

Anelise Monteiro do Nascimento

**INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA: SER CRIANÇA NO COTIDIANO
DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de
Pós-graduação em Educação do Departamento
de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Sonia Kramer

Rio de Janeiro
Abril de 2013



Anelise Monteiro do Nascimento

INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA: SER CRIANÇA NO COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª. Sonia Kramer

Orientadora

Departamento de Educação - PUC – Rio

Profª. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Departamento de Educação - PUC – Rio

Profª. Angela Meyer Borba

Universidade Federal Fluminense

Profª. Rosana Kohl Bines

Departamento de Letras - PUC – Rio

Prof. Wolfgang Fritz Bock

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profª. DENISE BERRUEZO PORTINARI

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e
Ciências Humanas PUC-Rio

Rio de Janeiro, 15 de abril de 2013

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Anelise Monteiro do Nascimento

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (1994), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004). Professora do Departamento de Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro IM/UFRRJ.

Ficha Catalográfica

Nascimento, Anelise Monteiro do

Infância e experiência: ser criança no cotidiano das instituições educacionais / Anelise Monteiro do Nascimento ; orientadora: Sonia Kramer. – 2013.

193 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Infância. 3. Experiência. 4. Escolarização obrigatória. 5. Cultura de pares. 6. Sociologia da infância. I. Kramer, Sonia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Para Paulo e Sara (meus pais), Sebasto e Acidalia (meus avós),
que transformaram suas experiências em narrativa, mostrando
que as “Ruas de mão única” podem ter muitos sentidos;
E para meu amor Alexandre, com quem divido o caminhar.

Agradecimentos

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, e aos colegas do Departamento de Educação e Sociedade – DES, pelo apoio fundamental para a realização do doutorado.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

À Sonia Kramer pelos incentivos, orientações, ensinamentos e por tudo o que temos cultivado nesses quatorze anos de convívio, especialmente o carinho e a amizade.

Ao Grupo de Pesquisa INFOC, espaço de aprendizado de vida e pesquisa; especialmente a Alexandra Couto, Daniela Guimarães, Denise Sans, Juliana Pereira, Maria Fernanda Nunes, Maria Teresa Moura (Tetê), Núbia de Oliveira, Patrícia Corsino, Patrícia Santos, Rejane Siqueira, Rosaura Santos, Silvia Barbosa e Sonia Kramer, meus interlocutores privilegiados na construção dessa tese. Foram suas inquietações, perplexidades e surpresas as minhas grandes companheiras nesses anos em que venho trabalhando com esses dados. Obrigada pela elaboração dos Cadernos de campo, narrativas que se tornaram experiência em minha vida.

Aos professores e alunos de Departamento de Educação da Puc/Rio, especialmente à professora Isabel Lelis, pessoa que admiro de longa data, e aos amigos, Marcus Prezado Tavares e Silvia Barbosa, pelos risos e lágrimas que compartilhamos nesse período.

À Silvia Barbosa por todas as trocas, pela amizade, pelo ombro amigo e por tudo que não consigo transformar em palavras.

Ao professor Wolfgang Bock pelas inestimadas contribuições na compreensão da obra de Walter Benjamin.

À Angela Borba pelo incentivo, amizade e carinho ao longo de todo o processo do doutorado.

À professora Rosana Bines por aceitar fazer parte da banca.

À professora Rêgine Sirota pela oportunidade de estágio no exterior e por me acolher no CERIS.

À professora e amiga Maria Luiza Oswald, uma das grandes responsáveis por esse ciclo de formação acadêmica. Você acreditou!

À Flavia Motta e Ana Maria Marques, presentes que a carreira docente universitária colocou na minha vida.

Ao Grupo de Pesquisa GRUPIS/UFRRJ espaço de pesquisa que me renova a cada dia.

À Naza por investir nessa relação onde somos um tanto mães, filhas, irmãs e professoras, uma da outra, sua presença em minha vida é pura literatura.

A Valéria Barbosa, Nilmara Braga, Cida Spanger por tornaram Paris ainda mais inesquecível.

A Cristiane Salgado prima e amiga que amorosamente está em minha vida desde o meu nascimento e que participou desse trabalho fazendo a tradução do resumo para o inglês.

À Guilherme Guerra collègue de couse de langue française, merci pour le résumé.

