. Rossana mandou ele se calar por duas vezes. Na terceira gritou. Começou a cantar a música marcha soldado. Ruan levantou e começou a marchar. Ela disse – vamos marchar sentados, porque se não vai bagunçar tudo. Ficaram cantando e marchando (batendo os pés no chão) sentados. (Diário de Campo, 25/08/2011 – TA).

A fala é um dos signos mais importantes para o desenvolvimento humano, isso porque, segundo Vigotsky (2007), os sujeitos apreendem e compreendem o mundo através da linguagem que possui uma função organizadora, designativa, analítica e generalizadora. (MOTTA, 2011). A criança, resistente e insistente tenta falar, se expressar, elaborar os significados sociais explicitados naquela situação enunciativa, mas a professora tenta, de todas as formas, fazê-la calar-se. É questionável, pois como as crianças irão apreender e compreender o mundo sem a liberdade para fazer uso da fala?

Ademais, a conformação de algumas crianças é perceptível em sua postura, gestos e expressão facial. A dimensão corporal não é vista/ trabalhada. É como se elas tivessem apenas olhos e ouvidos. Roger e Arthur são exemplos, eles estão o tempo todo no olho do furacão porque infringem as regras. O corpo tem que ficar controlado, por isso, na hora da roda, eles ficam sentados em cadeiras, pois, se ficassem sentados no chão, seria mais difícil controlar a postura. A cultura que está sendo produzida na instituição é a do silêncio, da docilidade, do controle, da ordem, da autodisciplina, da afonia.

[...] Após contar a história, entregou o livro para as crianças visualizarem a foto do ilustrador e autor. Em seguida, iniciou uma conversa com as crianças sobre bebidas quentes na estação fria (inverno), que é importante para aquecer o corpo, etc. Aproveitou e falou de outras atividades que são necessárias para a saúde e alimentos que não são bons, como pipos e etc. Perguntou: além do chá que outras bebidas quentes agente toma no frio? As crianças falaram - leite, café, suco, etc. Amanda tinha solicitado a cozinheira para providenciar chá bastante quente. A professora serviu chá para todos, inclusive para mim, pediu que todos tivessem bastante cuidado para não derramar, pois estava quente. Falou que as velhinhas tinham ido tomar chá com bolo, pastéis, rocambole, etc. e nós iríamos tomar chá com bolinhos de goma. Foi pegar o saco e distribuiu com todos. Pediu para que todos se sentassem de forma elegante/ arrumada para segurarem a xícara com o pires. Disse: vamos

degustar, então perguntou: vocês sabem o que significa degustar? Uma das alunas, Catarina disse é experimentar. Ela ficou feliz e disse - o coisa fofa, realmente, degustar significa saborear, experimentar. Perguntou se gostaram. Augusto disse que não havia gostado. (Diário de Campo, 13/07/2011).

Neste evento, percebemos uma maior interlocução entre a professora e as crianças. Ela, após contar a história das velhinhas que foram tomar chá, organizou na roda um momento de degustação de chá com bolinhos de goma. Foi muito prazeroso: estabeleceu um diálogo com as crianças sobre bebidas quentes e ficou surpresa quando Catarina responde de forma assertiva o que significa degustar. Talvez se surpreendesse mais ainda se buscasse estabelecer, continuamente, situações discursivas com as crianças, nas quais elas poderiam expressar sentimentos, saberes, valores e, conseqüentemente, compreender o mundo através das palavras, dos gestos e dos símbolos. “As palavras carregam consigo os significados do contexto histórico de seu uso e do contexto de interação em que estão sendo usadas.” (MOTTA, 2011, p.70). Quanto mais situações de enunciação, mais conhecimento, mais cultura.

[...] Após terminar seu almoço Sabrina olha para mim de forma tímida, meio assustada e me pede para ir ao banheiro, ao mesmo tempo em que olha para as professoras, que estão sentadas almoçando e conversando. Entendo a mensagem: ela sabe que se pedir às professoras, provavelmente vai ouvir um não. Ouso dizer a ela que vá. Ela sai sem ser percebida pelas professoras. Roberto também vem me pedir para ir ao banheiro. Agora já digo para ele ir até as professoras e pedir. Ele desiste e volta a sentar (Roberto é uma criança bastante insegura). Mas, insisto baixinho e digo – vá pedir as professoras ele não vai. Mas, continua meio agoniado, olha para a porta e continua sentado. Continuo insistindo baixinho com ele, pois sei que, realmente precisa ir ao banheiro. Até que toma coragem e vai pedir a Rossana que diz- quando sua mãe chegar você vai. Ele volta e senta. Passado uns 5 minutos ela decide deixá-lo ir ao banheiro, já que a mãe dele não havia chegado ainda. (Vídeo, 08/11/2011 – TA).

Esta atitude passiva de ser e estar na instituição, em alguns momentos da rotina, pode se constituir em um habitus. Segundo Nogueira (2002, p. 19), o indivíduo em Bordieu é um ator socialmente configurado em todas as dimensões, ou seja, ele reage à estrutura, mas incorpora suas características. “Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação da voz, as aspirações relativas ao futuro, tudo seria socialmente constituído.” Neste caso, não falar, permanecer quieto, falar em coro, porque os professores não valorizam intervenções individuais, estar sempre de cabeça baixa, de braços, porque quando desobedecem às regras, as professoras exigem que baixem as cabeças, tem fortes implicações na constituição das subjetividades das crianças. Mesmo ficar calado, passivo, de braços seja uma forma de resistir, esta atitude deliberada, refletida, poderá se transformar em um habitus.

[...] Na roda Samanta pegou um livro de história para ler para as crianças. Mostrou a capa do livro, ficou explorando a ilustração: “Camilão o comilão” (Ana Maria Machado). O personagem central é um porco bem gordo. [...] O tempo todo o porco diz que está morrendo de fome. Na penúltima página do livro aparece o porco com a cesta repleta de comida de todos os tipos (leite, mel, queijo, banana...) e na outra página aparece o porco chorando e casca de banana e a melancia no chão, restos de comida, etc... A professora pergunta para as crianças o que elas acham que aconteceu? começam a hipotetizar: Clara disse que tinha caído pimenta nos olhos dele (porque tinha muitas lágrimas nos olhos), Andrey disse que o lobo mau tinha comido toda a comida dele. Augusto falou que ele havia comido tudo e que tinha tido uma dor de barriga, enfim, cada criança teve a possibilidade de imaginar e expressar o que poderia ter acontecido com o porquinho. A professora leu o texto e mostrou que apesar de o porco ser um comilão ele tinha muitos amigos e dividiu tudo com todos, pois havia preparado uma grande festa e os convidado. (Diário de Campo, 15/07/2011 – TAB).

Esta é uma situação em que a professora oportuniza as crianças a se expressarem, darem opinião, argumentarem na roda de conversa. A mediação, no sentido de provocar as crianças para falarem, foi importante, porque cada uma teve voz naquele contexto: Clara e Augusto demonstram, em suas falas, conhecimento de mundo - quando cai pimenta nos olhos ou quando comemos muito sentimos dor e choramos ou os olhos queimam e saem lágrimas. Andrey, também, de forma lógica, faz uma relação entre a história do três porquinhos, cujo lobo mau faz maldades.

A linguagem organiza o pensamento. Oportunizar a fala das crianças tem implicações políticas, psicológicas e sociológicas. É evidente que a professora poderia ter chamado a atenção das crianças sobre a questão do preconceito em relação às pessoas gordas, pois nem sempre somos gordos porque comemos muito, nem porque somos preguiçosos, mensagem implícita no livro.

[...] Mostrou a capa e perguntou vocês acham que esta história vai falar de que? Carmem disse: frutas falantes, ela disse: muito bem, Laura, estava sentindo falta de suas colocações. Carmen disse que a mãe dela havia lido aquela história para ela. Iniciou a história (Salada de queixas, Tatiana Belinsky): Ia contando a história e mostrando as ilustrações. Quando alguém tentava interromper ela não escutava e continuava, embora não fosse uma história de fácil compreensão, pois no enredo as frutas estavam com raiva, porque sempre associavam seu nome a uma encrenca ou preconceito. Abacaxi (problema), quer dizer usavam seus nomes com duplo sentido. Isto não é uma questão simples para as crianças. Mas, está claro que a história é um pretexto para falar sobre frutas (o tema do bimestre é saúde e qualidade de vida). (Diário de Campo, 18/07/2011 – TA).

Inicialmente, a professora fez uma interlocução importante, mas, no decorrer da leitura, se utilizou do recurso de “falar a” e não “dialogar com” transmitindo, portanto, a mensagem de que o outro é aculturado, por isso, não merece atenção. É preciso rever a representação sobre a criança de incompletude, de alguém que precisa ser modelado, socializado. Ser criança e estar na infância implica em outra lógica. “A infância é o reino do “como se”, do “faz de conta”, do “e se as coisas fossem de outro modo [...]?” “A forma única

e a uma só vez múltipla de todo acontecimento [...]” (KOHAN, 2007, p. 111).

[...] Amanda então, perguntou qual o título da cantiga de roda? - a barata mentirosa. Fez toda uma discussão moral sobre mentira. Não devemos mentir nunca.[...] Arthur tentou falar – só pode mentir na hora, quer dizer, no dia... (ele não terminou de completar o pensamento, estava se referindo ao dia 1º de abril que, culturalmente, entre nós é o dia da mentira), mas a professora não o deixou falar. Disse – em hipótese alguma podemos mentir. (Diário de Campo, 14/09/2011- TB).

A postura de dona da verdade, expressa pela professora monopoliza a roda que, a princípio, deveria ser um espaço de diálogo. A criança, em sua fala, traz um outro significado, uma informação cultural e ela não consegue enxergar a potencialidade da informação que a criança traz. Constitui-se em uma prática monológica que reduz a participação das crianças, desencorajando-as a falarem.

Na roda de conversa, a professora é a protagonista. É ela quem dirige todo o processo. Algumas vezes, presta atenção, interage com alguma criança que teve o direito de se expressar; em outros momentos, faz de conta que não escuta e não desenvolve uma interação, deixando que falem sozinhas. Motta (2011) destaca que as individualidades das crianças nas rodas de conversa, ficam apagadas, ao responderem em coro às perguntas não elaboradas. De fato, a professora afirma e confirma o tempo todo, não desenvolvendo uma interlocução com as crianças.

[...] Samanta começou a contar a história do nascimento de Jesus. Vez por outra interagia com as crianças, questionando, perguntando. Às vezes para, também para reclamar da inquietação das crianças: seus movimentos corporais demonstravam isto: levantam as mãos para cima, balançam as pernas, puxam as cadeiras, se espreguiçam, etc. o fato da professora não ir mostrando as ilustrações provoca esta inquietação, também. Ramires, que está sentado próximo a ela fica esticando o pescoço para ver as ilustrações o que demonstra o quanto elas precisam se ancorar nas imagens/ilustrações construir, sentidos. Quando Samanta começa a falar dos animais que estavam nos estábulos todas elas se aproximam para ver. Ela começa a imitar a voz dos animais (bode, vaca, etc). Susie diz – assim não tia a ovelha faz assim béééé.... Quando finaliza a leitura da história chama cada um para perto de si e vai mostrando as ilustrações para elas, recontando a história a partir das mesmas. Roberto fica tentando recontar a história, mas a professora interrompe e ela mesma reconta. (Vídeo, 17/11/2011 - TA).

A prática de falar às crianças e não com elas é culturalmente instituída, sempre foi assim: criança não pode falar porque é um in-fans. A palavra infância traz este ranço da ausência – aquele que não fala, que não sabe, que não argumenta, não pensa. A palavra aluno (aquele que não tem luz), também remete a esta atitude cultural da professora, que não deve ser considerada incompetente nem leviana; sua prática também é cultural, faz parte de toda uma tradição moderna que vê na criança a expressão da ausência, da incompletude, da dependência.

Neste sentido, é preciso rever as representações sobre infância, criança e educação infantil para, então, se estabelecer outra prática, dialógica, discursiva, respeitosa com as culturas, saberes e desejos das crianças.

[...] Na mesa de Susie, Sonia, Renato e Sabrina estavam brincando de jogar uma miniatura de princesa de um para o outro, como se fosse uma bola. Perguntei: o que é isto? Susie respondeu: uma rainha – ela mora em um palácio? Ela disse: - não, mora em um castelo branco - o que tem no castelo? -um sapo. Começou a jogar a princesa para os colegas de novo. Rossana mandou pararem – Sabrina coloque isto aqui na mesa. Mas eles não deram ouvidos [...] Sentada perto da mesa em que estavam as meninas, Susie me chamou e começou a contar - Tia, eu já fui na casa da minha avó Zefa. Lá tem galinha e boi. Tem um boi brabo e um manso dos chifres pequenos. Lili (penso que é a irmã) deu um cheiro na testa do boi do chifre pequeno. Fiquei com medo e me escondi atrás dela. O boi se soltou e me correu. – gritei tio o boi se soltou. Ele disse vou prender ele de novo. Minha vó escorregou e melou a bunda de lama [...] Antes de saírem para o intervalo, Simone me chamou e disse que tinha um vestido de noiva e que tinha um namorado chamado Rangel. Sabrina disse que tinha uma roupa de chapeuzinho vermelho e Susie falou que tinha dois vestidos de batizado. (Diário de Campo, 19/08/2011).

As crianças falam de si e de seus mundos de vida de forma competente (SARMENTO, 2009). No entanto, apesar de demonstrarem competência lingüística, não são avaliadas por isto, mas sempre pelo que lhes falta do ponto de vista daquilo que é o foco no currículo institucionalizado pelo sistema e pela própria cultura. A proposta curricular é de caráter preparatório, portanto, a criança só é vista como capaz, inteligente, se corresponder às expectativas neste sentido. Outras linguagens e formas de expressão, as próprias culturas infantis são ignoradas e se tornam sem sentido para os adultos. Isto porque estão condicionados à ensinar e avaliar aquilo que é normatizado, institucionalizado, estruturado pelo sistema.

[...] A professora, na roda, cantou a música e agora minha gente uma história vou contar [...] o título da história é ‘Leo está com dor de dente’ (informa sobre a higiene bucal, a ida ao dentista, etc). Arthur saiu para procurar a sandália que havia deixado no pátio. Volta sem ela. A professora Amanda diz que não vai ajudá-lo a procurar porque ele já tem que ter responsabilidade. Ele tentou argumentar, mas Amanda não deu ouvidos. Ele sentou. Estava com uma bila na mão. Ela - me dê – ele: isto é meu. Ela pegou, colocou no bolso e continuou a história. Enquanto ela contava a história algumas crianças interviam, ela parava para responder, mas quando Arthur fazia intervenção (e ele sempre fazia) ela não dava ouvidos. Em determinado momento falou que estava sem paciência com ele. Mas, ele não desistia, sempre perguntava, porém, ou era alvo de ironia, reclamação ou era simplesmente ignorado. Foram cerca de 6 intervenções ao longo da leitura, apenas uma, quando ele disse que o ouvido dele estava doendo, por causa dos gritos de Clara ela olhou para ele e retrucou - você está vendo? Quando digo que o meu ouvido está doendo vocês não acreditam. Arthur mais uma vez falou –‘tia’ [...] ela não parou para ouvi-lo. (Diário de Campo, 03/08/2011 – TB).

Estamos diante de um típico exemplo de roda de (des)conversa. A professora não está disposta a dialogar com as crianças, não enxerga seus pontos de vista: ignora a fala de Artur, ou então responde de forma irônica, demonstrando uma clara indisposição para ouvir, tirar

suas dúvidas. No entanto, as crianças, nesta fase, ainda não são capazes de captar algumas nuances da fala, a exemplo da ironia, do sarcasmo, por isso, insistem em perguntar, em falar, ou seja, não se constroem diante da atitude da professora de intolerância ao diálogo.

As crianças são marcadas pelas diferenças: biológicas, psíquicas, sociais, culturais, portanto, respondem de forma diversa às situações e circunstâncias a que estão expostas. No caso de Roger, Artur, Andrey, dentre outros, eles são mais ousados, não se intimidam com facilidade e estão sempre rompendo com as barreiras, transgredindo as regras; outros, a exemplo de Roberto, Ruan, Sabrina, etc. reagem de outra forma, na maioria do tempo, retraem-se, se deixam intimidar. Captamos através da câmera, em vários momentos, Ruan de braços na mesa, com um olhar apático, parecendo cansado, mas, em ocasiões em que as professoras estavam menos vigilantes, ele agia normalmente, interagia com os colegas e na recreação participava plenamente das brincadeiras. Mas, nunca contrariava as ordens das professoras. Isto significa que ficar indiferente ao que acontece na sala, quieto é uma ação deliberada, refletida da criança. É uma forma de resistir também.

Enfim, a cultura do diálogo pode ser construída entre os pares e com os adultos. Kohan (2007, p. 131) nos convida a dar espaço a essa língua, a atender a esse pensamento, pois se constitui uma oportunidade de dar dignidade à infância e, também, de aprender com ela, sair de nosso lugar, de nossa pátria e habitar um terreno estrangeiro, no caso, ouvir o outro, a infância e pensar com ela.

4.3.4 Assim Não Tem Condição, Sente! A (In)experiência Musical e Rítmica Corporal

Outra linguagem secundarizada nas turmas pesquisadas é a música, que tem seu lugar consagrado; é usada apenas quando vai iniciar alguma atividade, como: alimentar-se ou contar uma história. Nestes momentos, a professora inicia e as crianças continuam. É um ritual, um hábito. A música, nesta perspectiva, tem a função de disciplinar as crianças, estimular determinado comportamento.

[...] ao retornarem do recreio foram para a roda e a professora Amanda começou a cantar a música- e agora minha gente uma história vou contar [...] Após tomarem café a professora convidou-as para a rodinha e começou a cantar uma musica- bom dia, bom dia [...] batendo palmas. Começou a fazer a chamada cantando a seguinte musica: quem é que veio hoje, quem é quem é? Diga o nome, bata palma e bata o pé. Já mostrando a ficha com o nome da criança, perguntava quem é que veio? Perguntava com que letra começa o nome Gabriel? Com qual letra termina? Ia entregando a ficha à criança com seu respectivo nome e ela ia levando para o quadro de pregas. (Diário de Campo, 03/08 – TB; 14/07/2011 – TA).

Em ambas as turmas (A e B), observamos cerca de 40 vezes estes rituais, os quais são usados no sentido de imprimir certos comportamentos, como sentar na mesa para lanchar, fazer silêncio/suspense na hora da história, etc. Estes objetivos são importantes, mas reduzir a música a promoção/manutenção de hábitos/attitudes é minimizar sua importância no desenvolvimento integral da criança. Apesar de um dos eixos trabalhados no projeto Paralapraca ter sido “Assim se Canta”, parece que as professoras apenas cumpriram uma tarefa a mais, pois, ao término do projeto, a rotina das atividades não mudaram e à música coube o seu lugar de sempre: “a função disciplinadora e controladora das crianças e não a expressão de uma linguagem musical e corporal (através da dança).” (MOTTA, 2011, p.78).

[...] Amanda organizou a roda. Retomou a discussão sobre o projeto cantigas de roda. Falou - já trabalhamos o cravo e a rosa, o sapo e estamos trabalhando a loja do mestre André. Colocou, então, um cd de cantigas de roda e as crianças cantaram o cravo e a rosa, depois cantaram a loja do mestre André. Todos estavam sentados e batendo palmas. (Diário de Campo, 26/08/2011 – TB).

É inusitado que se cante cantigas de roda sentados. A professora usa as cantigas de roda como pretexto para as crianças aprenderem a cantar, decorar a letra da música, reconhecer os sons, etc. O cuidado para com a alfabetização/preparação das crianças chega a ser excessivo, ocultando outros objetivos até mais importantes, a exemplo do desenvolvimento da expressão corporal, do ritmo, enfim do movimento, dimensão fundamental para a criança expressar seus sentimentos e pensamentos (WALLON, 1995).

Todas estas cantigas de roda foram cantadas com as crianças, mas não foi em forma de ciranda/ roda, elas cantaram sentadas, não dançaram, não experimentaram os ritmos com o corpo. As crianças viveram aquele momento sem o experimentar de fato. Estamos educando não apenas a mente, mas o sujeito por inteiro, com suas emoções, afetos e corpos. A experiência está sempre ligada ao que nos passa, nos afeta profundamente. Está relacionada, também, ao que nós tocamos e não apenas aquilo que passa, que olhamos, que ouvimos, mas não tocamos. Para Benjamin (2002, p. 23), “a experiência é carente de sentido e espírito, apenas para aquele já desprovido de espírito.” Na educação infantil, é importante garantir não apenas vivências, mas experiências profundas com os objetos da cultura, pois as crianças precisam experimentar o êxtase antes que venha a longa sobriedade da vida séria.

[...] Na roda, a professora Rossana começa a cantar - Foi na loja do Mestre André que eu comprei [...] Roberto canta a música em voz alta, fica eufórico (mas, estão todos sentados). Rossana comenta que não tem os instrumentos. Samanta diz-tem na sala de tia Amanda, ela empresta. Vai até a turma B e volta com a caixa cheia de instrumentos. Então começa a retirá-los. Rossana começa a tocar um pandeirinho. Vão passando os instrumentos para as crianças que ficam encantadas. Querem tocar, experimentar. Alguns pegaram. Roberto experimentou a guitarra, Roger o pandeiro, mas a experimentação é rápida, sorrateira. Rossana canta a música tocando no

pandeiro, Roger levanta para ir pegar um instrumento – Rossana – assim não tem condição, sente! [...] Rossana – agora eu vou cantando, mostrando o instrumento e vocês vão dizer o nome. Sabrina levanta e fica se balançando, segura até a barra do vestido, como se estivesse em uma roda. Simone levanta e também se balança. Rossana que cantava a cantiga “fui na loja do mestre André [...]” olha para as meninas em pé, se balançando e aponta para as cadeiras – sente! (Vídeo -13/09- TA – 00:02:09).

As professoras não convidam as crianças a se expressarem através da dança, das cirandas. O evento acima demonstra que elas conhecem as músicas e as formas de cantá-las em ciranda. Mas, a pedagogia do controle predomina. Manter a ordem, a disciplina das crianças é, de fato, o fundamento do currículo da instituição. O currículo instituído é reflexo de todo um projeto de educação infantil culturalmente estabelecido, que nega os desejos, os saberes e as múltiplas formas de expressão infantil. Benjamin (2002), ao refletir sobre a desvalorização da experiência na modernidade, utiliza-se da figura de um pedagogo sisudo e amargo que quer, desde cedo, empurrar os jovens para a escravidão da vida fazendo parecer a estes que a juventude não passa de uma curta noite.

[...] Em um momento em que as crianças estavam na roda, realizando uma atividade de matemática, Artur disse: tia, eu ainda toco sanfona. Retruquei, nossa, como você é inteligente. A professora acrescentou que ele vive querendo levar um CD de embolada de coco (ritmos populares), para ouvirem na sala; [...] na mesa de Andrey, Clarisse e Arthur estão pintando a atividade, e ao mesmo tempo, brincavam. Eles começam a cantar a musica: Vou não, posso não, quero não, minha mulher não deixa não [...] Amanda diz para eles pararem e ressalta: está musica não me entrou. (Diário de Campo, 21/07/2011 – TB).

A professora não dialogou com os saberes e práticas musicais das crianças. Seria político, ético e pedagógico ouvi-las, promover um diálogo sobre seus gostos musicais, trazer outros para conhecerem, colocando-os não como superiores, mas como outros gêneros, produzido por pessoas de outras culturas. O diretivíssimo pedagógico acaba criando uma barreira entre as crianças, seus saberes e a proposta pedagógica da instituição.

[...] Amanda iniciou o trabalho com a quarta música “a galinha do vizinho”. Pegou um fantoche de mão (a galinha) e cantou com eles a cantiga (todos sentados nas cadeiras em forma de círculo)- a galinha do vizinho bota ovo amarelinho, bota 1, bota 2, bota 3, bota 4... em seguida, começou a falar sobre a galinha. Suas características, asas, penas, o que come, etc. perguntou se alguma das crianças tem galinha em casa. Clara disse que tem uma e Cecília Também. Após contar a história fez a contagem dos ovos de 1 a 10 - ilustrando os ovos e contando com eles. Depois, as letras da palavra ovos. 9h10min. - agora teremos o intervalo. Vou dar bambolês para vocês. Mas Arthur disse: tia a senhora prometeu que a gente ia tocar os instrumentos. Ela disse- e verdade. Foi tirando da caixa os instrumentos e colocou todos no chão. Mandou que cada um escolhesse um dos instrumentos para ir tocar no recreio. Arthur ao ver um instrumento (agogô) tentou cantar uma embolada de coco (Diário de Campo, 30/08/2011 – TB)

Arthur toca um dos instrumentos musicais (de ritmo regional) mais difíceis, a sanfona e conhece uma das artes musicais mais populares do Nordeste, a Embolada de Coco. Por duas

vezes, tentou cantar na sala. Mas, a professora não parte dos saberes das crianças para iniciar o projeto de música, eixo “Assim se Canta”, do Paralapracá. A proposta de alfabetizar/preparar ocupa lugar central na proposta curricular da professora. O foco do currículo é a dimensão cognitiva em detrimento de outras igualmente importantes para o desenvolvimento integral das crianças.

[...] A professora entregou uma folha de papel pautado em branco e mandou que escrevessem o nome da creche e seus respectivos nomes. Enquanto isto, ela foi escrevendo a letra da música em tirinhas e me pediu para recortar cada palavra da música e colocar em saquinhos separados. A música completa ela me deu para recortar todas as palavras e colocar em um saquinho para Augusto (este é o mais adiantado da sala, já está praticamente alfabetizado). Em outros saquinhos me pediu para recortar apenas a frase “O sapo não lava o pé”. E em outros as letras da palavra sapo, lagoa e pé. Enquanto isto, as crianças terminaram de escrever o nome da creche. (Diário de Campo, 24/08/2011 – TB).

A música ocupa as crianças com a proposta da professora. As letras das cantigas de roda são utilizadas como pretexto, escritas em cartazes ou na lousa, para elas aprenderem o código escrito. Embora entendamos o cuidado com a alfabetização utilizando-se de cantigas de rodas, lúdicas, ritmadas, tornando a aprendizagem do código linguístico mais lúdico, lamentamos o fato desta linguagem, apreciada em todas as gerações e culturas, não ser percebida como um objeto cultural a ser trabalhado no currículo da instituição. A perspectiva é de consumir a música, utilizá-la como um recurso didático-pedagógico a mais para alfabetizar as crianças. Brito (2008) recomenda um trabalho de educação musical com crianças, no qual se inclua a apreciação e o fazer musical, advertindo, sobretudo, para não se utilizar a música apenas como pano de fundo para o desenvolvimento de outros objetivos/propostas de atividades.

[...] Amanda diz que vai colocar a música predileta domaternal II, “Mané gostoso”. Quando começa a tocar a música Andrey, Clara, Adriano e Cecília levantaram e começaram a dançar, de acordo com a melodia da música, que, realmente, é muito gostosa/ maravilhosa para movimentar o corpo. Quando terminou as crianças pediram para a professora colocar de novo. Ela disse não, não; [...] Amanda mandou que abrissem a caixa com vários instrumentos musicais. Abriram-na e pegaram os instrumentos, mas disse para irem para o pátio, pois não tinha ouvido que aguentasse (segundo ela) aquele barulho. As crianças saíram correndo e tocando nos instrumentos (bumbo, guitarra, violão, pandeiro, gaita, rabeca, etc). Alguns voltavam, trocavam os instrumentos. Ficaram extasiados com a experimentação, pena que foi um momento bem rápido, pois logo chegou o almoço. (Diário de Campo, 26/08/2011– TB).

As propostas de atividades que trabalham com outras linguagens são, de certa forma, secundarizadas. Não há tempo regular para as crianças experimentarem a música por si mesma, como expressão artística e cultural, a dança, as cantigas de roda. E não é por falta de instrumentos musicais pois, mesmo artesanais, dá para explorar vários sons, tons. Lembramo-

nos de Benjamin (2002) quando fala da modernidade com um tempo de não narrativa, da não experiência.

[...] No refeitório tinha uma mesa arrumada com o bolo e docinhos e outra com salgadinhos. A decoração foi feita com bolas (rosas, lilás e azul) e um painel azul. Cada turma teve a sua vez de entrar: As turmas A e B ficaram sentadas no chão, pois não tinha mesa suficiente. Amanda colocou um chapéu de bruxa e sentou em cima da mesa forrada com um pano (disse que era uma floresta) e foi contar a história da bruxa (a mesma que já tinha sido contada na sala por Rossana) ela contou a história em uma linguagem bastante lúdica, imitando a voz de cada personagem. As crianças ficaram extasiadas. Ao final, uma professora aparece fantasiada de chapeuzinho vermelho e outra, com uma máscara de lobo fizeram um rápido jogo dramático. Após a história, as professoras começaram a cantar musiquinhas infantis. Elas dançavam e cantavam ocupando um bom espaço do refeitório, enquanto as crianças sentadas cantavam e batiam palmas. Após as músicas foram tirar fotos, cantaram parabéns, partiram o bolo e serviram o lanche, bastante variado, mas as crianças permaneceram o tempo todo sentadas (Diário de Campo, 29/07/2011 – TAB).

As professoras, muito bem intencionadas, organizaram uma linda festa, mas acabaram excluindo as crianças daquele momento raro e fantástico (comemoração dos aniversariantes do 1º bimestre). Isto porque, quem se divertiu, dançou, representou, cantou, foram elas. As crianças ficaram sentadas, assistindo de camarote o show das “tias” quando dramatizaram a história da bruxa e dançaram ao som das músicas infantis.

Vale lembrar que, antes de irem para o refeitório, as crianças da turma A, cuja professora tinha contado a mesma história, passaram cerca de 20 minutos no pátio revivendo, encenando, dramatizando aquela história, cada um escolheu um personagem e dramatizou: Roberto era o lobo mau e Susie chapeuzinho vermelho. As crianças, quando estão em pares e sem o controle excessivo dos adultos, agem, atuam, criam situações, enfim, culturas, a partir do que vivenciam em outros momentos da rotina. Porém, o medo do descontrole, da bagunça é mais forte, por isso, as crianças são colocadas sentadas no chão enquanto as professoras agem, dançam, cantam, dramatizam; a pedagogia do controle perpassa por todos os momentos da rotina na instituição, é visível até mesmo em dias de festa.

As crianças adoram dançar, se expressar através da música, que é uma linguagem universal, da mesma forma que fazem quando brincam, quando escutam um conto maravilhoso: querem fazer tudo de novo e de novo... infinitamente. A reiteração/repetição é uma expressão cultural infantil. As crianças, como os poetas, se encantam, dançam, sonham. “Cada uma de nossas experiências possui conteúdo, nós mesmos conferimos-lhe conteúdo através de nosso espírito.”(BENJAMIN, 2002, p. 23). A cultura é a expressão maior do conteúdo da dança, da musicalidade. As crianças mostram o seu espírito ao dançarem, cantarem, brincarem. Lamentamos que os adultos, na ânsia de ensinar conteúdos que as prepararão para a vida séria, adulta, não consigam enxergar o óbvio.

4.3.5 Tia, o Meu Desenho Tá Bonito? A Cultura do Desenho

Ao longo das observações, percebemos que duas das culturas infantis produzidas no espaço escolar são o desenho e a pintura. As crianças ficam completamente mobilizadas ao desenhar e pintar. Embora, geralmente não tivessem oportunidade para desenhar livremente, mas quando as professoras pediam para representar e pintar, elas iam além do proposto. Nem sempre as professoras estão ouvindo/vendo as necessidades das crianças. Elas partem de uma concepção sua e/ou, sobretudo, de toda uma pressão externa, do sistema de que, neste momento, as crianças têm que ser alfabetizadas/ preparadas para a escola. As intenções são as melhores, mas é importante considerar, também, o ponto de vista, os interesses e os desejos delas.

[...] A professora entregou uma folha em branco para cada criança e uma redinha que havia confeccionado. Mandou desenhar a vovó e o netinho na rede, mas as crianças estavam confusas. Sonia disse que não sabia fazer a vovó dela. Roberto perguntou como fazer as pernas da vovó? Samanta resolveu mudar de estratégia: recolheu as folhas das crianças e entregou revistinhas do Sesinho para elas folhearem livremente. Começaram, imediatamente, a folhear as revistas. Ronaldo viu uma gravura para pintar e disse - tia, posso pintar? - não, é só para olhar. (Diário de Campo, 27/07/2011, TA).

Quase não percebemos uma criança expressar um pensamento contrário ao dos adultos educadores. A ordem é para ficarem sentadas e os adultos dizem se pegam livros, brinquedos ou se vão assistir ao desenho animado, etc., o próprio desenho e pintura não são livres: as crianças sempre perguntam se podem pintar ou desenhar. Esta perspectiva coercitiva, controladora, é comum nas relações entre adultos e crianças. Os fragmentos de infância em Berlim, por volta de 1900 (BENJAMIN, 1987), contrapõem a visão adulta fundada na razão, abstrata em relação à visão da criança forjada na atividade da fantasia. Para o autor supracitado, as crianças se alegram diante da fusão das cores.

[...] A professora Rossana tinha organizado as mesas colocando as fichas. Entregou as vassouras (miniaturas) para as crianças colarem. Em seguida, pediu para que desenhasssem as suas mães e o lixo (em geral, as crianças representaram a mãe varrendo a casa com uma vassoura), pediu para pintarem. A professora Rossana sentou em uma das mesas e ia mediando, pedindo as crianças que fizessem a cabeça, os olhos, aumentassem a figura, etc. Ajudou a escreverem os seus nomes, ela mediu o trabalho o tempo todo. (Diário de Campo, 20/07/2011 – TA).

Quando o tema do desenho é determinado pelas professoras, até mesmo as cores, as crianças ficam limitadas para criar, para materializar sua imaginação e fantasia. No evento acima, a professora direcionou a atividade. Talvez se as crianças tivessem mais liberdade de agir, poderiam ter ido além, enfim, poderiam representar de forma única, singular aquele evento. Colorir, para elas, significa apropriar-se do mundo. Ao representar a realidade de

forma singular através de seus traços e dos seus desenhos, as crianças estão produzindo cultura. Por outro lado, a mediação da professora orientando os traços, chamando a atenção para alguns detalhes da figura é importante, porque eles vão aprimorando a técnica, a forma de fazer. O desenho é um objeto cultural, portanto, é aprendido.

É perceptível como as crianças sentem prazer e valorizam suas atividades de desenho e pintura. Sentem necessidade de autoafirmação, de representar a realidade através do desenho, que é uma expressão simbólica. Benjamin (1987, p. 101) nos fala de sua experiência com as suas aquarelas. Assim que as tocava, as coisas se lhe abriam e viajava misturando-se ao jogo de suas cores.

[...] Arthur, que já tinha terminado a cópia, pediu a professora para fazer um desenho. Ela diz – não. Ele não desiste e pede mais duas ou três vezes. Amanda responde firmemente: Não. Ele baixa a cabeça. Em seguida, levanta e vai pegar uma borracha e fala alguma coisa – em tom claro e alto a professora diz – não deem atenção a ele. Arthur sai jogando a borracha para cima e pegando de volta. Senta-se à mesa e baixa a cabeça. (Diário de Campo, 03/08/2011 TB).

Quando se nega à criança a produção de um objeto cultural, como pintar e/ou desenhar, fica evidenciado o currículo que parece prevalecer na instituição, o preparatório e o controle sobre as condutas infantis. O ponto de vista das crianças, seus desejos, não são levados em consideração. Na rotina, está estabelecido que as atividades são livres, mas não para as crianças agirem. A liberdade é, na verdade, das professoras para não proporem atividades mais pontuais, de cunho alfabetizador.

“[...] Alberto me mostra sua pintura e pergunta se está bonita. Afirmo que sim. Artur diz a Amanda que Andrey falou que sua pintura estava feia. Amanda ralha com Andrey. Clara, também me pergunta se sua produção está bonita [...]” (Diário de Campo, 23/11/2011 - TB).

O desenho livre, apesar do adjetivo, não é livre à iniciativa das crianças, é uma atividade fortuita, fugaz. Elas precisam de autorização das professoras para realizá-la. Quando permitem, o tempo disponível a esta atividade é bem resumido e não fazem intervenções pontuais, atitude comum quando as crianças estão realizando atividades relativas ao código escrito. Em síntese, não se valoriza o desenho. A linguagem gráfica fica relegada a segundo plano, ao final do expediente, enquanto as crianças esperam o almoço, ou antes do café da manhã, embora seja uma atividade que mobiliza as crianças, não é o foco das atividades ditas pedagógicas.

[...] Quando terminou as crianças pediram para a professora colocar de novo. Ela disse não, não... agora vocês vão imaginar a história de Firinfela e o macaco e vão desenhar. Já eram 8h10min. – o café chegou, mas ela disse dá tempo, antes do café. Deu folha em branco para eles, mas o tempo para se expressarem era bem resumido. Ela ficou apressando. Os meninos terminaram mais rápido, cerca de 5

minutos, mas as meninas demoraram mais um pouco. Elas sempre gostam de escolher as cores, enfim de caprichar (Diário de Campo, 26/08/2011 – TB).

O desenho e a pintura são linguagens que desencadeiam emoções, como alegria, e sentimentos de prazer nas crianças, mas são linguagens secundarizadas na instituição em detrimento de uma política em curso de preparar, de forma precoce, as crianças para o ensino fundamental. Uma história repleta de elementos lúdicos, de detalhes, iria ser representada em 5 minutos. Se o interesse das crianças fosse considerado, elas passariam uma hora ou mais naquela atividade. Não discriminamos as atitudes das professoras que estão preocupadas em cumprir com o currículo estabelecido pelo sistema. Ademais, suas práticas são produtos de suas representações sobre a infância e a criança, que ainda perdura na sociedade: a visão de infância como uma fase da vida a ser superada e as crianças como sujeitos imaturos, incompletos e com uma natureza universal.

[...] Quando terminou a história eles pediram logo para desenhar. Ela entregou as folhas que, anteriormente, tinham feito o desenho sobre a sopa e eles foram completar seus desenhos e pintar. Copiaram seus nomes e a professora não pediu seus desenhos para ver/avaliar. Andrey me perguntou se o desenho dele havia ficado bonito, clara também. Eles já apresentam desenhos mais ou menos elaborados, com figuras humanas e objetos. Só que não houve mediação da professora. É como se houvesse necessidade apenas de mediar quando a atividade tem relação com a linguagem escrita ou matemática. Clara continuou pintando o que havia desenhado, pois ela tinha enchido a folha de figuras. (Diário de Campo, 15/07/2011 – TAB).

Podem-se realizar propostas de alfabetização sem retirar das crianças a possibilidade de contato com outras culturas e formas linguísticas. Há outras linguagens que precisam ser vivenciadas pelas crianças porque são lúdicas, permitem a criação, a imaginação, enfim, a criatividade. É importante considerar, também, que as crianças precisam ter oportunidade de produzir cultura, que se constituem em saberes singulares, construídos na interação com os pares e adultos, tendo por base o contexto sociocultural (CORSARO, 2011; JAMES; JENKS; PROUT, 1998).

[...] As crianças ao desenhar nos perguntam constantemente se seus desenhos estão bonitos – tá bonito tia? E o meu tia? Clara perguntou a Amanda se o desenho dela estava bonito – Amanda – tá Clara, e eu vou dizer que está feio? Quando ela terminou (Clara) me mostrou, toda orgulhosa a sua folha e me pediu para tirar uma foto. Amanda comenta – eu duvido pedir a Clara para fazer um desenho para ela não ir além do que eu peço. As crianças percebem a cozinha chegar com o almoço. Clara olha e diz para Amanda – tia espera aí que falta um rato – Amanda comenta – quem sou eu para dizer alguma coisa? Demora uns 5 minutos e Clara e Augusto continuam desenhando e pintando. Amanda reclama com Clara porque ela enfeitou demais o desenho com flores, coração e acabou não desenhando o que ela mandou. (Vídeo, 31/10/2011- t: 00:12:24s).

As professoras exploram pouco o desenho na sala de aula e não fazem intervenções pontuais na mesma medida das atividades de aprendizagem do código escrito. Amanda

desenha muito bem e sempre que vai trabalhar as letras e sílabas das palavras desenha o objeto correspondente. A sala de aula é repleta de cartazes, fantoches, tudo ela faz. Tal atitude de não dar o devido valor ao desenho que é, ao mesmo tempo, expressão simbólica e ato criativo, pode ser explicada por vários ângulos: a pressão externa da instituição, do sistema para que as crianças se alfabetizem e, também, em geral, o desenho infantil é visto como atividade “natural” das crianças, portanto, não se constitui em objeto de maior atenção.

Para Sarmento (2011), o desenho infantil é uma produção simbólica, podendo ser considerado uma cultura infantil porque não é uma mera cópia do real. As produções infantis estão repletas de fantasia, de imaginação, de elementos repetidos (reiteração), a exemplo do desenho de Clara, cuja professora reclama com ela porque desenhou muita coisa, menos o que ela pediu. Clara foi muito além. As crianças operam de forma singular com os conhecimentos elaborados socialmente. O conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) explica a capacidade delas, na interação com os pares e adultos, de construir saberes, mesmo em um contexto hostil, de muito controle e centralização.

Quando desenhavam e pintam suas próprias produções, as crianças demonstram prazer e não permitem que alguém desqualifique sua produção. Afirmando sempre que está bonito. O desenho é uma forma de expressão, pela qual se auto afirmam ao tempo que produzem culturas. Segundo Sarmento (2011, p. 55), “o desenho é um ato simbólico, isto é, um ato social no qual se exprime a materialidade própria da expressão plástica, modos específicos - simultaneamente comuns à cultura de pertença e condição social e marcados pela diferença geracional – de interpretação do mundo.”

[...] Susie parou de pintar o soldado e disse que não queria mais pintar. Ramires falou para mim que não queria pintar mais, porque seu braço estava doendo (apontou para o braço). Os demais pintavam e paravam para brincar, como Ronaldo e Roberto que faziam dos lápis varetas. Cheguei perto de Susie e ela falou – eu sou o ladrão, mas Sonia, Sabrina e Simone é a polícia. Brincavam de polícia e ladrão, sentadas, há mais ou menos 50 minutos, ao tempo em que pintavam o soldado. Roger, sozinho na mesa, também parecia cansado, pois deitou a cabeça e ficou quieto. (Diário de Campo, 25/08/2011 – TA).

Ao produzirem seus próprios desenhos e os pintarem, as crianças sentem prazer, se esforçam para fazer bonito, pois o desenho, ao tempo que é um ato simbólico /social, sua materialidade plástica é singular, específica do sujeito que o produz. No entanto, quando só pintam o desenho que já vem xerocopiado/mimeografado, parece que, por não terem construído sentido sobre aquele objeto que pintam, se cansam mais rápido. Ou seja, não se sentem motivadas para realizar a pintura: reclamam de dor no braço, dizem estar cansadas, brincam/conversam com os colegas, ao tempo que desenhavam, bocejavam, enfim, estes são sinais

de que eles, apesar de gostarem de pintar, de escolherem as cores, os lápis, mas a proposta de apenas pintar sem que tenha havido uma etapa anterior: o desenho e/ou uma conversa sobre o porquê estão pintando aquele objeto parece ser crucial para que deem sentido ao que fazem e, portanto, se motivem a fazê-lo, inclusive com zelo.

A tarefa se tornou cansativa para alguns, porque a imagem do soldado ocupava praticamente a folha de ofício toda. Desenhar e pintar estão entre as tarefas que mais as mobilizam. No entanto, além da extensão da figura, não foram elas que desenharam: receberam o desenho para pintarem. Não foi construído um vínculo, um significado pelas crianças, tornando-se, de fato, uma mera e natural tarefa escolar, porque elas não construíram sentidos. A expressão artística, criadora, envolve a subjetividade, afetos, imaginação, ludicidade, desejos. De igual modo, as crianças possuem limites, se cansam, pois pintar exige coordenação viso motora fina, além de atenção e disciplina, isto porque não podem pintar de qualquer jeito. Há uma forma escolar própria: não devem ultrapassar os limites da figura, nem usar qualquer cor, os materiais disponíveis são determinados, o espaço-tempo, etc. Enfim, a cultura escolar é o espaço da formalização da expressão gráfica e artística da criança.

O desenho infantil e a pintura são modos de produção simbólica nos quais estão presentes os pilares das culturas infantis: a fantasia do real, a reiteração e a brincadeira (SARMENTO, 2011). Observadas as condições de produção acima, na verdade, praticamente não houve criação. A criança foi convidada a cumprir mais uma tarefa escolar sem que fosse discutido o porquê fazer, para que, como. Os traços da figura não são seus, apenas o colorido, que ela insiste em dizer que está bonito, como uma forma de auto afirmar-se perante os colegas e as professoras que estão preocupadas com o produto e não com o processo.

Além da tensão física, percebemos uma tensão psicológica sobre as crianças, pois têm de cumprir as tarefas e fazê-las bem feitas.

[...] De sua mesa, onde confeccionava uma boina, Samanta avisa as crianças que só ganharia a boina do soldado quem o pintasse bem bonito. [...] Amanda mandou que copiassem, da lousa, o nome da creche. Andrey, Adriano e Augusto copiaram logo. A professora reclamou com Augusto porque sua letra estava grande, foi logo apagando e acrescentou – é para fazer uma letra bonita. (Diário de Campo, 25/08/2011 – TA; 09/08/2011 – TB).

A preocupação das crianças perguntado aos adultos e aos próprios pares se a pintura e/ou desenho está bonito não é apenas uma questão estética. Há uma ênfase pontual em relação aos produtos gráficos e plásticos delas, conforme a professora Samanta ressalta. Tudo tem que ficar bonito/bem feito. O produto final é muito valorizado naquele espaço pelos adultos educadores em detrimento do esforço das crianças, que acabam internalizando esta “forma escolar”. Em todas as atividades que envolvem pintura e desenho, elas se preocupam

em fazer bonito. As que não conseguem ainda, como Roberto, são alvo de chacotas dos próprios pares.

[...] Rossana ia mediando com as crianças em suas respectivas mesas, com um recipiente cheio de giz de cera que carregava de mesa em mesa, sugerindo as cores que as crianças deveriam usar para pintar um desenho mimeografado de violão. As que terminavam de pintar iam para a mesa de Samanta para ela ajudar a escrever a palavra Violão, que Samanta já havia escrito na lousa com a ajuda das crianças. Ela ia perguntando letra por letra as crianças. Ela falou – vou escrever no quadro a palavra para vocês verem e copiarem. Roger – quadro não tia, lousa. Ela – eu sei, eu sei que é lousa. Sonia – tia, o meu tá bonito. Sabrina- o meu também. Susie – o meu também. Susie – o dele tá feio – aponta para a pintura de Roberto, cujos traçados de tinta estão fora dos limites do desenho. Ele pintou até a palavra violão. Roberto – o meu tá bonito. Susie fica rindo, aponta para a sua pintura e diz: Sonia ó o de Roberto. Susie, Sonia e Sabrina apontam para a pintura dele e continuam rindo. Roberto se irrita com ela – ô titia, ô titia, ela tá rindo de mim. Rossana olha para Susie e balança o dedo repreendendo-a pela atitude. Susie volta a apontar, chama as colegas e continuam rindo; [...] Romulo chega perto de Roberto, olha sua pintura e diz – não pode fazer isto. Roberto – o meu tá bonito. (Diário de Campo, 19/09/2011 – TA; Vídeo, 19/09/2011 – t:00:05:26s– TA).

Algumas crianças já assimilaram a “forma escolar” – tem que pintar bonito, dentro dos limites da figura -, quem ainda não consegue é objeto de riso. Quase não há uma intervenção pedagógica nos momentos de desenho e/ou pintura, mas a professora sugere as cores para eles pintarem: há um modelo, uma “forma”, o que nos leva à indagação: o desenho e a pintura é ou não uma tarefa pedagógica? Se for, é preciso que haja mediação, intervenção por parte das professoras para além de sugerir cores; se não é tarefa pedagógica, por que a exigência para que as crianças concluam-na e a façam dentro de uma forma escolar aceitável? Com relação à atividade escrita, a intervenção da professora Samanta é diretivista, pontual: vai ensinando o traçado de cada letra. Ao mesmo tempo em que algumas crianças iam pintando o violão, Samanta ensinava o traçado de cada letra da palavra a outros, chegando ao ponto de pegar na mão da criança.

A atividade de desenho é naturalizada naquele espaço. Parece ser uma atividade só para ocupar o tempo e as crianças, mas, do ponto de vista didático-pedagógico que exige ensino, mediação, troca de experiências entre crianças e professoras, fica uma lacuna. A linguagem gráfica é uma produção cultural infantil. pois, os desenhos não são uma mera cópia do real, do meio sociocultural em que estão inseridas. São reinterpretações deste e sua forma plástica é profundamente marcada pela subjetividade e pela diferença geracional (SARMENTO, 2011). Neste sentido, a mediação das professoras, no momento em que estão desenhando/pintando, pode se constituir em uma forma de valorizar estas linguagens ao tempo em que possibilitam a produção de objetos simbólicos.

[...] Amanda entregou uma folha em branco para eles e pediu que fizessem a ilustração da brincadeira e, depois escrevessem o nome. – façam rápido. Alberto diz

que não sabe fazer o nome da brincadeira. Ela diz para ele deixar de preguiça, - vou falar com sua mãe. Sentou e foi mediar com Clarisse e Clara ajudando-as a fazerem o nome amarelinha. Vai abrindo a boca para cada pedacinho de som (sílabas). Carmen mostra o desenho. Ela diz – tá lindo Carmen. Cadê o nome céu? Carmen – eu não sei fazer o nome céu. Amanda – tente, venha cá. Abra a boca. Carmen – céu, “e”. Amanda -coloque, se você acha que é. (20/09/2011 – TB).

O desenho/ilustração da brincadeira deveria ser feito de forma rápida e não houve intervenção. A resposta, quando a criança pergunta se está bonito, é automática, “tá lindo”. É importante destacar que se deve valorizar os processos, produções das crianças, mas o que nos instiga a questionar é o lugar marginal, secundário desta linguagem, tão apreciada pelas crianças no currículo. Em relação às atividades de escrita das letras e palavras, as professoras agem de forma diferente, pontual, a linguagem escrita tem primazia.

Em uma perspectiva inversa, Benjamin (2002, p. 143) descreve uma cartilha na qual as crianças aprendem as letras desenhando, primeiramente, os objetos. Ou seja, quando o objetivo é alfabetizar, deve-se “[...] desenvolver o prazer de escrever partindo da alegria de desenhar, pois os antigos recomendavam iniciar a aula de alfabetização com o desenho de uma casa ou de uma roda, para explicar depois às crianças que se pode escrever essa casa ou essa roda.”

Aprender, na educação infantil, deveria ser uma aventura, mas a representação moderna de escola, infância e criança, abriga a busca por metas, no caso específico, preparar as crianças para o ensino fundamental. Lamentavelmente, neste aspecto, as portas do prazer, do sonho, da fantasia, se fecham. As professoras, a exemplo da autora da cartilha Berlinense, de 1930, descrita por Benjamin (2002, p. 139-150), poderiam despertar nas crianças o prazer de escrever, tendo como ponto de partida o seu desejo incessante de se aventurar pelos rabiscos, grafismos, ou seja, pelo desenho.

Neste tópico, discutimos os dados relativos ao momento da rotina da instituição denominado de atividades dirigidas. A instituição ainda traz resquícios de um currículo tradicional. A ênfase instrucional e moralizante tem seus primórdios na filosofia moralista, nos Jesuítas, em Comenius e, também, em Rousseau, que propõem uma complexa articulação entre liberdade e responsabilidade visando a formação de um novo homem para a sociedade capitalista em curso. A propósito, Pestalozzi, seguidor de Rousseau, acreditava que a educação deveria ser preventiva visando a dominação dos instintos das crianças por meio de um rigoroso sistema de regras, necessitando relacionar a educação da cabeça (instrução) com a da mão e do coração (BARBOSA, 2006). O que podemos vislumbrar como ponto comum entre as propostas pedagógicas tradicionais e da instituição pesquisada na qual realizamos a pesquisa, é que o ensino é, basicamente, composto de informações e do cultivo do espírito.

No entanto, percebemos que há um tensionamento entre uma proposta curricular fechada, com regras predeterminadas e outra, ao mesmo tempo, mais inovadora, flexível, cuja prática pedagógica das professoras, em certos momentos, busca ouvir as crianças, percebê-las como sujeitos do processo. Mesmo que o foco do currículo seja a instrução e a moralização/disciplinarização das crianças, percebe-se, claramente, uma inovação na forma pedagógica e, sobretudo, fica patente a resistência das crianças à proposta curricular centralizadora/disciplinadora, como também sua forma peculiar de construir sentidos sobre aquilo que lhes tentam ensinar, os conhecimentos e as regras/normas.

As crianças agem a contrapelo da gramática escolar continuamente: reagem à estrutura, às normas e regras impostas, seja através da brincadeira, das conversas interpares, desenhando, pintando, dentre outras formas de linguagens, mesmo de forma inusitada, como ficar de bruços sobre a mesa, apáticas.. No entanto, por serem únicas, singulares, cada um tem uma forma de ser e estar na creche e de responder às demandas. Produzem e reproduzem culturas nos momentos das atividades dirigidas, junto às professoras e pares, porém, como a estrutura, as normas são muito rígidas e, tendo em vista as professoras centralizarem todas as ações e discursos em si mesmos, há produção de culturas infantis sofre influências podendo ocorrer de forma muito sutil e tênue.

Por fim, é preciso garantir o direito à educação das crianças de forma coerente, considerando suas possibilidades, singularidades e, acima de tudo, que são sujeitos diferentes, com ritmos e histórias diversas. A ética é um dos princípios basilares na educação infantil. Dias (2007, p. 452) afirma que “[...] a efetividade do direito de todas as crianças à educação é um imperativo ético, cujo fundamento é o princípio da responsabilidade de acolher todas as crianças sem qualquer tipo de discriminação.”

4.4 Virando Pelo Avesso a Recreação no Parque

Registramos os episódios relativos ao momento da rotina destinado à recreação das crianças no parque em Diário de Campo e em câmera de vídeo e fotográfica. Totalizamos cerca de cento e sete minutos e noventa e quatro segundos de gravação dos episódios no horário da recreação. Os registros foram feitos com a câmera móvel, no formato varredura. Quanto às fotografias, tiramos cerca de 80. É importante acrescentar que nos sentíamos mais a vontade para fotografar e filmar as crianças neste momento, pois as professoras raramente apareciam nestes registros. As atividades de recreio ocorrem no pátio, diariamente às 9h00min. da manhã, no qual se encontram as duas turmas: A e B. É o momento da rotina mais

esperado pelas crianças. Nenhuma outra atividade substitui o recreio para elas. É um período curto, de cerca de 30 minutos, quando as professoras não atrasam, no qual as crianças têm autonomia quase plena para agir, brincar e interagir com os colegas.

Foto 7 – Recreação no parque: crianças brincando na areia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011).

As crianças brincam⁵⁹ o tempo todo neste horário: para um observador desavisado, parece que há uma completa confusão, mas eles estão agindo. A maioria brinca em pares, com exceção de alguns que encontramos brincando sozinho com um suporte/brinquedo, como carros, etc.

Observamos cerca de 15 brincadeiras de pega-pega; 3 de esconde-esconde; 23 no escorrego; 5 jogos com raquetes; 17 com corda de pular; 16 brincadeiras na casinha; 15 com cavalos de pau; 3 com cordas de pular; 5 brincadeiras com a lousa; 2 jogos de academia; 1 jogo de bila; 1 de totó; brincadeiras com bambolês e bolas de sabão e 10 brincadeiras com carrinho, na qual, na maioria das vezes, a criança brinca sozinha e, por fim, 11 vezes uma criança brincando com um pedaço de pau, imprimindo a função lúdica de arma (ver quadro no apêndice C).

⁵⁹ Neste texto, adotamos a categorização de Kishimoto (2003, p. 7) sobre o significado dos termos brinquedo, brincadeiras e jogos - brinquedo é o objeto, suporte da brincadeira; brincadeira - conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar ao mesmo tempo o objeto e as regras do jogo.

4.4.1 Brincando de Faz-de-Conta, Pega-Pega, Escorrego, Cavalinho & Etc.: Culturas Infantis no Parque

Na atividade lúdica, a criança transpõe o tempo e o espaço. Aqueles objetos, ou papéis, que lhe são negados por sua imaturidade física e mental deixam de sê-lo nas brincadeiras. Além disto, à medida que vão reconhecendo e vivenciando objetos, modos de ser e de estar no mundo, por meio das brincadeiras, vão se inserindo, reproduzindo e produzindo cultura. Vigotsky (2007) ressalta que as principais mudanças psíquicas do sujeito ocorrem através do brincar.

[...] No pátio, neste horário, as duas turmas se encontram. Inicialmente, temos a impressão que estão somente correndo, de forma confusa, sem nenhum objetivo. As professoras aproveitam este horário para conversarem enquanto os observam. Uma das crianças ficou fazendo acrobacias com o corpo (Andrey) e chamava a mim e a professora para olhar. Observei por um tempo e fui ver os outros no escorrego, procurando entender porque alguns corriam. Pouco tempo depois, percebi que eles estavam brincando de pega-pega, porém, tinha dois ou três grupos brincando, ao mesmo tempo deste mesmo jogo. O corre-corre é sempre acompanhado de muita risada e gritos. Em um determinado local, onde tinha uma porção de terra junta uma criança empurrava um carrinho de plástico. Quando ele viu que eu o observava disse: estou carregando pedra tia. Subia e descia com aquele carrinho alheio ao que os outros pares faziam. Perguntei a uma menina o que ela estava fazendo: ela - estamos brincando de correr. (Diário de Campo, 13/07/2011 – TAB).

Há uma disputa entre as crianças pelos poucos brinquedos que existem ou que são liberados para levarem ao parque. Ao longo da pesquisa, observamos cerca de 23 eventos no escorrego. Muitas crianças vão até ele por que é um brinquedo estruturado: é só escorregar, porém elas criam mil maneiras de brincar. Além do escorrego, tem as casinhas, que estão vazias, sendo assim, as crianças têm que levar algum brinquedo da sala, porém, as professoras nem sempre permitem. Tem o futebol que, por várias vezes, observamos jogarem com uma pedra, por não terem bola. A professora Amanda fez uma bola de meia para eles jogarem. Quanto aos cavalos de pau, também são do pré II e a professora tem que autorizar as crianças para pegarem, sobretudo as do pré I, onde tem apenas um carro (caçamba) que as crianças trazem para o parque, sendo este muito disputado entre os meninos.

[...] uma criança começou a correr e logo, apareceu aquele que é o objeto da fuga, Roberto, que aparece com um pedaço de pau pequeno, agora com a função de um revolver, imitando o barulho de tiros. As outras crianças entraram logo no jogo e começaram a correr pelo pátio. À medida que correm gritam muito [...]. Outro grupo continuou brincando, outras três foram brincar de correr numa rodinha no recreio coberto, de repente, chegou Roberto, com sua 'arma', apontando e atirando, eles começaram a correr e gritar: nem me pega, nem me pega [...]. Roger aparece com outra 'arma', um pedaço de pau, que tinha um formato similar ao revolver, saiu atirando para todo lado. Roberto disse: vamos nos esconder e foi para trás de uma planta. A professora, que conversava na sala da coordenadora falou para os meninos soltarem os paus. Eles soltaram, mas pegaram uns pedaços de cordões e ficaram correndo uns atrás dos outros. (Diário de Campo, 15/07/2011 – TAB).

Acima, observamos um jogo de faz-de-conta onde duas crianças, Roberto e Roger, assumem o papel de polícia/ladrão e estão com armas. Simbolizam uma situação de jogo. Os colegas começam a correr. A mesma criança que fazia o papel de polícia, quando o colega chega, também empunhando uma arma, se torna refém/e ou ladrão. A mudança de papéis é imediata e deliberada. Não é necessário que alguém dite as regras, elas são criadas imediatamente e os cenários, enredos e objetos são transformados. A criança cria/produz cultura neste jogo.

Esta é a rotina da recreação no parque. As crianças, em seus jogos de faz-de-conta, reproduzem e reinterpretam o que veem na mídia, nas relações com os adultos. Empunhar uma arma constitui, para a criança, um sentido de poder e de resistência ao mundo adulto (CORSARO, 2011). A professora não consegue atribuir um valor pedagógico ao jogo de faz-de-conta e diz para os meninos soltarem os paus, rompendo com a situação lúdica em processo, cujos objetos têm outra função e significado, são armas. Como ela não participa da situação, não consegue compreender o ponto de vista das crianças.

[...] Hoje no futebol tem 3 crianças: Augusto, Arthur, Andrey. Arthur desiste de jogar e leva a bola, Andrey - tia Arthur não quer mais jogar. Amanda - Arthur entregue a bola. A correria no pátio é grande. Roberto surge com dois paus “armas” na mão, o jogo do polícia e ladrão. Clara está com uma bola de meia, ela joga com Alexandre. Rodrigo está com uma vassoura de brinquedo varrendo a casinha, Ronaldo joga areia na casinha, Roberto que estava com as “armas” solta e pega uma vassoura também. Carmem também varre. No escorrego, Sonia e Ronaldo escorregam, eles brincam de mãe e filho. Agora, várias crianças estão com vassouras. Roberto está telefonando (telefone de brinquedo). No escorrego eles criam uma brincadeira de fechar o portão (um cabo de vassoura), quando uma criança vem descendo eles dizem que o portão está fechado e depois abrem. (21/07/2011 - TAB).

O que predomina é a atividade lúdica das crianças neste espaço. No escorrego, que já é um brinquedo estruturado, elas criam situações de faz-de-conta e, em seguida, um jogo de regras. Roberto, que está com as armas na mão, solta-as para realizar outra atividade, com uma vassoura de brinquedo, passa a varrer a casinha junto a outros colegas. O brincar é contagioso. O que possibilita esta pluralidade de brincadeiras e interações é a diversidade de suportes que estão, naquele momento, a disposição das crianças (escorrego, bola, pedaços de pau, telefone) que induzem, de certa forma, as suas ações e interações entre os pares.

[...] Rodrigo vai limpar o escorrego, Renan tem um potinho cheio de bonecos (Pokémon) e chama os colegas para brincar. Os meninos colocam os brinquedos no chão da casinha, me convidam para entrar e viajam na brincadeira fazendo de conta que são os bonecos. Chega Sonia, Renan diz que estão brincando de Pokémon - coisa de menino, diz ele. Sobe na janela - vou ficar olhando eu tava de castigo (baixa a cabeça). (Diário de Campo, 20/07/2011 – TAB).

As crianças tendem a proteger seus espaços da invasão ou intromissão de terceiros. Esta preocupação parece ter relação com a fragilidade das relações/interações infantis, além

do desejo de exercerem o controle sobre suas vidas e sobre o que fazem. Mesmo parecendo uma atitude individualista ou egoísta, é importante compreender porque elas estão imersas em uma ação que envolve a imaginação, a fantasia e interromper isto significa quebrar o encantamento, as regras estabelecidas entre eles, enfim, o outro é, de certa forma, uma ameaça aquilo que construíram em comum (CORSARO, 2011).

[...] As crianças se envolveram completamente naquela brincadeira na areia. A professora diz para eles irem pegar água na lavanderia. Eles pegam os regadores e vão pegar água. Alguns ficam sozinhos pegando areia e enchendo seus baldes, outros ficam em grupo: fazem bolo, castelo, modelam estrelas, animais marinhos, etc., não percebemos conflitos entre eles. Há cooperação, compartilhamento, cumplicidade em relação ao que fazem, com raras exceções. Clara se junta com Catarina e Cecília e vão fazer um bolo gigante: enquanto Clara mexe a massa, Catarina vai pegar água e Cecília mais areia; Carmen se afasta do grupo e fica sozinha, pegando areia com a pá e enchendo seu balde, em seguida, vai pegar água para regar a terra. Passa um tempo assim e, depois vai se juntar ao grupo de Clara. (Diário de Campo, 02/09/2011 – TB).

Brincar na areia com baldes, mexer na terra é, de fato, a brincadeira predileta no parque. Observamos vários pedidos das crianças para irem brincar na areia, mas, ao longo da pesquisa, a professora da turma B liberou os baldes apenas 3 vezes. Na turma A, não tem estes brinquedos, por isso, as crianças não brincam, ficam como expectadores. Na areia, todos estão com baldes e pás (feitos com material de baixo custo). Os regadores também têm suficientes. Esta quantidade razoável de brinquedos/artefatos constitui-se em um dos inibidores das disputas e dos conflitos. Ademais, a terra, os detritos, parecem atrair as crianças. Segundo Benjamin (1987, p.18), “[...] a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercícios infantis.” Aparentemente, não há motivos para as disputas individuais.

[...] Clara (turma B) está com um objeto de plástico (uma torneira de filtro) ela, juntamente com Augusto e outros meninos da turma brincavam de matar. Augusto, Adriano, Aquiles e outros chegavam perto dela e diziam – Clara, me mata. Ela apontava a arma (torneira) e fazia o barulho da bala e eles, imediatamente, caíam no chão e fingiam que estavam mortos. Pouco tempo depois, levantavam novamente, iam até ela e diziam nem me mata [...] começava tudo de novo. Durante todo o recreio eles vivenciaram esta brincadeira, que envolvia um jogo de papéis. Roberto também, como sempre tinha uma arma na mão (só que menos sofisticada e corria apontando para quem tivesse na frente dele e fazendo o barulho da bala também (Vídeo, 22/11/2011- t: 00:09:56).

Neste evento, as crianças interagem entre si. Estão realizando uma ação social, uma forma singular de estar e agir no mundo, de comunicar algo através do corpo, da linguagem, o brincar. O tema da brincadeira é algo que elas extraíram da realidade, mas não é pura cópia da realidade. É dada aos objetos, torneira e pedaços de pau, uma função diferenciada da original: revólver. Ademais, eles tinham consciência de que estavam representando papéis, estavam

“fazendo de conta que”, ao convidar Clara para matá-los, caracterizando-se como uma reprodução interpretativa da realidade (CORSARO, 2011). O brincar como uma forma de interação das crianças no mundo deve ser considerado um assunto sério e não um passatempo ou uma atividade natural das crianças.

[...] Catarina chega à casinha onde estão Sonia, Simone e Susie desenhando no quadro. Ela entra com uma vassoura na mão e diz: quem quer ser a mãe levante a mão. Susie levanta a mão. Ela - você vai ser a mãe. Entrega a vassoura a Susie - quem quer ser a filha? Sonia - eu. - você vai ser a filha. Quem quer ser o pai? Simone levanta a mão - você vai ser o pai. Por fim, pega o quadro e diz - vou trabalhar. (Diário de Campo, 19/08/2011 - TAB).

Catarina inicia um jogo simbólico, com forte característica da realidade. Se espelha na professora, liderando e organizando o jogo, inclusive, utilizando-se de uma expressão comum da professora, mandar levantar o braço. Cada uma das colegas assume um papel na brincadeira, como ela que vai trabalhar. Percebemos realidade e fantasia sobrepondo-se uma à outra, nas culturas infantis a lógica é esta (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2011). Estão brincando de faz-de-conta, mas com fortes elementos, discursos, objetos, valores, atitudes apreendidos de suas experiências reais, concretas.

Em linhas gerais, a sociologia da infância defende a perspectiva de entender a criança como ator social, como sujeito que, além de reproduzir a estrutura, também é potencialmente capaz de resistir e modificá-la, inclusive, produzindo significados próprios, constituindo-se no que Giddens (1989) denomina de dualidade da estrutura. Ao mesmo tempo em que a criança é coagida pela norma, pela estrutura, é habilitada para reagir à mesma e, neste processo de criação, ela produz, dentre outras coisas, culturas infantis.

4.4.2 Jogos, Brinquedos, Brincadeiras, Faz-De-Conta & Cia: A Dinâmica das Culturas Infantis

Os brinquedos e/ou objetos que se transformam em brinquedos pelas crianças, são investidos de significados sociais. O pedaço de pau se transforma em arma, suporte para a estruturação do jogo de faz-de-conta, pois, “rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, através dos brinquedos, um pequeno mundo próprio.” (BENJAMIN, 2002, p. 85). Há uma disposição por parte das crianças de imprimir uma função lúdica aos objetos a sua volta. Neste processo de simbolização, elas não apenas imitam (reproduzem) o mundo adulto, mas constroem novos sentidos (produzem) cultura.

[...] pegaram cavalinhos e saíram trotando, inclusive Roberto, que é do pré I, pegou um cavalinho (só tem cavalinho na turma do pré II) Carmen também pegou um

cavalinho e ficou no recreio. Catarina pegou uma vassoura, só que não foi para as casinhas, ficou varrendo o recreio coberto. Roberto largou o cavalo e pegou um carro e ficou empurrando na pilastra do recreio e no escorrego. Clara, Alberto, Simone e Alexandre fizeram trenzinho no escorrego. Carmen, Alberto, Alexandre e Adriano pegaram um quadro (pequeno) na sala, penduraram em uma das colunas do recreio coberto e começaram a brincar de “sala de aula”. Carmen disse que era a professora que ficava dizendo as letras... Depois ela falou para Alexandre – mas tu égoísta. Porque só ele escrevia/desenhava no quadro. (Diário de Campo, 24/08/2011).

As crianças agem de forma multifocal, ou seja, se dividem quase que simultaneamente em várias atividades/ações. Abandonam a ação, de forma abrupta, sem aviso prévio. Roberto estava com o cavalo, trotando, mas mudou rapidamente de brinquedo, pegou o carro e foi empurrar, inclusive no próprio escorrego (no corrimão). Carmen, que também estava com um cavalinho, o abandonou e foi brincar de professora com a lousa, como também, Alexandre que estava no trenzinho, no escorrego. No papel de professora, Carmen incorpora, de forma pontual, contextualizada, a expressão que as professora usa quando ralha com alguma criança que não quer partilhar algo com o colega – mas, tu é egoísta.

No escorrego, as crianças recriam outras formas de brincar. Ferreira (2004, p. 58) afirma que as crianças não se limitam à reproduzir o mundo dos grandes, à sua escala, mas “pelo avesso”, o reconstroem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares”. É exatamente o que o evento no escorrego nos mostra. Elas inventaram uma nova forma de brincar neste brinquedo, transformam a estrutura existente instituindo novas ordens, novas formas de agir e interagir no mesmo.

[...] Roberto, Vitor, Susie e Ramires estão brincando agora, com a caçamba. Enchem de terra e levam para dentro da casinha, onde despejam. Depois, retornam para pegar mais terra. Susie chama Romulo para brincar (de outra coisa), mas ele não quer. Continua com a caçamba, só que amigavelmente, com Roberto, que diz – agora é minha vez, Romulo, agora é minha vez. Ao lado, Renan brinca com outro caminhão maior, inclusive senta nele e pilota. Susie vai para a casinha com a caçamba cheia de terra. Chegando lá, despeja a terra, mas encontra Catarina, Sabrina e Simone brincando com bonecas e ursos. Susie pega uma boneca e senta junto às colegas; Roger entra na brincadeira com Roberto e Romulo vai encher a caçamba de terra e descarregar. Roberto fica insistindo – agora é minha vez; Susie deixa a boneca e vai brincar de pular da janela com Ramires. (31/08/2011 – TAB).

Percebemos uma miscelânea de ações e interações que ocorrem ao mesmo tempo no recreio. Os interesses das crianças são volúveis. Elas participam, quase que simultaneamente, de diversas ações e grupos. Susie, neste evento, fez parte de três grupos: primeiramente, estava com os colegas, Roberto, Vitor e Ramires pegando terra com a caçamba, em seguida, foi brincar com as bonecas com Catarina e Simone, mas, após um curto espaço de tempo, já está com Ramires brincando de pular. As crianças “[...] podem abandonar a ação comum em que estavam envolvidas a qualquer momento, terminando-a sem aviso prévio ou possibilidade

de negociação.” (CORSARO, 2011, p. 150).

[...] 9h – recreio a maioria das crianças vai para o escorrego. As crianças brincam de correr em um jogo de pega-pega. Susie, Roberto, Roger, Ruan, estão juntos com um carrinho. Roberto também aparece com um carrinho e junto com Ruan empurra o carro na pilastra do pátio coberto. Susie começa a brincar de academia (tem uma academia no pátio coberto), mas deixa de lado esta brincadeira e já vai para outra. Se junta a Ruan e Romulo e brincam de pega-pega. Quando, finalmente, pega um dos colegas o deita no chão. O jogo acaba. Renan a convida de novo, mas ela não vai [...] não está mais interessada. (Diário de Campo, 19/10/2011- TAB).

Susie, neste evento, participa de três atividades em um intervalo curto de tempo: está com os pares, brincando com um carrinho, depois vai brincar de academia, sem parceiros e, em seguida, volta a brincar em pares, mas mudou de brincadeira, pega-pega, no entanto, em breve espaço de tempo, perde o interesse pela mesma. Enquanto isto, Roberto está conseguindo manter uma ação conjunta com Ruan. Esta capacidade de mobilidade simultânea, de transformação das ações, dos contextos, dos cenários, dos atores e de reiteração constituem-se características das culturas infantis (SARMENTO; FERREIRA, 2004).

[...] Roberto aparece com dois pedaços finos de pau “armas” fazendo barulho com a boca (como se fossem tiros). Augusto, Adriano e Andrey jogam futebol no pátio coberto. Outras crianças estão no escorrego, o qual está muito disputado. Elas vão e voltam. Escorregam por um tempo, saem e depois voltam novamente para o escorrego. As professoras Amanda e Samanta conversam sentadas em cadeiras próximas ao escorrego (local de maior concentração de crianças). Em determinado momento, elas fazem um jogo de pega-pega próximo ao escorrego. (Diário de Campo 09/09/2011 – TAB).

Roberto está sempre fazendo-de-conta que está atirando. E, quando está com um carrinho, diz que é bombeiro. É uma forma singular de atuar naquele espaço. Foram cerca de 11 vezes que observamos o mesmo tipo de ação ao longo das nossas observações no pátio. Ele não está meramente copiando a realidade. O conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) amplia a noção de que o faz-de-conta das crianças é uma réplica da vida adulta. De acordo com esta perspectiva, as crianças são seletivas nos modos de apreensão e representação. Roberto seleciona o objeto que vai usar como “arma”, escolhe o espaço para atuar como policial: ele precisa de colegas que entrem na brincadeira, portanto, veio para o escorrego, local de maior concentração de crianças. Neste sentido, a brincadeira de Roberto é mais transformativa do que imitativa (FERREIRA, 2004).

[...] Roberto depois de correr muito no seu cavalo pede a Ramires para trocar com o dele. Me chama e diz – tia pede para ele trocar o cavalo comigo – pergunto porque ele quer trocar ele diz – porque sim. Fica insistindo, mas Ramires não dá atenção a ele. Susie, Sonia e Sabrina estão brincando com terra. Enchem umas caixas de creme dental vazias que acharam e vão derramar dentro da casinha. Roger passa a todo galope no cavalo e com a mão no ouvido fazendo de conta que está falando ao celular. Roberto segura seu cavalo na mão, não quis mais correr com ele, mas na

outra já segura uma raquete. Susie, Sabrina e Sonia já estão em outra atividade – agora tiram as flores do pé de papoula. (Vídeo, 07/11/2011 t: 00:09:20s - TAB).

Percebemos as mesmas crianças em vários eventos. A mobilidade, a fragilidade aparente da participação das crianças nos grupos de pares é recorrente. Nem sempre elas terminam o que começam: Susie, ora está jogando terra na casinha, ora está construindo uma barreira no escorrego e, depois, está na casinha com Sonia, desenhando na lousa. O parque apresenta-se como multifocal, mesmo os recursos sendo escassos para a quantidade de crianças, elas têm a possibilidade de experimentar variadas situações de brinquedo e trabalho: quer varrer a casinha, tem a vassoura, mas o chão precisa estar sujo, coloca terra. Vai brincar de faz-de-conta no escorrego, constrói uma ponte. Vai para a lousa. Mas, sempre encontra alguém que participe de uma ação comum com. No entanto, pela própria estrutura do espaço tempo, os eventos são espetaculares, rápidos, sutis.

4.4.3 Nem Tudo é Flor Neste Jardim e/ou Nem Tudo é Brincadeira no Parque

O parque favorece a movimentação ampla e rápida das crianças, portanto, elas estão passíveis de sofrerem acidentes ou de acidentarem algum colega quando estão brincando de pega-pega, no escorrego, de cavalinhos, enfim, são múltiplas situações que deixam as crianças vulneráveis à acidentes neste momento repleto de movimento, ludicidade, de prazer, de emoções. No entanto, as crianças são expressamente desencorajadas a procurar às professoras, caso ocorra algum incidente.

[...] Augusto diz que se machucou no recreio (está com cara de choro) Amanda – você não é galo nem galinha não, para voar, querem correr o tempo todo, olhem! Se estiverem sentados e se machucarem podem me chamar, mas se estiverem correndo, nem me procurem, vão perder tempo. Andrey – no dia da festa eu me machuquei e fiquei chorando, não chamei tia. Amanda – porque estava correndo. Lembrou do que falei não é? Adoro criança que se lembra das coisas. (Diário de Campo, 09/08/2011 – TB).

O cuidar/educar constitui-se em um dos eixos do currículo na educação infantil, inclusive no horário da recreação. As crianças, por serem vulneráveis, inconsequentes, por não terem experiência suficiente para prever situações perigosas ou limítrofes, têm o direito e precisam ser cuidadas, protegidas, mesmo na recreação livre. Este é um momento da rotina em que deve prevalecer, de forma não diretiva, não centralizadora, o cuidar /educar. No entanto, de forma implícita, percebe-se a desatenção, a indiferença com as ações e condições de vulnerabilidade das crianças.

[...] As crianças correm direto para o escorrego. Sonia fica sentada embaixo do escorrego com cara de choro. Vou até ela e pergunto por que esta chorando: – não

quero brincar porque estou doente. Digo para ela ir para a sala ficar sentadinha lá. Roberto me chama e pede que fale para Ruan lhe dar a caçamba: falo para ele que ela vá pegar outra na sala, pois esta já está com o colega, foi ele quem pegou. Ele não foi e resolve se juntar com Ruan e os dois ficam brincando; Sonia vai escorregar. Começa a tossir, digo para ela sair de lá porque está doente da garganta. Ela sai. Falo para ela ir pegar um brinquedo na sala para brincar na casinha, já que não pode ficar no escorrego; Romulo tenta ficar sozinho no escorrego. Fica arengando com os colegas. Impede as meninas, Sabrina e Simone de escorregarem. Roger começa a jogar areia nele. Falo com Romulo e ele deixa os outros escorregarem; Sonia vem com uma boneca, entra na casinha com Simone. Sabrina vem chorando, porque Sonia não a deixa entrar na casinha. Pergunto para Sonia porque ela não pode entrar, Simone se antecipa e diz que é porque ela é pequena, mas Sonia muda de ideia e diz que ela pode entrar. (Diário de Campo, 06/09/2011 – TAB).

Quantas ações e interações acontecem em tão pouco espaço de tempo. A criança chora porque não pode escorregar, está frágil, precisa de atenção, cuidado. É importante intervir neste momento, cuidar dela, pois quer estar com os colegas no escorrego, mas, certamente, a mãe recomendou que não fosse porque está doente. Conversar com ela, propor outra alternativa, ela é capaz de entender. O outro quer brincar com o brinquedo do colega, recorre a nós para conseguir isto, demonstra sagacidade, somos adultas, podemos conseguir por ele o brinquedo. Outra intervenção importante: ajudá-lo a entender que o colega tem direito a ficar com o brinquedo porque o pegou primeiro, sendo assim, ele vai aprendendo a conviver nos espaços coletivos; conversamos com Romulo para deixar os colegas brincarem com ele; com Sonia para permitir Sabrina brincar com ela, enfim, isto é cuidar/educar, ações indissociáveis e imprescindíveis na educação infantil (MACÊDO, 2005).

Essas são situações que requerem o cuidar/educar, o olhar do educador, sua intervenção qualificada, mas despojada de autoritarismo e indiferença. Em todos os eventos que intervimos, foi possível e, relativamente fácil, resolver dialogando, conversando com as crianças, dando voz e visibilidade a elas, que são atores sociais capazes de agir na estrutura, modificá-la, produzindo e reproduzindo culturas. Não foi necessário chamar as professoras, pois a reação delas é sempre de punir sem ouvir as crianças.

[...] Andrey estava chorando sentado na pilastra do pátio. Perguntei o que tinha acontecido ele me mostrou: estava machucado de novo, havia levado uma queda e se arranhou nos braços. Chorava copiosamente. A professora passou e perguntou: o que foi Andrey? Ele disse cá. Ela - daqui a pouco vou aí. Não retornou. Levei-o para o banheiro, lavi seus braços e enxuguei. Sua roupa estava toda suja. Ele disse que a mãe dele iria brigar porque tinha sujado a roupa. Quando os pais/responsáveis chegaram para levá-los para casa Amanda comentou com a avó de Adriano que ele tinha se machucado no joelho, ressaltou que ele e Andrey tinham se machucado. Adriano mostrou a vó, estava saindo um pouco de sangue dos dois joelhos e tinha resquícios de terra; apesar de ter se machucado não tinha lavado a área machucada, o que é recomendável, para não haver contaminação. A professora comentou – é o de sempre vó, eles correm, caem e se machucam. (Diário de Campo, 29/07/2011 – TAB).

O episódio acima evidencia, mais uma vez, a relevância do cuidar/educar neste momento da rotina. O cuidado físico, emocional, o compromisso com as pessoas pequenas que ali estão. Qual é o lugar das crianças e da infância na instituição? Parece ali não haver este lugar, mesmo sendo um espaço destinado a elas. Ficam à margem, até mesmo dos cuidados mínimos, como o físico. Que culturas estão sendo forjadas quando se deixa as crianças se virarem sozinhas? Defendemos a autonomia para brincarem, escolherem parceiros, brincadeiras, etc., mas nunca devemos esquecer que são vulneráveis e a intervenção das professoras, desde que não seja diretivista, controladora, mas cooperadora, participante, é sempre bem vinda para as crianças, quer estejam machucadas, quer não.

[...] Roberto surge com uma arma, atira em um colega que não lhe dá atenção e ele solta a arma (pedaço de pau) e vai correr com medo da bruxa. As crianças da turma A vão até a sala de Amanda pegar cavalinhos, mas ela os manda recolocar no lugar, porque hoje não vai liberar. Clara sobe em uma árvore frutífera e pega duas graviolas bem verdes. Vai mostrar a Amanda e ela ralha, diz que não era para ter tirado. Eles pegam os frutos e ficam metendo no chão para partir; Outras crianças ficam o tempo todo tirando flores de uns pés de papoula. Susie, Ramires e outros colegas ficaram um longo tempo puxando os galhos das papoulas e tirando suas flores (são vermelhas). Após tirar eles levaram e entregaram para as professoras. Quando terminou o recreio a mesa da professora estava repleta de flores. (Vídeo, 31/10/2011).

A carência de recursos para as crianças brincarem implica em conflitos entre elas e, até mesmo, em falta de cuidado com o meio ambiente natural. Elas têm um espaço grande no recreio para utilizar, mas falta uma estrutura material (brinquedos como gangorras, balanços, etc). As duas casinhas que tem, conforme dito antes, estão vazias. Esta ausência de recursos materiais, o espaço ocioso e a ausência de propostas por parte das educadoras, que apenas pastoreiam as crianças, acabam por deixá-las, também, ociosas favorecendo a emergência de conflitos, porque ficam competindo pelos mesmos brinquedos, ou então buscam alternativas, conforme o episódio das graviolas.

[...] Susie Sonia, e Rodolfo foram para a casinha e, como não há brinquedos, jogavam pedras/areia na casinha e cantavam a música “festa no apê”. Já tinham corrido muito de pega-pega (onde Sonia era a bruxa e eles corriam com medo dela); Susie foi com Rodolfo, Ramires, Ricardo e outros arrancar flores (papoulas) dos pés. É muito comum eles tirarem flores e darem para as professoras. Eles puxavam os galhos e tiravam flores e folhas. Como ninguém reclamou, eles tiram muitas flores e chegaram a quebrar os galhos demonstrando certo desprezo para com o meio ambiente. (Vídeo, 01/11/2011 - TAB).

No parque, as crianças também estão expostas à acidentes, porque é um espaço amplo e elas aproveitam para correr, pular, etc. Evidencia-se, portanto, a importância da interação dos adultos neste momento: não para controlar, para colocar de “repouso”, mas para participar do processo, uma vez que estar com as crianças nos possibilita entender o mundo de vida delas, suas interações, os contextos dos jogos e brincadeiras, os conflitos e ainda podemos ensinar e

aprender a jogar/brincar, em síntese, o cuidar/educar é fundamental no horário da recreação, das atividades livres no parque, mas sempre com atitudes despojadas de poder e autoridade.

A dimensão afetiva está intrinsecamente relacionada à cognitiva (WALLON, 1995). As crianças não precisam apenas aprender a ler, escrever e contar, elas precisam ser acolhidas também. O cuidar /educar constitui-se em uma ação e atitude fundamental na educação infantil, pois envolve uma prática pedagógica pautada no desenvolvimento integral das crianças (MACÊDO, 2005). Educar constitui-se o papel da instituição, mas não precisa ser uma ação sobre o outro, impositiva, fria, sem afeto, sem cheiro, sem sabor, sem movimento, sem alegria, sem ética.

Por fim, nem tudo o que as crianças fazem no parque pode ser considerado brincar. Se é verdade que todas as crianças brincam, é verdade, também, que nem tudo que elas fazem é brincadeira (FERREIRA, 2004). Elas realizam ações cujo resultado nem sempre é divertido e positivo. Os exemplos acima demonstram isto. Ao retirar o fruto, ainda verde, da planta, ao retirar as flores do pé de papoula, elas não estão brincando, estão realizando uma ação/evento social. O brincar é uma ação central na vida das crianças, mas não é exclusiva, ademais, quando brincam, podem se machucar ou machucar os pares, o que requer uma intervenção pontual neste espaço.

A hora da recreação, além de lúdica, é densa e tensa. São muitas emoções, movimentos, gestos, enfim, muitos eventos e linguagens aflorando naquele espaço tempo. Estávamos sempre junto às crianças, observando-as, enquanto as professoras sentavam ao longe e ficavam conversando. Sendo assim, nos tornávamos o foco das atenções para interagir, resolver os conflitos ou algum incidente. Ademais, eles nos viam como uma amiga, uma adulta atípica (CORSARO, 2011), alguém em que podiam confiar, afinal, estava em uma situação confortável, não impunha as regras, não brigava com eles, estava sempre ao lado, ouvindo, enfim, prestando atenção neles.

4.4.4 Sente Aqui um Pouquinho: A Pedagogia do Controle no Parque

As crianças, na recreação, têm autonomia relativa para escolher do que brincar ou que evento realizar. A instituição estabelece um contrato em que permite a elas brincar, mas com ordem; as crianças, por sua vez, acordam entre si que devem brincar com outras crianças. Neste sentido, configura-se uma arena, onde os atores, professores e crianças decidem, continuamente e se confrontam, ficando explícito, por sua vez, as relações de poder que, em síntese, são bastante desiguais entre adultos e crianças e, também, entre as próprias crianças.

O estatuto de dominadas não as torna dóceis, passivas nesta arena, pelo contrário, continuamente, elas desafiam a ordem vigente, exatamente porque são ativas, reproduzem a estrutura e produzem modificações sobre ela (FERREIRA, 2004).

[...] algumas crianças ficam no escorrego descendo deitadas e subindo, pela própria rampa. Em dado momento uma delas empurrou Simone do escorrego. Ela ficou chorando, ajudei a levantar e fiquei ajeitando enquanto a professora Samantha chegava. Ela perguntou quem tinha empurrado. Simone falou que tinha sido Ronaldo. A professora o chamou e mandou que ficasse sentado um pouquinho na pilastra. Ele chegou para Simone e disse que quem tinha empurrado ela tinha sido Rodolfo. (Diário de Campo, 15/07/2011 – TAB).

O escorrego é um brinquedo estruturado, que tem o objetivo explícito de direcionar a brincadeira das crianças: tem uma escada para subir e uma rampa para descer. As regras estão dadas, as crianças sobem pela escadinha e escorregam pela rampa. Mesmo assim, elas desconstroem esta estrutura e fazem o contrário, transgredem o instituído. Elas não ficam limitadas no tempo e no espaço. Criam novas formas de brincar a partir do próprio brinquedo. O período da recreação é um momento improdutivo para os adultos e produtivo do ponto de vista das crianças.

[...] Sonia está sentada na pilastra com uma expressão triste/zangada. Chego e pergunto o que foi. Ela diz - estou de castigo. A professora a havia mandado sentar na pilastra, pois havia arengado com colegas (Diário de Campo, 14/09/2011 – TAB); [...] Samanta manda Roger ir para a sala ficar de repouso, porque ele brincava de pega-pega com os colegas e pegou de mau jeito um deles, que chorou e falou para Samanta. Ela não assistiu a cena, apenas ouviu o que o menino disse e não escutou a versão de Roger, que não havia tido a intenção de machucar o colega (ele é bem maior do que os outros e acaba pesando a mão). (Vídeo, 01/11/2011 – TAB).

Este momento da rotina chega a ser sagrado, mítico para as crianças, pois é o tempo e o espaço da relativa autonomia para escolher do que brincar, com quem e como. Tirar isto delas por circunstâncias, muitas vezes, desprovidas de razões factíveis não tem razão de ser. O brincar não faz parte do currículo oficial da instituição. É uma atividade fortuita, um mal necessário, uma recompensa e não um direito das crianças na instituição.

[...] Samanta coloca Sonia para sentar na pilastra, já que, segundo Simone ela havia batido nela. Sonia fica com cara de choro, mas não argumenta. Sua irmã, Clara, que está correndo com um cavalo, passa e a ver sentada e triste. Vai até ela e pergunta o que aconteceu. Ela conta a história quase chorando. Clara diz – vou sentar com você. Fica com o cavalinho sentado junto a irmã. Os colegas a chamam para voltar a brincar, mas ela não sai de perto da irmã. Roger, que também conversa com Sonia e Clara vai até Samanta tentar convencê-la a tirar Sonia do castigo, mas Samanta diz que não, pois ela bateu na colega – Roger - bem feito. (Diário de Campo, 29/08/2011 – TAB).

As crianças produziram uma mudança na ordem/norma da professora. Clara, a irmã de Sonia, ficou de repouso com ela, promovendo, com sua atitude de amizade, uma mudança estrutural. Inclusive, outro colega, o Roger, foi pedir a professora para tirar Sonia do repouso,

afinal, a companheira de brincadeira, Clara, resolveu ficar de repouso em solidariedade à irmã, o que motivou sua intervenção junto à professora. Esta configuração provocada pela atitude de colocar Sonia de repouso não estava prevista pela professora. Ela, agora, precisava lidar com uma nova circunstância, pois houve uma mudança na situação provocada pela ação (*agency*) das crianças que não poderia ser descartada pela professora.

É importante a disciplina, a criança aprender normas de convivência junto aos pares e adultos, no entanto, a perspectiva de socialização das professoras é Durkheimiana. Para elas, as crianças devem ser integradas, adaptadas à estrutura, às normas, ditadas pelos adultos, ao invés de dialogar, dar espaço para argumentarem e construírem as regras do escorrego, do futebol, enfim, da utilização do espaço e do tempo do recreio. Em síntese, “a rotina cotidiana da creche e da pré-escola está invadida pela conformação subjetiva de acordo com os discursos hegemônicos e nela procura-se banir a transgressão, o desejo e a alegria.” (BARBOSA, 2006, p.39-40).

[...] Andrey e Arthur ficaram de repouso na hora do recreio. Só que Amanda não os deixou juntos na mesma sala. Levou Andrey para a sala do maternal II, que estava vazia e mandou que ele sentasse lá. Andrey chamou Alexandre e pediu para ele falar com Amanda para deixá-lo brincar. Alexandre falou para mim – eu disse a ele que quando ela passasse aqui ele chamasse ela. Perguntei para Andrey o que era que ele queria – ele falou - eu quero brincar. A diretora passou pelo corredor. Ele ficou chamando várias vezes – tia, tia, tia..., mas acho que ela não ouviu. Perguntei por que ele estava chamando a tia – pedir para ela deixar eu brincar um pouquinho. Alexandre pediu a Amanda para ela deixar Andrey brincar. Ela disse-eu já disse que ele não vai. (Vídeo, 23/11/2011 – t:00:05:48 – TAB).

A professora deixou Andrey e Artur sem recreio porque eles conversavam entre si, estavam dispersos, segundo ela, que escrevia na lousa os símbolos natalinos com a ajuda das crianças. Perguntava quais letras: inicial, final, ia soletrando as sílabas para identificarem os sons. É uma atividade bem cansativa, até porque ela tem um tom de voz alto e as crianças vão cansando de tanto ouvir os sons e terem que pronunciá-los. Eles ficam sentados de frente para a lousa e precisam prestar bem atenção para realizarem a relação fonema-grafema. O que requer muita disciplina corporal, acuidade visual e auditiva. Nem sempre elas conseguem.

Impor pontos de vista sem dar às crianças o direito de defesa, de argumentação, é algo naturalizado pela sociedade em geral quando se trata da infância. Apesar da ampla divulgação de seus direitos e das novas concepções de criança como sujeito, como ator social, ainda se percebe, em pleno século XXI, a marginalização destes cidadãos nas próprias instituições educacionais, constituindo-se em uma dicotomia entre as intenções e as práticas. As crianças ainda são o grupo humano mais afetado pela negligência e por todo tipo de maus tratos impetrados pelos adultos (SARMENTO; VEIGA, 2010).

[...] Às 10h. Amanda liberou as crianças para brincar só na areia, em frente a sala, disse para não irem para o escorrego ou pátio, pois as crianças do maternal estavam lá. Algumas crianças foram dizer para Amanda que Andrey tinha ido ao banheiro e fechado a porta ela, prontamente disse que ele iria ficar sem recreio. Não procurou saber a versão da criança. Ouviu apenas as que o estavam acusando. (Diário de Campo/05/09/2011).

É importante frisar que a decisão sobre a criança brincar não é prerrogativa dos professores ou das instituições. Brincar é um direito consagrado em lei. Cobramos da criança, que sofre um processo de ocultamento sem precedentes na história, que cumpra regras instituídas localmente, mas não cumprimos as leis de caráter mais amplo e de maiores proporções e implicações, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente. Ademais, ouvir uma versão dos fatos e não ouvir a outra parte que está sendo acusada é antidemocrático. As crianças estão sendo violadas em seus direitos em espaços educacionais, locais que deveriam ser exemplo na sociedade para cumprir as leis, para banir práticas de exclusão e desrespeito para com elas.

[...] O grupo do futebol está lá com a bola de meia (Andrey, Augusto, Adriano e Aurélio). Augusto joga a bola e bate na barriga de Adriano. Ele começa a chorar. Andrey diz – Tia Amanda, Augusto jogou a bola na barriga de Adriano. Ela - Augusto fique sentado um tempinho para você refletir sobre o que fez. Augusto tenta argumentar que não queria bater, ele jogou a bola e ela bateu sem ele querer, mas não foi ouvido. Sentou na pilastra. Adriano para de chorar imediatamente. Rossana comenta foi só tu dar a sanção Amanda para ele parar de chorar? Amanda - é. (19/08/2011- TAB).

A prática hegemônica de não dar voz às crianças tem implicações fortíssimas na educação delas. Perde-se a oportunidade de se ensinar e aprender atitudes democráticas. Todo fato tem, no mínimo, duas versões. Elas precisam ser postas, discutidas em grupo. Mas, não é esta a prática. A pedagogia do controle, da disciplina sobre o outro, é predominante. São filosofias, teorias, valores, enfim, representações que reforçam, historicamente, um ponto de vista adultocentrado em relação à infância (SARMENTO, 2007). A partir destes eventos descritos, fica evidenciado que as relações/interações sociais das crianças são complexas e exigem disposição e disponibilidade para observá-las atentamente para se compreender os textos e os contextos das mesmas. Nem sempre o brincar é prazeroso (FERREIRA, 2004).

4.4.5 Eu Fiz Assim e Ele Não Aceitou: As Relações de Poder Entre os Pares

O comportamento das crianças é influenciado pelo contexto. Na relação com os adultos, elas se identificam como crianças, desvanecem-se às diversidades, reconhecendo-se no todo, de forma global: são crianças, agem como tal. Os adultos usam do seu poder e dominação. Porém, no tocante ao seu próprio universo particular, intrageracional, a

diversidade é valorizada e utilizada de forma estratégica pelas crianças, construindo-se as desigualdades e diferenças entre si.

[...] Roberto está com uma caçamba pegando terra e colocando dentro, fazendo de conta que é um motorista de caçamba. Roger chega e quer tomar a caçamba dele. Ele chora. Digo para Roger devolver. Depois é Romulo, que também é maior do que Roberto que toma a caçamba dele e corre para colocar flores dentro. Roberto me chama e, chorando, pede para falar com Rômulo. Peço a caçamba, mas Rômulo resiste e não quer entregar. Insisto, ele acaba cedendo. (Diário de Campo, 31/08/2011 – TAB).

Este tipo de situação conflituosa na qual as crianças exercem relações de poder entre si também é muito comum. Elas, quando maiores fisicamente e quando percebem que a criança é mais calma, tomam os brinquedos, usam da força física, do tamanho. Estão reproduzindo as relações de poder vivenciadas com os adultos, que também não costumam dialogar, argumentar, com elas. A forma como lidam com os conflitos, como se relacionam e convivem é cultural, aprendida.

Roberto precisa aprender a se defender e resolver os conflitos com seus colegas. Ele dificilmente enfrenta tais situações. Sempre pede ajuda aos adultos. Resolver o problema pela criança não é pedagogicamente recomendável. É mais educativo capacitá-la para que resolva a situação em que está envolvida. Corsaro (2011, p. 185) ressalta que “as crianças, geralmente, não negociam acordos com seus pares para resolver conflitos, justamente porque cedem este poder aos adultos, que têm mais autoridade.” No entanto, em grupos onde as crianças têm mais oportunidade de resolver as situações de conflito, ocorrem negociações bastante complexas.

[...] Na hora do recreio as crianças parecem formar os mesmos grupos e brincar das mesmas coisas: dois meninos da turma B Augusto e Andrey foram jogar bola no recreio coberto (a bola era uma pequena pedra), jogaram todo o período da recreação, às vezes arengavam um pouco, porque as regras do jogo não eram bem discutidas, Andrey dizia - eu fiz assim e ele não aceitou. (Diário de Campo, 15/07/2011 – TAB).

As crianças monitoram suas ações continuamente, elas agem deliberadamente, portanto, se o modelo de relação que estão vivenciando na sala de aula junto aos pares e professores é centralizador, elas reproduzem o que vivenciam: agem de forma monocrática, decidem sozinhas e sempre se valem do porte físico. Para elas, o adulto é poderoso, dominador, porque é maior fisicamente (CORSARO, 2011). Não nascemos democráticos, aprendemos na cultura. Porém, há uma fragilidade nas relações de pares, embora demonstrem competência para discutir, deliberar coletivamente as regras, a exemplo do evento acima.

[...] No escorrego, tinha um grupo liderado por Rodrigo. Ele não sai do escorrego durante todo o recreio e é quem coloca as regras: no escorrego não pode ficar de chinelo. Manda as crianças tirarem as sandálias dos pés. Quem não obedece não

pode brincar. Pega as sandálias e joga dentro da casinha [...]. Simone estava chorando. Fui ver, ela disse que os meninos tinham batido nela, mas outra criança retrucou que não, pois quando desceu do escorrego, ela tinha batido em dois meninos que estavam no embaixo. Na verdade, ela é que tinha ido de encontro aos meninos quando descia na rampa. Outra vez, aparece chorando, perguntei o que foi, ela falou que Rodrigo não estava deixando ela brincar. Ele disse: ela não quer tirar as sandálias, então não brinca, outra criança veio me falar que não estava podendo brincar. Falei para Rodrigo que o escorrego era de todos. Ele disse que não, é só da gente, no caso só de quem estava seguindo as regras, tirar as sandálias. (Diário de Campo, 15/07/2011 – TAB).

Aos olhos de um observador desavisado é muita brincadeira, tudo natural, faz parte da infância; homogeneizando e singularizando as crianças e a infância, portanto, naturalizando as desigualdades estruturais preexistentes entre os grupos de pares. Tendo em vista a desmistificação da natureza universal das crianças, é importante levar em consideração não apenas as idades, mas o gênero, os atributos biopsicológicos (maior/menor, grande/pequeno), a etnia e a posição social de cada criança (FERREIRA, 2004).

As relações sociais entre as crianças são complexas. Quando brincam, “podem evidenciar as estruturas conceituais e sociais adultas que lhe servem de modelo” (FERREIRA, 2004, p. 87), mas, por outro lado, elas selecionam os contextos, os recursos, os cenários, refletem sobre seus papéis, sobre os parceiros, enfim, no brincar, as crianças têm a oportunidade de reinterpretar as relações e de transformá-las. As crianças aprendem que o brincar é um texto (tem uma narrativa, um drama) e um contexto, por isso, exige negociações, estratégias, recursos. Neste sentido, elas estão não apenas reproduzindo cultura, mas produzindo, sendo oportuno o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011).

[...] Em outro local da creche, perto da árvore, Roberto, que antes, estava com a pistola (pedaço de pau) agora está com um violão, mas tenta negociar a entrega de sua arma. Quem está com ela é Arthur (turma B), ele está com um cavalo e a arma de Roberto. Outros meninos também usam pedaços de pau para fazer de conta que são armas. Só que a mais potente (pelo tamanho e espessura) é a de Roberto. Arthur não entrega a arma a Roberto. Ele diz – tome o cavalo e me dê minha pistola. Fica insistindo. Arthur - me dê o cavalo que eu lhe dou. Quando Roberto entrega o cavalo, ele com um sorriso sarcástico diz – não dou a pistola. Argumento – porque você não dá um cavalo para ele, afinal você está com três. Arthur – porque é da minha sala. A professora Amanda chama as crianças para a sala. Arthur dá as costas e vai para a sala. Roberto - joga a pau! (Diário de Campo, 29/08/2011 – TAB).

Percebe-se aqui uma relação de poder. A criança da turma A é menor na idade e na compleição física. De forma competente, tenta negociar, fazer uma troca, jamais observamos o uso da violência de sua parte, mesmo com crianças menores, mas o colega usa seu tamanho físico, além de sua posição: o brinquedo (cavalo) é da sala dele, portanto, ele não precisa negociar nada. E a pistola (pedaço de pau) que tomou de Roberto não vai entregar porque sabe que, no emprego da força física, Roberto perde. A ação coletiva não é algo inerente ao grupo de pares. Por trás da aparência de que são todas crianças, estão brincando juntas,

ocultam-se as “racionalidades estratégicas dos atores e as formas de controle e poder que preexistem nos grupos.” (FERREIRA, 2004, p. 70).

É importante frisar que as crianças reconhecem e legitimam, entre si, a diversidade de idade, de gênero e de compleição física. Monitoram suas singularidades na pluralidade do grupo situando-se dentro dele,, sendo necessária, mesmo nestes momentos, uma autonomia para brincar, com a qual podem escolher com quem e com que brincar, minimizando a presença propositiva, dialógica das professoras, visando estabelecer o diálogo para diminuir as relações de desigualdade intrageracional e se esforçando, também, no sentido de amenizar a intergeracional. “O corpo, enquanto manifestação do gênero e da idade, pode constituir-se num primeiro facilitador de emergência da mutualidade, confirmando à criança a sua aceitação ou pertença, ou num impedimento à sua entrada e participação na cultura e no grupo de pares.” (FERREIRA, 2004, p. 73).

[...] No escorrego estão Sonia, Sabrina e Simone. Sonia, embaixo, fica controlando a descida dos colegas. Sabrina não obedece e desce sem que ela diga que é para descer. Ela fica xingando Sabrina – guria fea, guria fea. Simone acompanha o coro e chama, também, Sabrina de fea. Sabrina fica triste – digo – ela não é feia é bonita. Sonia – é feia sim; Roger bate em Sonia, porque ela está impedindo a passagem dele. Ela começa a chorar e vai em direção à professora (o recreio de Roger está por um fio), antes que ela fale para a professora ele se adianta e pede desculpa, porque sabe o que vai acontecer. Samanta pergunta- o que foi Sonia? – Roger me bateu. Roger está um pouco afastado. Samanta - Cadê ele? Roger- estou aqui tia. Ela – vá sentar ali para refletir sobre o que você fez. Roger - se eu pedir desculpa a ela eu posso ficar tia? Samanta – peça desculpa a ela. Roger – desculpa Sonia, desculpa. Sonia não responde. Mas, a professora já está envolvida em outra coisa. Ele volta a escorregar junto com Sonia e ambos já estão rindo como se nada tivesse acontecido. (Diário de Campo, 31/08/2011, TAB).

Sonia é a maior entre as meninas da turma A, por isso, exerce uma certa liderança entre elas. Sempre direciona as brincadeiras. Sabrina está sempre com ela, mas sob suas ordens, afinal, ela é maior, portanto, estabeleceu regras (um jogo de poder) para as crianças que estavam no escorrego. A situação se inverte: Roger, que é maior do que Sonia, aliás, o maior da turma, bate nela, pelo mesmo motivo: ela está controlando a descida do escorrego. Ele não aceita e vai logo para a violência, só que, refletindo sobre a situação, percebe que seu recreio vai acabar, isto porque a colega vai falar para a professora que também usa de seu poder e dominação: vai logo dando a sentença, mas ele argumenta, de forma competente, conseguindo reverter o veredicto.

[...] Romulo e Roberto vieram falar comigo - tia, fala com Arthur e Clarisse, pois eles não querem deixar a gente brincar com os cavalos não. Mas, Roberto já foi falando com Laura que os levou até a sua sala de aula (turma B) e deu cavalinhos para todos, inclusive Roberto pegou um para Ronaldo. Todos, montados a cavalo, formaram um grupo e começaram a correr pelo pátio; Ricardo desde o início do recreio brincava com a caçamba. Roberto chegou perto dele, já com o cavalo e disse – ei amigo, amigo... Ricardo não o levou em consideração (Roberto estava tentando fazer amizade para brincar com o carrinho também). (Diário de Campo, 14/09/2011).

As relações de poder, mais uma vez, transparecem. Artur e Clarisse são mais velhos e maiores (turma B), portanto, se sentem no direito de não liberarem os cavalos para as crianças menores (turma A). Os meninos, sabendo que não vão conseguir, recorrem ao adulto (por ser grande). No outro evento, Roberto, que é competente no diálogo, tenta se aproximar do colega para conseguir o brinquedo. Ele é maior fisicamente do que Ricardo, mas não usa a força física para intimidá-lo. Puxa conversa, dialoga, é uma criança que desenvolveu competências relacionais, adquiridas na família e ou comunidade e as mobiliza no grupo de pares, forjando um comportamento legítimo e aceitável pelos companheiros. A competência social é fundamental para interpretar os contextos e para acionar os recursos mais eficientes e legítimos para impulsionar as ações no grupo.

[...] Roberto quer a raquete de Roger e fica gritando, mas Roger não dá atenção a ele. As outras crianças estão correndo nos cavalos. Roberto volta a correr no seu cavalo, mas volta chorando porque quer a raquete que está com Roger. Enquanto isto, outras crianças estão jogando com raquetes no pátio coberto. (Vídeo, 08/11/2011).

Aqui, a criança se utiliza do choro, uma linguagem mais primitiva para conseguir o que quer; tentou outras formas, gritou, mas o seu melhor amigo não lhe deu bola. Talvez o choro também tenha relação com o fato de o seu amigo mais íntimo, companheiro em todos os momentos, não ter dado a raquete pra ela, pois não é comum se utilizar do choro para conseguir o que quer, ela sempre conversa.

[...] No pátio vão para o escorrego, sobem, descem sem parar. Sonia e Simone arengam com Romulo porque ele as empurra; pouco tempo depois, Susie e Sonia estão jogando terra dentro da casinha (jogam terra para poderem varrer com a vassoura); chega a turma B com os cavalos: Roberto pega logo um. Carmen, Andrey, Adriano, Clarisse estão com os seus. Saem correndo pelo pátio, nada os faz parar; Roberto pega um pau e, como sempre, sai atirando em todo mundo. Mas, logo o deixa de lado e vai dar comida ao cavalo (encosta a cabeça dele no chão e faz um barulho com a boca como se estivesse comendo); no escorrego Susie, com uma vassoura, faz uma barreira, quando as crianças vêm descendo, ela retira a barreira e eles passam, divertem-se muito; Catarina traza lousa, o giz e a esponja da sua turma. Susie e Sabrina vão para a casinha com a lousa. Pouco tempo depois, a mesma já está pendurada na coluna do recreio coberto. Mas percebem que não dá para desenhar daquela altura, não alcançam, então, retiram a lousa e começam a desenhar e apagar para desenhar de novo. Sabrina e Catarina estão envolvidas nesta tarefa. Mas, pouco tempo depois, encontro Sonia, Sabrina, Rony e Renan já em outro local do recreio coberto desenhando na lousa. Fui para o outro lado do pátio onde estava Roger e Ramires e Ronaldo: estavam jogando terra em certo local - Disseram que estavam plantando plantinhas, quando nascessem ia dar pipoca; Adriano deixou o cavalo de lado, pegou a vassoura e foi varrer o piso da calçada; Sonia sai chorando da casinha: diz que Roger bateu nela. Pergunto aonde dói e procuro ver se tem algum machucado. Ramires chega e diz que Roger também o bateu. Mostra o braço. Mas, não vejo nada. Renan também vem dizer. Chamo Roger, pergunto por que ele bateu, ele diz que Sonia estava jogando terra neles. Roberto confirma e vai para a casinha e diz – tia, Sonia jogou terra no meu olho. Termina tudo bem. Sonia calou, Roger se explicou. (Diário de Campo, 25/08/2011 – TAB).

As ações descritas não são apenas brincadeiras e, também, reafirmando o que dissemos acima, nem todo brincar é uma experiência agradável, prazerosa e positiva. No primeiro evento do escorrego, onde estão Sonia e Sabrina, Romulo está tirando o prazer do brincar das colegas. Romulo, por ser maior fisicamente, nunca dialoga, sempre toma os brinquedos, resolve tudo pela força; Roger, também, sempre bate nos colegas, não tem conversa, ele é o maior da turma e tem plena consciência disto. Podemos inferir, dentre os exemplos observados, que as relações de poder, a dominação, a hierarquia estão presentes, também, no mundo de vida das crianças.

Em Linhas gerais, os dados evidenciaram que no horário da recreação no parque, as crianças monitoram suas ações, mesmo assumindo os papéis que observam em seus contextos de vida, pois expressam suas diferenças no modo como atuam com estes papéis, como selecionam e organizam as brincadeiras. Neste sentido, as interações/brincadeiras possibilitam a elas irem além da representação de papéis, são transformativas e habilitativas, na medida em que nos informam da apropriação intraindividual que efetuam da realidade (VIGOTSKY, 2007; CORSARO, 2011; GIDDENS, 1989).

Ficou evidenciado, também, que as crianças reinterpretam aquilo que faz parte dos seus mundos de vida. Não observamos fazerem de conta que eram reis, rainhas, príncipes, que estavam em castelos, em barcos, navios, etc.; o objeto de suas ações sempre é aquilo que faz parte do contexto imediato, pois não têm acesso a contos de fadas, ao teatro, ao circo, a museus. Por isso, em suas brincadeiras, estas linguagens não se evidenciam. Suas ações lúdicas, imaginação e pensamento criador sofrem as marcas da estrutura social e da cultura em que estão inseridas (VIGOTSKY, 1986).

Em face do exposto, concluímos que a cultura de pares é complexa, neste sentido, é equivocado naturalizá-las. São pessoas singulares, do ponto de vista biológico e social. Portanto, a forma de agir e reagir no grupo de crianças é plural e nem sempre tranquila e prazerosa, porque os interesses divergem: conflitos, disputas, alianças, acordos, que muitas vezes são desfeitos, formam o cenário das culturas de pares, mas, sobretudo, as relações sócio afetivas e cooperativas estão presentes nesta dinâmica social. O recreio é um espaço precioso para percebermos as culturas infantis, justamente porque, neste curto intervalo de tempo, há uma relativa liberdade para agir e produzir culturas infantis.



*“No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo,
lá onde a criança diz:
Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar
não funciona para cor, mas para som.
Então, se a criança muda a função de um verbo,
ele delira. E pois.
Em poesia que é a voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos.
O verbo tem que pegar delírio.”
(Manoel de Barros)*

CAPÍTULO V – A RESISTÊNCIA DAS CRIANÇAS À PEDAGOGIA DO CONTROLE

este capítulo final, pretendemos tecer as nossas conclusões provisórias e apontar algumas propostas para a pré-escola, tendo por base os resultados encontrados na análise dos dados. Nossas questões de pesquisa iniciais foram: como as crianças estão se constituindo na creche? Qual o lugar da infância/criança na educação infantil? Elegemos, para responder as questões elencadas, os seguintes objetivos: compreender qual é o papel das práticas e vivências escolares na constituição do ser criança e da infância; analisar como as crianças vivem sua condição de infância na instituição de educação infantil; e como as crianças reproduzem e produzem culturas no ambiente escolar. Vale lembrar que, para desenvolvermos a investigação, optamos pelo paradigma epistemológico interpretativo, realizando uma pesquisa com características de estudo de caso, inspirada no método etnográfico.

As questões e objetivos da pesquisa nos inspiraram a tecer a tese de que a concepção de educação infantil como socialização da criança tem sido hegemônica, portanto, desde cedo, ela precisa tornar-se aluna, ser formada/conformada pela gramática escolar. Todavia, as crianças enquanto indivíduos produzidos na e pela cultura agem, transgridem as regras e constroem sentidos e culturas próprias no ambiente escolar, intervindo neste contexto específico e na realidade social como um todo. Inicialmente, afirmamos que a nossa tese se confirmou. Iremos, ao longo do texto, tentar explicar como chegamos a esta conclusão.

A instituição na qual realizamos a pesquisa é considerada, pela gerência de educação infantil da rede municipal de educação, aquela que tem a melhor equipe de professores e a que realiza um trabalho de excelência na educação infantil. De fato, o trabalho realizado na instituição pode ser considerado de qualidade, embora, tenhamos algumas considerações a fazer neste sentido. Em primeiro lugar, o objetivo da pesquisa não foi avaliar a qualidade da equipe e o trabalho realizado pela mesma, portanto, não temos respaldo para avaliar, neste texto, estes aspectos, porém, buscamos compreender o papel das práticas institucionais na constituição do ser criança e da infância, como as crianças vivem a sua condição de infância e como produzem e reproduzem cultura naquele espaço. Em sendo estas práticas resultado da ação das professoras, mesmo que não tenha sido nosso objetivo, avaliamos, de forma indireta ou marginal, o trabalho das professoras que participaram da pesquisa. Tendo esclarecido este ponto, passemos às considerações.

A dominação intergeracional entre professoras e crianças é fruto de uma cultura

escolar moderna, calcada em uma concepção de criança universalista que vê a infância como uma fase transitória da vida e a criança, ora como má/ incompleta, ora como ser inocente e puro que precisa ser moldada/socializada; sendo o papel da instituição zelar pela disciplina, moralização e instrução destes sujeitos. No entanto, é importante compreender as representações desta segunda, que podem ser caracterizadas como culturalmente constituídas.

Nossas ações são guiadas, na maioria das vezes, por representações e não por teorias, por isso, muitas pessoas alegam que há uma grande lacuna entre a prática e a teoria. Tal afirmação tem um fundo de verdade. No cotidiano, costumamos operar guiados pelas nossas representações: valores, costumes, senso comum, ideologias, dentre outras formas de conhecimento. É importante, neste sentido, refletirmos, baseados em teorias, sobre nossas representações para podermos intervir sobre elas e promover a mudança na prática cotidiana. O movimento é dialético. A teoria nos ajuda a aprimorar nossa prática, porém, há um movimento anterior que é refletir sobre a natureza do conhecimento cotidiano, tendo por fundamento as teorias que irão nos orientar nessa reflexão.

A visão de que a criança é dependente, incompetente, incompleta, sempre perdurou no imaginário social e nos manuais científicos, como na Didática Magna de Comenius, na pedagogia jesuítica, na teoria pedagógica de Rousseau. A moralização através da disciplina, do castigo e, atualmente, do ficar sem recreio caso desobedeça às regras, foi o foco da pedagogia moderna e continua sendo na contemporaneidade, porém, com métodos mais eficientes, já que estão/são implícitos.

Presenciamos atitudes e ações responsáveis e profissionais por parte dos adultos, na maioria das vezes, mas, por uma questão cultural, presenciamos, também, em algumas situações, hostilidade por parte dos mesmos. O processo histórico cultural em curso, a modernidade, forjou a ideia de infância como tempo da afonia, da ausência de voz, portanto, da ausência de pensamento. Tal representação constituiu-se como uma barreira no processo pedagógico na instituição. Cabe à criança ser socializada a qualquer custo, porque não há lugar nesta sociedade para o sonho, para a fantasia. É preciso ensinar, desde cedo, a linguagem, os valores e as atitudes dominantes. Nada parece ser mais importante do que controlar e ensinar as primeiras letras a elas, embora haja diferenças entre os métodos, técnicas e recursos de outrora e os atuais.

Ademais, vendo a criança como alguém que precisa ser formado, conformado, o foco das atividades é voltado para modelar o caráter dela a partir de práticas disciplinadoras, de regras rígidas, construídas de forma unilateral, como também dá-se uma ênfase exagerada às atividades instrumentalizadoras que têm como meta principal a preparação para as séries

iniciais do ensino fundamental. Outrossim, as atividades que possibilitam a fantasia, a imaginação das crianças, a expressão de múltiplas linguagens são desconsideradas ou secundarizadas.

A ação dos adultos educadores é eficiente para aquilo a que se propõe, ou seja, alfabetizar, preparar a criança em seu caráter e comportamento para a escola. Desta perspectiva, é louvável o trabalho pedagógico dos mesmos, mas o lugar da criança, neste espaço, ainda é do sem voz, daquele ser que não tem vontade, que não pensa, que não tem direito de escolha, de se expressar. São estas posturas institucionais e, portanto, estruturantes de comportamentos e, por sua vez, de subjetividades que funcionam como barreiras, como limites para a autoria e atuação das crianças.

O currículo da pré-escola apresenta-se como preparatório e moralizante e a educação infantil parece ser concebida como uma ação sobre o outro, que tem como função adaptar a infância a estrutura social em curso. As crianças continuam sem voz, afônicas, passivas, nas quais se inscrevem os valores, os conhecimentos socialmente elaborados. Neste sentido, o currículo preparatório e moralizante tem como foco a socialização das crianças e sua preparação para a convivência e atuação na sociedade que lhe é hostil.

Evidenciou-se uma prática curricular com características mais explícitas, voltadas para a alfabetização e para a preparação das crianças para o ensino fundamental, e outra menos explícitas, não oficializadas, mas reais, que objetivam disciplinar, controlar o discurso, o pensamento, o corpo, os desejos e fantasias das crianças. Esta prática curricular implícita, mas tangível, coloca as crianças exatamente no lugar que foi instituído histórica e culturalmente para elas: a subalternidade, a dominação, a subserviência.

Este modelo de currículo cria as condições ideais para a institucionalização da pedagogia do controle naquele espaço. Há um excesso de controle, de poder, de dominação que tem levado as crianças à internalizar um status de dominados, de subserviência, quando tem que baixar a cabeça ou olhar para a professora, segundo suas ordens; quando tem que segurar o xixi, até que a professora considere a hora adequada de ir ao banheiro; quando passam da hora do recreio; quando são deixadas sem recreio; quando ficam isoladas, sem comunicação com os outros colegas, etc.

Deixar a criança sem brincar quando viola as regras, não implica apenas em transgressão de uma lei, isto seria mais fácil de resolver. Estamos diante de uma problemática sociocultural. As representações sobre as crianças e a infância, na sociedade, são ainda muito negativas, portanto, a ênfase da prática pedagógica curricular está no controle, no adestramento, como se estivéssemos lidando com seres que não pensam, que não possuem

linguagem, portanto, não têm capacidade de dialogar, de construir no coletivo e de forma deliberada, acordos, parcerias, conhecimentos.

Apesar de estarmos em uma sociedade permeada pela informação, pela visibilidade das leis e pelos movimentos sociais que lutam em prol da garantia dos direitos humanos, dentre eles o das crianças, a relação desigual de poder entre crianças e adultos ainda perdura fortemente, consequência do não reconhecimento da criança como cidadã. Neste sentido, as representações sobre a infância e a criança interferem profundamente na prática educativa das professoras. Lamentavelmente, ainda não existe, por parte da maioria dos adultos que cuidam e educam crianças, a disposição para considerar o ponto de vista delas. Compreendemos, portanto, que estas representações da sociedade sobre a infância e a criança precisam ser desconstruídas.

A disciplina escolar remonta ao surgimento da escola moderna e perdura até hoje, porém, as metodologias e mecanismos utilizados atualmente deveriam ser diferentes. A pedagogia do medo, do controle não é uma prática nova. No século XVII, quando a escola moderna foi organizada, o principal eixo para educar os alunos era a disciplina (física e/ou moral). Esta era a resposta da escola a qualquer ação ou atitude considerada fora do padrão. A criança, ao entrar na escola, deixava de sê-lo para tornar-se aluno, uma entidade abstrata, construída à luz da ciência. A visão de criança má, incompleta, que precisa ser adestrada, moldada, socializada, era hegemônica à época e ainda encontramos resquícios dela na atualidade. Os dados de nossa pesquisa demonstram isto.

As teorias de desenvolvimento humano nos dizem que a criança é um ser ativo, que constrói conhecimento; que a cultura é determinante para a aprendizagem e o desenvolvimento; que as crianças pequenas são seres que se comunicam pelas emoções, sendo as dimensões afetivas e cognitivas indissociáveis. No tocante à sociologia da infância, as crianças são atores sociais e a infância é uma categoria social; a antropologia defende a ideia de que as crianças produzem cultura; os movimentos sociais defendem os direitos das minorias, dentre estas as crianças, que passam a ter, a partir da segunda metade do século XX, estatutos e leis próprias, referendadas na Constituição Federal brasileira e na Lei 8069/90. Com tantos progressos culturais, econômicos e políticos, continuamos assistindo, em pleno século XXI, práticas disciplinares desrespeitosas contra as crianças na sociedade e, especificamente, em instituições de educação infantil.

A categoria infância faz parte de uma sociedade adultocentrada, regida por um capitalismo desumano, no qual a desvalorização dos sujeitos infantis é estruturada e estruturante. Mesmo que as crianças tenham ganhado mais visibilidade nos dias atuais, tendo

em vista a organização de diversos segmentos sociais em prol dos direitos humanos, especialmente da criança e do adolescente, materializados pelas cartas e convenções internacionais, pelo ECA, dentre outros documentos legais, elas continuam sendo invisibilizadas política, social e culturalmente, sendo valor no mercado consumidor quando são tratadas como clientes e não como sujeitos de direitos.

O lugar social da criança foi construído na e pela modernidade, portanto, a infância é estruturada. O status de menor herdado por este grupo geracional foi definido de forma arbitrária pelos adultos que definem e fazem a política. O espaço da infância e da criança foi arquitetado por uma sociedade que usa de seu poder físico e intelectual para excluí-las de todas as instâncias decisórias e de participação na sociedade. O discurso sócio político, científico e ético, o discurso circulante na mídia, na literatura científica e oficial avançou, mas percebemos ainda um fosso entre estas duas dimensões históricas: o discurso e a prática.

As crianças, na etapa pré-escolar, estão tendo sua infância encurtada, seus direitos individuais são violados, direitos estes fundamentais, a exemplo do que ilustra os eventos supracitados: quando deixam de brincar, quando passam horas sentadas, colorindo desenhos xerocopiados, e/ou copiando palavras, recitando letras, sílabas e números, etc. e, por fim, quando ficam em repouso por terem a ousadia de resistir à micropolítica institucionalizada por adultos que agem movidos por suas representações sobre criança e educação infantil e pelo currículo oficial imposto.

Sobre a criança, paira o status de subalternidade, de alguém esvaziado de poder político. Esta se constitui na macropolítica da infância, praticamente universal. Portanto, não ouvi-las sobre as decisões a serem tomadas quanto à rotina da creche, não construir as regras de forma multilateral é um sintoma desta política. A micropolítica institucional é um reflexo desta política moderna de tratar a infância como uma população que não é nada mais do que um projeto de ser humano, sendo a função social da creche/escola formá-lo a luz de uma pedagogia moralista e produtivista.

Mesmo que as condições econômicas e culturais das crianças sejam abissalmente diferentes, todas elas são afetadas por esta macro política instalada no Estado moderno, tendo sido orquestrada por um aparato legal, teórico e filosófico que sustenta as representações e ideologias sobre a infância e a criança. O status de menor é uma construção social, portanto, a infância é estruturada para assumir este lugar na sociedade. Ademais, as crianças contribuem na sociedade através do trabalho escolar, pois passam anos na escola se preparando para assumir um lugar na cadeia produtiva.

O Estado tem se encarregado de construir um sistema de proteção à criança tendo em

vista a continuidade do sistema produtivo, sendo o trabalho escolar imanente a este sistema. Quanto mais a sociedade capitalista se desenvolve, mais as crianças entram mais cedo no sistema escolar. Este é um dos motivos pelos quais os professores são pressionados para iniciar os trabalhos de alfabetização e de iniciação aos conceitos matemáticos desde a pré-escola.

As crianças, através do trabalho escolar, das tarefas ou atividades, participam qualitativamente na reprodução e estruturação do sistema, embora isto fique invisível. Elas não são ouvidas nem compreendem este processo porque os adultos não se dispõem a dialogar sobre as decisões que lhes dizem respeito; tudo fica camuflado e o discurso dominante é o de que o Estado, como um pai, as sustenta e as protege quando, na verdade, monta todo um aparato jurídico, pedagógico e assistencial para que sejam socializadas, educadas para assumir, no futuro próximo, seu lugar na cadeia produtiva.

A perspectiva do trabalho escolar ficou evidenciada em vários momentos: quando as crianças passavam um longo tempo colorindo desenhos mimeografados, os quais não tinham sido criados/pensados por elas, exatamente como o operário na fábrica, cujo trabalho é meramente o de montar, pintar, etc., os artefatos que foram pensados, criados pelos outros. As crianças reclamavam de cansaço e dor no braço, portanto, tentavam fugir daquela situação brincando e interagindo com os pares. Encontramos características de trabalhos exaustivos, também, quando elas ficavam recitando sílabas, letras e números por um período longo, passando até da hora do recreio.

O tempo na pré-escola é estruturado, quanto maior a idade das crianças, mais o tempo livre delas vai sendo encurtado, a exemplo da turma B, na qual a professora, quando o relógio marcava 7h30min. convidava as crianças que brincavam há cerca de 20 minutos para as atividades/trabalhos dirigidos. Outra dimensão da rotina cotidiana diz respeito ao controle excessivo: fazer fila, baixar a cabeça, horário para ir ao banheiro, o repouso quando violam as regras, etc. A prática curricular, fundada na pedagogia do controle, é estruturada para preparar as crianças não apenas para o ensino fundamental, mas para a vida futura, ou seja, para a fábrica, o lugar que está reservado à maioria das crianças da classe trabalhadora brasileira.

As instituições, que são agências estruturadas com normas, leis, dispositivos disciplinares, organizações e instituições, dentre outros, funcionam como dispositivos de controle, sendo assim, não impedem a atividade/criatividade das crianças, mas a limitam. Todas as crianças são ativas, reativas, mas há um limite frente a um ambiente hostil às ações e culturas infantis. Os dados nos mostraram certa conformação de algumas crianças ao ambiente. Porém, isto pode se configurar como uma ação deliberada/intencional, portanto,

uma estratégia de resistência, o que exigirá uma investigação mais pontual no futuro.

Neste sentido, a ênfase na alfabetização, no ensino da linguagem escrita e na matemática é uma consequência direta deste currículo preparatório e da pedagogia do controle. As professoras são excelentes para o que se propõe. Privilegiar a aprendizagem da linguagem escrita e da matemática é uma prática digna de elogios, porém, a nossa crítica é em relação à ênfase exagerada nesta linguagem, já que as crianças podem se expressar de outras formas, através do movimento, da dança, da música, do desenho livre, das emoções, enfim, são diversas linguagens que estão sendo secundarizadas em prol de um projeto de leitura e escrita preparatório privilegiado pela sociedade em geral, que enquadra as crianças dentro de expectativas futuras, exercendo pressão sobre as instituições e, conseqüentemente, sobre as professoras.

As crianças de ambas as turmas dão pistas, o tempo todo, de que o brincar é o que as mobiliza. Não podemos ignorar que esta instituição faz parte de um sistema e, realmente, há uma cobrança muito forte em relação às crianças chegarem “prontas” nas escolas, caso contrário, as profissionais que trabalham na educação infantil são preconcebidas como incompetentes. No entanto, é importante reconhecer o valor do brincar para o desenvolvimento integral da criança. O código escrito é apenas umas das múltiplas linguagens que ela precisa para experimentar e apreender a realidade.

Nossas críticas vão além da ênfase na linguagem escrita, que é uma questão mais ampla e estrutural. Na verdade, consideramos importante repensar a forma de trabalhar esta linguagem. Quando as crianças não têm autonomia para se expressar, para falar sobre si e seus mundos de vida, sobre o que sabem e pensam sobre o mundo, não se está ensinado a elas a linguagem escrita, como funciona, qual sua função na sociedade, mas está se ensinando um código, como outro qualquer. Chega a ser contraditório: se é tão importante que as crianças aprendam, precocemente, a se utilizar da linguagem escrita, por que ela é reduzida a um código? Uma linguagem tão essencial, não apenas para a comunicação entre as pessoas, mas para a constituição dos sujeitos é reduzida a um código.

O sujeito se constitui a partir de uma relação dialética com o outro, sendo um processo constituinte e constituído permanentemente no social. As crianças pequenas se apropriam dos significados sociais apreendidos junto aos adultos e aos seus pares, além da cultura em geral e produzem sentidos particulares. Portanto, o que somos tem sempre como base o social e o cultural. Nesta perspectiva, a estrutura social tem um peso sobre nossa forma de ser e estar no mundo, implicando em uma grande responsabilidade daqueles que atuam como educadores e professores.

Em um dos momentos da rotina, o denominado de “atividades livres”, não se prima pelo adjetivo proposto, pois, apesar das atividades não serem explicitamente preparatórias, em geral, se estrutura o espaço de forma tal que as crianças não têm escolha, não são exortadas a construir independência e autonomia. Na verdade, tais atividades acabam sendo, indiretamente, modeladoras de comportamento, porque deixam marcas muito fortes nas subjetividades infantis. A proposta da liberdade de ação é frágil, isto porque as crianças não têm autonomia para agir: estão sempre perguntando se podem fazer ou pegar algo. Não há uma disposição para o diálogo, para se justificar as ações, não pode e ponto final. Enfim, a rotina da instituição é permeada por um currículo hegemônico moderno que prima pela conformação, procurando-se anular a transgressão, os sonhos, as linguagens e alegrias das crianças.

No campo social, é preciso que fiquemos vigilantes, porque há muitas contradições entre o discurso e a prática, as ações dos sujeitos são racionalizadas, monitoradas e guiadas por motivações diversas. Neste sentido, deixar as crianças sem recreio, em momentos da rotina na creche, não ouvi-las, caracterizam-se como ações corriqueiras, triviais. As crianças precisam ser dominadas, controladas. É esta a representação que predomina, na prática, mesmo que não seja a mais correta do ponto de vista ético.

Em síntese, as práticas pedagógicas das professoras inibem/ desestimulam a vivência da infância pelas crianças. Por isso, denominamos de pedagogia do controle. O foco é a preparação para o mundo do trabalho escolar interrompendo, de certa forma, o desejo das crianças de experimentar, saborear a realidade e apreendê-la a seu modo. Sendo assim, concluímos que não há lugar para elas viverem/experimentarem a infância na instituição, isto porque a sociedade moderna construiu a ideia de infância e a estruturou como uma etapa passageira e preparatória, a despeito dos sujeitos que dela fazem parte, as crianças.

Ser profissional da educação infantil implica, sobretudo, no compromisso de suspender a rotina, o cotidiano, para refleti-lo à luz de teorias sociológicas, psicológicas, antropológicas e da própria filosofia da educação. Outras culturas de respeito à voz e às culturas infantis podem ser estabelecidas. O discurso de que eu faço isto há 17 anos, média do tempo de atuação na educação infantil de uma das profissionais, não deve ser desconsiderado, mas é preciso se repensar se esta forma cultural é coerente do ponto de vista pedagógico e ético.

A roda sem conversa é também um sintoma da pedagogia do controle, do currículo preparatório, isto porque se é para controlar, então ninguém tem o direito à fala, ao argumento, à narrativa. Se a perspectiva é de controlar as crianças e, também, prepará-las, é

preciso enquadrá-las em um discurso e uma prática autoritária, em que a autonomia para se expressar, para argumentar, agir e reagir está fora de cogitação. Aprender, neste espaço, não é, de forma alguma, uma aventura; é preciso deixar de ser criança, de ser infantil, deixar de falar e apenas ouvir o que os adultos têm a falar e a ditar.

A prática dialógica com as crianças faz com que se sintam confiantes para expor seus pontos de vista, narrar suas experiências, participar dos processos decisórios e nos ajuda a compreender seus modos de ser e estar no mundo. Esta prática tem implicações em várias dimensões: no campo político-social e ético, porque estamos valorizando um grupo geracional que foi destituído de poder ao longo da história, constituindo-se em uma atitude de solidariedade e justiça; no campo pedagógico e psicológico, já que o diálogo com a criança nos ensina sobre quem são, o que sabem, como pensam, como aprendem, além de possibilitar a organização e reelaboração do pensamento; e, finalmente, no campo sócio antropológico, o diálogo nos leva a conhecer seus mundos de vida e suas culturas.

A pedagogia do controle e a prática monológica são reveladoras de duas questões muito sérias: primeiramente, há um desconhecimento do sujeito criança, de como ele constrói seu pensamento e age sobre a realidade por parte das profissionais; e, em segundo lugar, há, também, a questão cultural que é estruturante. O olhar do adulto sobre a criança é sempre negativo, desqualifica o seu discurso, por isso, não escutamos o que elas ousam nos dizer. Em síntese, a professora não dá a palavra às crianças não apenas porque desconhece a importância da linguagem oral para a aprendizagem e para o desenvolvimento, mas, sobretudo, porque, na sua visão, os sujeitos infantis são tão irrelevantes que não merecem atenção.

As práticas pedagógicas institucionalizadas apresentam resquícios de uma educação tradicional, cujo papel da instituição é socializar/moldar o comportamento e o pensamento das crianças. A prática autoritária de não dialogar com elas, de não ouvi-las, tira dos educadores a oportunidade de formar sujeitos autônomos, independentes, capazes de pensar e agir por si próprios. É preciso disposição para aprender com a infância. E a condição primeira é se dispor à ouvir as crianças.

Enfim, o que somos tem sempre como base o social e o cultural. Nesta perspectiva, a estrutura social tem um peso sobre nossa forma de ser e estar no mundo, implicando em uma grande responsabilidade daqueles que atuam como educadores e professores. A ação pedagógica junto às crianças, na educação infantil, reflete-se na construção de suas singularidades: falar a elas e não com elas; permitir que se expressem ou não; valorizar o que falam ou não; são decisões pedagógicas que têm implicações sociais profundas para a infância, categoria social marginalizada historicamente.

A ausência do diálogo entre professoras e crianças, o cerceamento do movimento e da linguagem rítmica corporal, se constituem sintomas da pedagogia do controle na rotina das turmas do pré-escolar. As músicas cantadas pelas crianças, em geral, são propostas pelas professoras como um ritual para a inicialização de alguma atividade ou como demarcação de algum comportamento, sobretudo, pretextos para o ensino da língua escrita, a exemplo do projeto cantigas de roda, no qual todas as músicas do projeto serviram como texto e pretexto para as crianças aprenderem a ler e a escrever, ou então, para as professoras darem lições de moral nas crianças, não observamos, em nenhum momento, a vivência das rodas.

O ponto de partida da proposta da instituição não é a cultura, os saberes e os desejos das crianças, mas o ponto de vista do adulto motivado por projetos externos, verticalizados, os quais as crianças têm que se adaptar. Tendemos a afirmar que o espaço e o tempo para as crianças produzirem e reproduzirem culturas é frágil. O currículo proposto pelos agentes externos, através de seus institutos e pela secretaria da educação não prevê os saberes e a participação das crianças no processo de ensino e aprendizagem.

A perspectiva da pedagogia do controle explica-se, também, no tocante ao não reconhecimento da linguagem da fantasia. Considerando que o objetivo da pré-escola é alfabetizar as crianças, o tipo de literatura utilizada pelas professoras não prima por esta linguagem, que se constitui em uma cultura peculiar a este grupo geracional. A criança apreende a realidade, constrói sentidos sobre a mesma por meio da fantasia, uma vez que o pensamento abstrato ainda está se constituindo. Os contos clássicos e as fábulas não fazem parte do acervo das turmas observadas e as crianças que ousam fantasiar, sonhar, imaginar são rotuladas de sonhadoras, divagadoras, expressão utilizada por uma das professoras participantes da pesquisa.

Ao não possibilitar as crianças o acesso à leitura dos clássicos maravilhosos, das fábulas, está se cerceando a construção de culturas infantis. As crianças ficam limitadas neste aspecto, sobretudo, porque a maioria delas, também não tem este tipo de literatura em casa. Inclusive, isto fica visível no momento em que estão brincando: ao longo das observações realizadas, não vimos nenhuma brincadeira que envolvesse personagens de reis, rainhas, princesas, cenários de floresta, castelos, dentre outros. Elas brincam, fantasiam, criam personagens, mas de outro gênero, a exemplo do polícia e ladrão, as “armas”, dentre outros aspectos.

A atividade lúdica e a capacidade de imaginar e criar são produtos culturais e não inatos. São os adultos, no caso específico, as professoras, responsáveis por estas experiências, portanto, é importante planejar a rotina de forma tal que possibilite o desenvolvimento da

imaginação e do pensamento criador. Organizar o espaço e o tempo, tendo em vista o contato da criança com os contos de fadas e a experiência com jogos de faz-de-conta, possibilitará a emergência da atividade criadora, a inserção na atividade simbólica e a apreensão das formas de representação do mundo, como a leitura e a escrita. O processo é inverso ao que é praticado e fomentado na instituição.

A propósito, o não contato com os contos maravilhosos tem implicações no desenvolvimento integral das crianças, tornando-se, portanto, um círculo vicioso: as professoras não privilegiam no currículo os contos clássicos, gênero literário que prima pela fantasia, pela imaginação. Sendo assim, as crianças sem a vivência com os mesmos, deixam de expressá-los em seus jogos simbólicos, fazendo com que muitos destes jogos sejam apenas uma caricatura do que vivenciam no mundo real. Isto não desqualifica suas brincadeiras de faz-de-conta, mas elas poderiam ser permeadas pela magia dos contos maravilhosos e das fábulas.

No tocante à projeção de desenhos animados, artefatos sociais com alto poder ideológico na estrutura social, não observamos intervenções pedagógicas pontuais sobre os mesmos por parte das professoras, o que nos leva a concluir que, apesar de fazer parte da rotina da instituição, esta proposta de atividade não tem valor pedagógico para as professoras porque elas não discutiam os desenhos animados, antes, durante ou depois da projeção dos mesmos.

Estes artefatos midiáticos produtos da indústria cultural massificada são potencialmente educativos, ao ponto de as crianças se identificarem com os produtos e as marcas comercializadas, construindo certos /hábitos consumistas e certos valores, como a violência, a competitividade, o preconceito, o egoísmo, dentre outros, inclusive as crianças reproduzem muito do que assistem em suas brincadeiras. Vale acrescentar que as estruturas mentais delas estão sendo forjadas, também, a partir destes artefatos culturais, destas estruturas, mesmo que imprimam suas marcas individuais.

As crianças são potencialmente capazes de falar sobre estes artefatos culturais, de emitirem opiniões sobre os mesmos. É importante que se construa uma cultura de reflexão sobre os filmes, os desenhos animados, os programas de TV, os acessórios e os brinquedos fomentados pela mídia, ou seja, possibilitar as crianças outro lugar que não seja o de meras expectadoras e consumidoras das mídias e da indústria cultural em geral. Portanto, urge estabelecer uma cultura mais afirmativa sobre a infância e a criança para, enfim, dialogar com elas sobre os desenhos animados e seus derivados e, até mesmo, sobre a proposta curricular da instituição, sempre na perspectiva de que o currículo e as práticas na educação infantil podem

ser uma construção coletiva.

É importante acrescentar que a mídia também contribui para a manutenção do *status quo* da infância como categoria social menor, através dos filmes, novelas, propagandas de crianças como objeto, mercadoria, etc.. Através de discussões pontuais com as crianças sobre filmes, novelas, desenhos, poderá ser estabelecer uma cultura mais respeitosa com a infância e as crianças e, quem sabe, no futuro, tenhamos uma mídia, uma sociedade e uma escola com uma visão e uma prática mais afirmativa e respeitosa com a infância e as crianças.

Em linhas gerais, a indústria de consumo criada para a infância é sempre uma caricatura de produtos utilizados por adultos famosos na mídia. De forma paradoxal, o mercado de consumo direcionado para a geração infantil tem tornado as crianças menos crianças, além de fomentar a homogeneização, pois todas elas usam produtos de determinadas marcas, sendo identificadas pelo que usam e têm, e não pelo que são. As crianças, de forma paradoxal, sofrem pela ausência de políticas públicas afirmativas da infância, mas contam na economia, por isso, é importante forjar atitudes e habitus consumistas.

Em decorrência do não reconhecimento e afirmação da infância pela sociedade, as professoras, também, promovem, de forma deliberada, certas contradições: as atividades consideradas importantes, essenciais para preparar as crianças para a escola, alfabetizá-las, se constituem no centro/ foco do processo pedagógico na pré-escola. No entanto, aquelas propostas ou atividades para fomentar a produção de culturas infantis, o desenvolvimento do pensamento fantasista, da imaginação, da criatividade, da oralidade e da cidadania das crianças são relevadas a segundo plano ou totalmente anuladas. Este é um fenômeno estruturado e estruturante. Percebemos, de certa forma, uma reprodução das representações, dos valores e da estrutura social mais ampla na instituição.

Apesar do alto grau de centralização presente na pré-escola pesquisada, observamos as crianças reproduzindo a cultura dos adultos e produzindo as suas próprias culturas. A pedagogia do controle não foi eficiente o suficiente para anular a ação, a resistência das crianças aquele espaço hostil, a sua forma singular de ser e estar no mundo. As crianças estão sempre transgredindo uma das regras principais, ficar calado. O alto controle e o excesso de regras e interdições, em geral, construídas de forma unilateral, sem a participação das crianças, não foi até o momento eficiente o suficiente para forjar uma atitude de docilidade e passividade no grupo.

Isto é compreensível, porque, ao contrário do pensamento clássico, a socialização não é um mero processo de coerção, mas é o resultado das ações dos atores envolvidos, em síntese, a socialização é dialética: ao tempo que aprendem as regras, as crianças se habilitam

para modificá-las, para se oporem a elas, como, também, os adultos reaprendem novas regras, novas formas de controle. As regras e disciplinas a que são submetidas são, potencialmente, constitutivas de suas subjetividades, mas não são determinantes das suas ações. As crianças são agentes, porque monitoram/refletem sobre suas ações. A coerção gera uma ação/reação. As crianças, como sujeitos sociais competentes, conseguem, na maioria das vezes, elaborar estratégias de resistência às regras/normas e/ou negociá-las com os adultos e seus pares.

Com relação ao desenho, ficou evidente que é uma linguagem que mobiliza as crianças. É um modo de produção simbólica no qual estão presentes as bases das culturas infantis, a exemplo da fantasia do real, da reiteração e da brincadeira, isto explica porque as crianças querem desenhar sempre; é uma linguagem lúdica que as encanta; é, também, uma forma de expressar os sentimentos, as emoções. Porém, não é uma atividade muito valorizada pelas professoras, tendo em vista que não faz parte do currículo preparatório, aliás, foge aos princípios do mesmo. Por outro lado, de forma contraditória, há uma formalidade: o desenho tem que ser bonito e a pintura dentro dos limites da figura, de acordo com a forma escolar: cobra-se o produto, mas naturaliza-se o processo, ou seja, as professoras não fazem mediação pedagógica na mesma proporção e intensidade das atividades alfabetizadoras.

As ações das crianças são invisíveis para as professoras porque elas não reconhecem o ponto de vista infantil. A valorização das crianças se dá na medida em que elas reproduzem os valores, conhecimentos e comportamentos socialmente esperados. A criança que não entrar na “forma”, que fugir às regras instituídas pela estrutura, não é bem vista nem bem vinda na pré-escola. Neste sentido, estar na pré-escola é um desafio para as crianças, exige disposição, competência, adquirida na prática, na convivência com os pares. Talvez aquele comportamento entendido como transgressor pelas professoras seja uma estratégia de ação e sobrevivência das crianças naquele espaço. Se o ambiente é hostil ao mundo de vida delas, é necessário fazer amizade, formar equipes e isto exige deslocamento, conversa, negociação, acordos, interações, comportamentos que fogem ao instituído, que quebram as normas.

As crianças, para brincar, manter e manter-se nos grupos de pares, precisam construir laços de amizade e companheirismo entre si, o que exige competência. A amizade é uma cultura construída nas relações de pares. Ter amigos pode tornar a vida na pré-escola mais prazerosa, suportável e passível de mudanças, além de manter-se no grupo de pares, de ter a possibilidade de brincar, de negociar. As crianças refletem e monitoram suas ações o tempo todo e, nem sempre, percebemos isto. Portanto, a tarefa de participar de grupos de brincadeiras é complexa, exige negociação, estratégias, monitoramento das ações. Manter interações e fazer amizades é um desafio para as crianças na pré-escola, tendo em vista que

elas buscam proteger o espaço, os brinquedos/e ou objetos contra a invasão dos outros. A amizade é uma cultura construída pelas crianças para conviverem e resistirem à estrutura, ao instituído.

Apesar da pedagogia do controle ser capilar, ou seja, permear todos os espaços e tempos da pré-escola, são inúmeras tarefas que as crianças desempenham, seja na sala de aula ou no parque: gerenciar as relações, estabelecer laços de amizade, proteger os espaços, dialogar para conseguir brinquedos, conseguir parceiros para brincar, argumentar com os adultos para liberarem brinquedos, para saírem do repouso, enfim, as crianças são experts em negociar, liderar, contra argumentar, elaborar estratégias de ação, construir contextos de brincadeiras, dentre outras atividades, mas não são avaliadas por isto, pelo contrário, são avaliadas pelo que não sabem, ou seja, pelo que não conseguem ainda fazer, porém, continuamente, seja na sala de aula ou no parque, as crianças monitoram as ações e interações e agem deliberadamente em função disto.

A recreação no parque, no primeiro momento, aparenta confusão, barulho, desorganização, conflitos. Mas, esta percepção é falsa e superficial. Aos olhos de um observador desavisado, é muita brincadeira, tudo natural, faz parte da infância, homogeneizando e singularizando as crianças e a infância, portanto, naturalizando as desigualdades estruturais preexistentes entre os grupos de pares. Cada contexto e cada criança são únicos, portanto, é necessário prestar atenção e tornar-se um educador /pesquisador atípico, buscando conhecer e compreender como reproduzem e produzem culturas no horário da recreação. O que as crianças fazem, quase sempre em pares, é muito sério, elas agem deliberadamente sobre a realidade constituindo-se naquilo que denominamos de brincar. Há uma dinâmica singular, própria da infância, que precisa ser vista e compreendida.

As brincadeiras e as interações das crianças, em pares ou individualmente, são simultâneas, repetitivas, rápidas, criativas e transformativas. A primeira vista, temos a impressão que as relações sociais entre os pares são muito frágeis, considerando que as crianças mudam abruptamente de interesses, de parceiros, mas nos parece que é exatamente a capacidade de se adaptar rapidamente a novas situações, de atuar quase que simultaneamente em várias situações, contextos, ações e interações, o que diferencia as culturas infantis da cultura adulta em geral, de caráter mais duradouro, densa e resistente à mudança. Enfim, estas ações são reprodutivas, porque tem como referencial a cultura adulta, mas, em contrapartida, as brincadeiras infantis possuem fortes elementos criativos, os quais são considerados culturas, exatamente porque são modos singulares, comuns/universais de agir de uma categoria social específica, a infância.

A hora da recreação, além de lúdica, é densa e tensa. São muitas emoções, movimentos, enfim muitos eventos e linguagens aflorando naquele espaço tempo. Porém, nem tudo o que as crianças fazem no parque pode ser considerado brincar. Todas as crianças brincam, mas nem tudo que elas fazem é brincadeira. Pois, realizam ações e interações sociais, cujo resultado nem sempre é divertido e positivo. O brincar é uma ação central na vida das crianças, mas não é exclusiva.

As relações/interações sociais das crianças são complexas e exigem disposição e disponibilidade para observá-las atentamente, compreender os textos e os contextos das mesmas, além disto, urge que as professoras organizem e dotem os espaços de suporte materiais (artefatos como brinquedos e outros objetos) e imateriais (contação de histórias, canções, filmes, tempo para brincar), de forma tal que contribua para o surgimento e prolongamento das brincadeiras, inclusive participando delas.

Constatamos que a pedagogia do controle é constituinte da rotina das crianças no parque. Isto porque a principal função exercida pelas professoras, neste espaço, é disciplinar as crianças. Raramente, interagem/participam ou propõem brincadeiras. Inclusive, o cuidado físico fica a desejar neste momento. Qualquer incidente ou situação de conflito que surge, as professoras reagem prontamente, colocando a criança que supostamente provocou a situação de repouso. Não procuram ouvir as justificativas ou explicações dadas. São sempre parciais, consolidando, desta forma, a relação de poder e dominação intergeracional estruturada historicamente. Na verdade, o brincar não faz parte do currículo oficial da pré-escola. É uma atividade fortuita, naturalizada, uma recompensa e não um direito das crianças.

Colocar as crianças de repouso é mais fácil e tranquilo para os adultos, mas não é educativo/formativo. Perde-se a oportunidade de educá-la para a convivência em grupo, no qual é necessário o diálogo. Fica explícita uma concepção de socialização como uma ação sobre o outro, integradora, impositiva e não como uma ação propositiva, portanto, dialógica e habilitativa. As crianças aprendem mais com os exemplos do que com as palavras. Ademais, são vulneráveis, passíveis de acidentes. Quando brincam, podem se machucar ou machucar os pares, o que requer uma intervenção pontual, neste espaço, um olhar cuidadoso, sem imposição, mas propositivo. Por fim, ajudar as crianças a resolver seus conflitos através da negociação (argumentação), também expressa uma visão afirmativa da infância, dando voz a elas, como também a prática pedagógica deixa de ser diretiva/centralizadora e constitui-se como indireta e plural.

Outro dado encontrado foi com relação à constatação da existência de desigualdade de relações entre os pares. As crianças reproduzem os princípios dos adultos: quem manda é

quem é maior fisicamente; os homens mandam nas mulheres; as professoras mandam nas crianças; ou seja, algumas crianças são marginalizadas, estereotipadas, excluídas de alguns grupos de pares, isto porque elas, em geral, se referenciam pelos estereótipos/modelos propagados pelo mundo adulto. São, portanto, estas categorizações prévias que as crianças utilizam para se relacionar e desenvolver ações conjuntas.

As crianças, a exemplo dos adultos, se utilizam de critérios para se aproximar dos pares. Elas monitoram suas ações continuamente, agem deliberadamente, portanto, se o modelo de relação que estão vivenciando no interior da família, na sala de aula, junto aos pares e professores e na sociedade em geral, é centralizador, autoritário, consequentemente, elas tenderão a reproduzi-lo. Agem de forma monocrática: decidem sozinhas e sempre se valem do porte físico como critério para interagir ou não com o outro, ou seja, elas sofrem influências da cultura em que estão inseridas e da estrutura social.

Por fim, as crianças, a despeito da pedagogia do controle, constroem culturas no horário das atividades em sala (livres e dirigidas), no parque, por intermédio das brincadeiras, em pares e, algumas vezes, individualmente, com algum suporte material (brinquedo ou objeto); quando conversam, sentados nas mesinhas, assistindo TV, ou até mesmo na roda. Os artefatos materiais que se utilizam para brincar se transformam, por meio da imaginação infantil, em aviões, serras, motos, carros, chocolate, suco, helicópteros, dentre outros; são organizados em cenários como garagem, palco de música, parque do povo, oficinas. Portanto, afirmamos que são construções culturais, que têm como ponto de partida o mundo de vida das crianças.

Constatamos a perspectiva preparatória/ alfabetizadora e a pedagogia do controle em ambas as turmas (A e B), embora haja diferenciação, no tocante ao tempo dispensado às tarefas preparatórias e à densidade/complexidade das mesmas. No que se refere ao controle/disciplinarização, as práticas são, em geral, homogêneas. A prática pedagógica centrada na preparação das crianças para o ensino fundamental limita a produção de culturas infantis. Portanto, constitui-se em uma barreira que vai de encontro ao modo de ser e estar na infância. As crianças são constrangidas quando tentam expressar outras linguagens fundamentais para a compreensão e apreensão da realidade.

Em linhas gerais, as suas ações lúdicas refletem aquilo que vivenciam junto aos adultos, família, professores, mídia, dentre outros espaços, ao mesmo tempo em que lhes possibilitam transpor o real. Quando as crianças brincam sozinhas ou em pares, estão apreendendo o mundo e, ao mesmo tempo, estão intervindo no mesmo através de suas ações. Porém, a produção de culturas pelas crianças é determinada pelas condições materiais a que

estão expostas: além do alto nível de coerção dos adultos educadores, o próprio ambiente não dispõe de recursos suficientes que permitam, a elas, maior potencial criativo. Em síntese, há limites estruturantes que limitam, mas não impedem, a produção cultural das crianças.

Tendemos a afirmar que estrutura e agência, no contexto analisado, se retroalimentam. Há momentos que a estrutura (o sistema, as normas, as regras, etc.) se impõe de forma inflexível sobre as crianças. Todavia, elas resistem à mesma construindo estratégias de enfrentamento ou de resignação, fazendo com que haja modificação na estrutura. Consideramos que até mesmo a resignação, a apatia, a aparente imobilidade é uma ação refletida e deliberada das crianças para sobreviverem em ambientes que são hostis à sua forma de ser e estar no mundo. Neste sentido, a estrutura social não está acima da agência humana, nem tampouco pode ser desconsiderada. É preciso olhar estas duas categorias de forma dialética. Por fim, são as crianças, com suas subjetividades, que vão corresponder em maior ou menor grau ao estruturalmente estabelecido.

As culturas produzidas pelas crianças contestam a cultura institucional. Há um choque de culturas, a institucional forjada na ordem, no controle, no silêncio, na autodisciplina, na linguagem escrita e na matemática e as das crianças, à contrapelo da gramática institucional, forjadas na fantasia, na imaginação, na ludicidade. Instaure-se uma correlação de forças na qual a supremacia é da cultura adulta, universal, moderna, pois a representação da infância como menor, aculturada, afônica acaba por mascarar a capacidade criativa e imaginativa das crianças, sua forma singular e única de apreender a realidade que, por não se conformar à moldura institucional, é considerada anormal e transgressora.

Concluimos, portanto, que há um lugar para as crianças na pré-escola pesquisada, em síntese, o lugar é um não lugar, o lugar do silêncio, dos sem voz, da afonia, da disciplinarização dos corpos e mentes. Todavia, as crianças, como agentes sociais, agem a contrapelo da gramática escolar, resistem a este currículo, a estas práticas de controle e conseguem, de forma fortuita, produzirem culturas infantis. Em síntese, as crianças vivem/ assumem sua condição de infância na pré-escola. Apesar de o currículo visar a disciplina, a ordem, elas não correspondem plenamente a este objetivo. Os nossos dados apontam para uma clara disposição delas em resistir à pedagogia do controle, isto porque, como sujeitos que monitoram suas ações, ao tempo que são coagidas pela estrutura institucional a assumirem a identidade de aluno passivo, obediente, criam estratégias para resistirem à forma/ moldura da pré-escola, enfim, da estrutura social.

Na perspectiva de somar as críticas acadêmicas à propostas, passamos, agora, a pontuar, brevemente, algumas questões que poderão contribuir para a melhoria da prática

pedagógico curricular da pré-escola na instituição pesquisada e, quem sabe, alcançar outras instituições e sistemas. Inicialmente, propomos mais empenho e disposição, por parte dos adultos, no caso específico, das professoras, para ouvir, dialogar com as crianças, pois, talvez elas não precisassem transgredir tanto as regras e, por consequência, sofreriam menos punições. Além disto, poderiam adquirir habilidades importantes, como argumentar, dar opinião, negociar sua participação e presença nos espaços, elaborando acordos, regras, dentre outras questões. Esta é uma perspectiva de afirmação da infância na sociedade, de legitimar a cidadania das crianças, pois, apesar de serem legalmente consideradas cidadãs, este status, em pleno século XXI, ainda não se concretizou para a maioria delas.

Destacamos a necessidade de dar oportunidade às crianças para elas produzirem cultura, uma vez que são capazes de criar, de construir, a partir dos elementos do meio social, mas é preciso que a instituição, o contexto em que elas estão inseridas, seja estruturado/organizado para dar-lhes condições de agir e, até mesmo, modificar esta estrutura, isto porque, o social é estruturante.

Somando-se às questões anteriores, sugerimos uma intervenção propositiva, qualificada, portanto, não centralizadora e diretiva, dos adultos educadores no momento da recreação, objetivando participar/ensinar/propor brincadeiras, considerando que estas são construções sociais e culturais, portanto, são aprendidas. As crianças não nascem sabendo brincar, elas aprendem junto aos adultos em seus mundos de vida.

Ademais, a participação propositiva e dialógica dos adultos educadores é relevante, também, no sentido de minimizar conflitos, atitudes violentas e determinadas injustiças decorrentes destas relações desiguais entre os pares e entre crianças e adultos, sendo necessário, portanto, protegê-las dos acidentes físicos. O fato de o espaço ser amplo e acidentado facilita a mobilidade rápida e intensa das crianças, tornando-as mais passíveis de sofrerem quedas e tropeções, os quais não podem, nem devem, ser naturalizados, considerando sua condição de vulnerabilidade física. Neste sentido, têm direito a proteção integral, em qualquer espaço e sob qualquer circunstância.

Consideramos, por fim, que o locus privilegiado para se estabelecer esta nova cultura de respeito e afirmação da cidadania das crianças é, sobretudo, nas instituições de educação infantil, desde que se estabeleçam fóruns de debate entre estas instâncias, a sociedade civil organizada, a exemplo do MIEIB/FEIPB e, sobretudo, com as universidades, que precisam assumir o compromisso social de retornar com as pesquisas e promover, junto à sociedade civil organizada, estes fóruns de forma democrática, na perspectiva não de moldar a prática das professoras, mas de ouvi-las, discutir, inicialmente, sobre suas concepções e

representações e possibilitar, quem sabe, a construção de um olhar mais afirmativo sobre as crianças e a infância.

Finalmente, é preciso esclarecer alguns contrapontos feitos à prática pedagógica e curricular das turmas pré-escolares pesquisadas, que têm relação direta com a nossa reflexão anterior. Compreendemos que as professoras, que participaram de forma gratuita e generosa da pesquisa, são parte, como as crianças, de uma estrutura social, portanto, não tivemos a intenção de desqualificar a atuação profissional das mesmas, isto porque a nossa perspectiva teórico metodológica é de analisar os fenômenos históricos na sua totalidade e dialeticidade.

Ressaltamos a importância de o pesquisador estar atento, não apenas para aquilo que está visível, materializado nas práticas e relações imediatas entre professoras e crianças, mas procurar compreender o presente como um processo que se constituiu na história e que faz parte de uma conjuntura social em curso. Uma análise mais densa da estrutura municipal nos permitiu perceber, dentre outras questões, a forma equivocada de implementação da política de formação continuada das professoras do município.

Ao longo da pesquisa, não observamos momentos que permitissem, de forma legítima, às professoras uma reflexão cuidadosa e sistemática de suas ações pedagógicas, na verdade, não estão sendo garantidas as condições materiais para que elas se atualizem, estudem e reflitam suficientemente sobre a infância, a criança e a educação infantil. Não há espaço/tempo adequados para planejarem, ademais, estão sendo alvo de formações pontuais, desenhadas e implementadas por parceiros dos órgãos públicos, as empresas privadas, que fundam institutos para promover projetos de formação continuada de professores, os quais, quase sempre, são alheios à realidade e necessidades da instituição e das profissionais.

Em face deste modelo de formação verticalizado, as professoras estão sendo assujeitadas, com poucas possibilidades de serem ouvidas antes e durante o processo formativo. É pouco provável que as professoras construam práticas que venham de encontro a estes modelos de formação historicamente instituídos. Em resumo: como dar voz às crianças, possibilitar a construção da autonomia das mesmas, se também, tal como estas, as professoras não se constituem na profissão como sujeitos pensantes? Têm, flagrantemente, sua autonomia profissional negada! Não são valorizadas pelo que são, pela profissão que exercem, pela formação que têm, pelos saberes que possuem, mesmo com formação em nível superior, inclusive pós-graduadas; não são ouvidas pelos gestores e implementadores de políticas públicas.

Neste sentido, se o processo de formação profissional continuada caracteriza-se como algo alheio ao contexto e às professoras, destituindo-as de autonomia, soa como um discurso

vazio cobrar apenas delas práticas e vivências pedagógicas que possibilitem às crianças produzirem culturas e se constituírem, também, como sujeitos autônomos. As professoras, tal como as crianças, são consideradas, nestas perspectivas de formação, “infantes”, - aqueles que não pensam, que não tem voz; alunas - aquelas que não tem luz, conhecimento, saberes -. Portanto, no processo de formação e profissionalização docente, também são invisíveis.

Em linhas gerais, o problema é estrutural e estruturante, urge se repensar os projetos de política de formação continuada, ou seja, a forma de implementar a política precisa urgentemente ser repensada, para, quem sabe, as professoras, se situando no lugar de sujeitos, também repensem suas práticas, fomentando vivências pedagógicas que deem visibilidade às crianças, que as possibilitem serem sujeitos no processo educativo e, conseqüentemente, na sociedade, exercendo e vivendo a condição de cidadãs, ideal preconizado por Rousseau apenas para os adultos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Shirley Elziane Diniz. **A criança em acolhimento institucional e o direito humano à educação infantil**: sob as teias do abandono. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2010. 252f.
- ALDERSON, Priscila. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 120.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira. **Sobre educar na creche**: é possível pensar em currículo para crianças de 0 a 3 anos? Tese. (doutorado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011. 321f.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “Era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1981.
- AZEVEDO, Bárbara Raquel Coutinho; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Escrever para que? Reflexões sobre o ensino-aprendizado da escrita. **Anais (Eletrônicos) do XXI EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, Recife: EPENN, 2013. p. 1-18.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- _____. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BODNAR, Rejane Teresa M. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloisa A. Cabral; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011. p. 195-210.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria José Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Moutinho Baptista. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança entre a Renascença e o século das luzes. In: FREITAS, Marcos Cézar de; KULHMANN, JR. Moisés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

_____. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRABAGNOLO, Regina Ingrid; RIVERO, Andrea Simões; WAGNER, Zaira T. Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: as brincadeiras em um contexto da educação infantil. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3157_texto.pdf>. Acesso em: 21 out. 2013.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: MEC/CNE/ CEB, 2009.

BREDA, Bruna; SERRÃO, Célia Regina Batista. A distribuição geográfica de grupos de pesquisa sobre sociologia da infância no Brasil. Aracaju. **Anais (eletrônicos) do III Seminário GRUPECI - Grupos de pesquisa s sobre crianças e infâncias**. Perspectivas metodológicas. 2012. p. 1-12.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2003.

CARVALHO, Ana Maria Almeida et al. Registro em vídeo na pesquisa em psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 12, n. 3, p 261-267, 1996.

CHICARELLI, Regina de Jesus. **O lugar da criança na ação docente em instituições de educação infantil**. Tese (doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010. 223f.

COHN, Clarisse. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.p. 35-46.

DELALANDE, Julie As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 61-80.

DELGADO, Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 180-210.

_____; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-455.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

_____. **Sociologia e filosofia**. São Paulo: Ícone, 2007.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAGIONATO-RUFFINO, Sandra. **O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na educação infantil**. Tese (doutorado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2012. 215f.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, Manuela. **Agente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

_____. Do avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no jardim-de- infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância**. Porto: Edições ASA, 2004. p.55-104.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro; **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 264 – 279.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GODOI, Christiane K. et al. (orgs) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115 –146.

GOMES, IsandraOgg. **Particularidades da infância na complexidade social: um estudo sociológico acerca das configurações infantis**. Tese (doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

JAMES, Alisson; JENKS, Chris; PROUT, Alan.**Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. (orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2009. p. 40-61.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sonia. **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro. **Práticas de cuidado e educação de crianças de 0 a 2 anos em creches: novos olhares**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2005. 198f.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda R (orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 9-18.

MARCHI, Rita de Cássia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil**. Tese. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Portugal, 2007. 320f.

MARCÍLIO, Maria Luiza. Da criança ao escolar. In: SOUZA, Gizele (org). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 40-65.

MARTINS FILHO. Altino José. Balanço de uma década de pesquisa com crianças apresentadas na ANPED. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MARTINS, José de Souza (Org.). **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Disponível em <http://www.ines.org.br/paginas/revista/a%0brdag%_enogr_%20monica.htm>. Acesso em: 20 abr. 2011.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MOLLO-BOUVIER, Suzane. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/ago. 2005.

MOLLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antônia Silva Paredes; JESUINO, Jorge Correia (orgs.). **Representações sociais**: teoria e prática. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

MOTTA, Flávia. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 67-84.

NÓBREGA, Suely Soares da. **Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2012. 127f.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n78>. Acesso em: 08 jun. 2012.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na Perspectiva de Lev S.Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PALANGANA, IsildaCampaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: Summus, 2001.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como fenômeno social. **Revista Proposições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

_____. A Volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de M. L. **Não brinco mais**. a desconstrução do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SAMORI, Débora. **Infância e literatura infantil**: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo-USP, 2011. 164f.

_____; CORREIA, Maria Aparecida Antero. Percursos metodológicos para o mapeamento de grupos de pesquisa sobre sociologia da infância no Brasil. Aracaju: **Anais (eletrônicos) do III Seminário GRUPECI Grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias**, Perspectivas metodológicas, 2012. p.13-23.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de ação nas escolas**. Tese. 613f. Braga: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância invisível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-52.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: [s.n.], 2009. p. 17-39.

_____. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância. Porto: Edições ASA, 2004.

_____; VEIGA, Fátima. **Pobreza infantil**: realidades, desafios, propostas. Famalicão: Húmus, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHLESENER, Anita Helena. **Os tempos da história: leituras de Walter Benjamin**. Brasília: Líber Livros, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-69, maio/ago. 2002. Disponível em: <www.anped.org/rbe/rbedigital>. Acesso em: 05 jun. 2012.

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, abr. 2010. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2012.

SILVA, Margarida Sonia M. Monte. **Desenho animado e educação: calça quadrada, cabeça redonda?** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2010. 180f.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 12. ed. Campinas: Cortez, 2008.

SNYDERS, Georges. **A pedagogia em França nos séculos XVII ET XVIII siècle**. Paris: PressesUniversitaires de France, 1965.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras infâncias: a situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001.

SOUZA, Jobim. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 39-56.

SOUZA, Thaís Oliveira de. **Formar e Formar-se na educação infantil: políticas e práticas**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2013. 135f.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Infância e psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da educação. In: SOUZA, Gizele (org). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 21-38.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A educação da criança de zero a seis anos no sistema educacional brasileiro: redefinições e tensões. In: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila

Andrade (orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 261-285.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **La imaginación y el arte em la infância**. Madrid: Edições Akal, 1986.

VOTTO, Fernandes, Cinthia. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!:** culturas infantis e cultura escolar – entrelaçamento para o pertencimento etário na instituição escolar. Dissertação. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, 2008. 191f.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Veja Universidade, 1979.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A –Atividades Dirigidas -Turma A

Atividades Dirigidas	Frequência Observada
Pintura de desenho mimeografado/ xerocopiado	09
Desenho dirigido a partir de um tema	07
Desenho e /ou pintura livres	00
Música (ritual) para dar início a alguma atividade da rotina	20
Cantigas de Roda	04
Músicas infantis, populares, sacras	03
Danças e/ou cirandas	00
Chamada com crachás (fichas) reconhecimento do nome pela criança	09
Conversa na roda (informativa)	10
Utilização de recursos lúdicos (pescaria, bingo, jogo da argola, boliche dos numerais, etc.)	03
Reconhecimento e escrita das letras do alfabeto	07
Cópia do nome próprio e de palavras	06
Cópia de palavras contextualizadas	03
Leitura de história para introduzir/desenvolver (gênero literatura infantil)	14
Leitura de contos de fadas, fábulas, etc.	01
Leitura de fábulas	03
Contagem, sequência numérica e percepção numérica (0 a 9), associação numeral / quantidade.	10
Recorte e colagem	00
Ensino de regras, valores e convenções sociais	08
Projeção de Filmes/desenhos animados, musicais sacros, etc.	07
Conversas/interações entre as crianças, jogos simbólicos, brincadeiras com ou sem suporte material, etc.	15

APÊNDICE B – Atividades Dirigidas - Turma B

Atividades Dirigidas	Frequência Observada
Leitura de história para introduzir/desenvolver (gênero literatura infantil Moderna)	10
Leitura de contos de fadas (contos clássicos)	0
Leitura de fábulas	04
Leitura individual (aluno)	03
Leitura e escrita de palavras contextualizadas	30
Conversa na roda (informativa)	17
Atividade de alfabetização - identificação da relação fonema/grafema e conhecimentos dos símbolos gráficos (letras)	20
Reconhecimento de letras e sílabas (relacionando ao nome próprio)	10
Cópia do nome próprio e do nome da creche	16
Relação numeral/quantidade, sequência numérica (contagem), percepção e escrita dos numerais de 0 a 9	20
Utilização de recursos lúdicos (pescaria, bingo, jogo da argola, boliche dos numerais, fantoches, brinquedos, etc .	20
Pintura de desenhos mimeografados/ xerocopiados 05	05
Desenho dirigido temático e pintura	19
Desenho livre/ou pintura	01
Pesquisa, recorte e colagem de letras, gravuras, etc	12
Ensino de regras, valores e convenções sociais	14
Música (ritual) para iniciar alguma atividade (refeição, leitura, etc.)	10
Cantigas de Roda	07
Músicas infantis, populares, sacras, etc	03
Conversas interpares/interações, jogos simbólicos e brincadeiras com ou sem suporte material	09

APÊNDICE C – Atividades e Brincadeiras Realizadas no Momento da Recreação

Brincadeiras	Frequência Observada
Brincam de esconde-esconde	03
Brincam de pega-pega	15
Brinca com carro	10
Criança brinca com uma arma (pedaço de pau)	11
Brincam no escorrego	23
Brincam com raquetes	05
Brincam com corda de pular	3
Brincam de futebol	17
Brincam com bila	01
Brincam com totó	01
Brincam nas casinhas	11
Brincam com os cavalos de pau	15
Brincam com uma lousa	05
Brincam de varrer as casinhas	05
Brincam de faz-de-conta explicitamente	11
Brincam com baldes na areia	03
Brincam de bambolês	01
Brincam fazendo bolas de sabão	01
Brincam de academia	02
Brincam de lutar	02

APÊNDICE D – Questionário: Perfil Sócio acadêmico Professores / Educadores

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/ UFPB – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO/PPGE**

Pesquisadora – Lenilda Cordeiro de Macedo - (83)33315197

Projeto de Tese: Infância, Crianças e Educação Infantil: Um Estudo Etnográfico

Questionário: Perfil Sócio acadêmico Professores/ Educadores

Nome _____ Idade _____

Mora na comunidade? Sim () Não () Profissão _____ Função na Creche
_____ Estado civil _____ Tem filhos Sim () Não ()

Quantos? _____

Jornada de Trabalho: manhã () manhã e tarde () Tarde () manhã e noite () Tarde e noite ()

Vínculo contratual _____ Tempo de Experiência _____ atua em
outra função? Sim () Não () Qual? _____ Realiza outra atividade econômica
para complementar a renda? Sim () não () qual? _____

Faixa salarial: 1 a 2 salários mínimos Sim () Não () 2 a 3 salários mínimos sim () não () 3 a 5
salários mínimos. Mais de 5 salários mínimos sim () não ()

Informações acadêmicas:

Ensino Fundamental Completo () Ensino Médio Incompleto ()

Ensino Médio Completo () Ensino Superior () Curso _____

Pós-Graduação sim () Não () área _____

Participa de Cursos de formação continuada proposto pela secretaria de educação? Sim () Não ()
qual/quais? _____

Participou/participa de cursos de aperfeiçoamento? Sim () Não ()
qual/quais? _____

Pretende fazer mestrado/doutorado? Sim () Não ()

Expectativas em relação à profissão _____

APÊNDICE E – Questionário: Perfil Socioeconômico Familiares / Responsáveis

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO****Pesquisadora – Lenilda Cordeiro de Macedo - (83)33315197****Projeto: Infância, Crianças e Educação Infantil: Um Estudo Etnográfico****Questionário: Perfil Socioeconômico Familiares/Responsáveis**

Aluno (a) _____

Nome do pai _____ idade _____

Grau de Instrução: Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo () Ensino
Médio incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior ()

Trabalha? Sim () Não () - Profissão _____

Nome da mãe _____ idade _____

Grau de Instrução: Ensino fundamental incompleto () Ensino Fundamental Completo () Ensino
Médio incompleto () Ensino Médio completo () Ensino Superior ()

Trabalha? Sim () Não () - Profissão _____

Responsável Legal _____ Grau de Parentesco _____

Grau de Instrução: Ensino fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo () Ensino
Médio incompleto () Ensino Médio completo () Ensino Superior ()

Trabalha? Sim () Não () - Profissão _____

Participa de Programa Social do Governo Federal? Sim () Não ()

Renda familiar _____