Ao Pedro e a Aurora, por semearem um amor indescritível em meu coração, amor de mãe! E a seus pais pela generosidade de me incluírem em suas vidas como Madrinha.

Por fim, agradeço a minha família por tantos ensinamentos que não cabem nessas linhas, entre eles o bom humor, aprendizado valioso que tento transformar a cada dia em experiência.

Resumo

Nascimento, Anelise Monteiro; Kramer, Sonia. **Infância e Experiência: ser criança no cotidiano das instituições educacionais**. Rio de Janeiro, 2013. 193p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Infância e escolarização são o foco dessa tese que se situa no campo da educação, com interlocução com a filosofia, a sociologia e a política. Com o objetivo de investigar a experiência da infância nas instituições, apoia-se, nos estudos da filosofia, especialmente no trabalho de Walter Benjamin e seu conceito de infância e de experiência; na sociologia da infância, campo marcado pelo reconhecimento da infância como construção social, componente da cultura/sociedade, forma estrutural que não desaparece, e as crianças, atores, produto e produtoras dos processos sociais; e na análise do contexto político que envolve as práticas de institucionalização das crianças, tendo como inspiração os referenciais analíticos propostos por Ball e Mainardes (2001, 2006, 2011). O campo empírico foi construído a partir do banco de dados referente à observação em vinte e uma instituições de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro no período de 2005 a 2008. O exame do material compreendeu um duplo movimento. O primeiro foi a análise panorâmica dos dados que evidenciou que independentemente do formato de institucionalização das crianças (se frequentam creches, pré-escolas ou turmas de pré-escola em escolas de ensino fundamental) a experiência de infância se dá no encontro entre os processos individuais e coletivos resultantes das relações das crianças com seus pares, com adultos, com os objetos, com a cultura/história, com a sociedade e com a natureza. Pode ser percebida através da observação das suas formas de apropriações, reproduções e reinvenções do mundo, assim como de seus modos próprios de interpretá-lo e de se relacionarem entre si, através da criação de regras, normas e expectativas que conduzem não só as ações pessoais, como o contexto em que estão inseridas, através da circulação que se dá na cultura de pares. O segundo movimento, teve nova orientação, na qual se buscou outra perspectiva de leitura e apropriação dos dados. Nela, o objetivo foi o enquadramento das situações que envolveram crianças e adultos em uma modalidade de atendimento educacional específica, para tal o contexto selecionado foi o das Pré-escolas exclusivas. Como conclusão destaca-se que a

experiência de infância das crianças das pré-escolas observadas se materializa (1) na construção da identidade de *ser criança*, que ocorre em diálogo com o que concebem como *ser adulto*. (2) na aprendizagem do ofício do aluno (3) e no desafio do pertencimento a um grupo, pertencimento provocado pela inclusão das crianças um espaço público, compartilhado, onde desenvolverão suas culturas de pares.

Palavras-chave

Infância; experiência; escolarização obrigatória; cultura de pares; sociologia da infância.

Résumé

Nascimento, Anelise Monteiro; Kramer, Sonia (Directeur de thèse). **Enfance et expérience: être enfant au sein des établissements d'enseignement.** Rio de Janeiro, 2013. 193p. Thèse de Doctorat – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

L'enfance et la scolarisation de l'enfant sont l'objet de cette thèse, qui se pose dans le domaine de l'éducation en dialogue avec la philosophie, la sociologie et la politique. L'objectif central a été de comprendre l'expérience de l'enfance au sein des établissements d'enseignement; est basée sur la contribution théorique des études de la philosophie, en particulier le travail de Walter Benjamin et son concept de l'enfance et de l'expérience; de la sociologie de l'enfance, champ marqué par la reconnaissance de l'enfance comme une construction sociale, un élément de la culture / société, catégorie qui ne disparaît pas, et les enfants, acteurs, producteurs et le produit de processus sociaux ; et de l'analyse du contexte politique qui entoure la pratique de l'institutionnalisation des enfants en prenant comme source d'inspiration les points de référence proposées par Ball et Mainardes (2001, 2006, 2011). Le terrain a été construit à partir de la base de données concernant l'observation dans vingt et un établissements scolaires de la ville de Rio de Janeiro de 2005 à 2008. L'analyse des données a suivi un double mouvement. Le premier a été la méta-analyse des données. Les données ont révélé que quel que soit le format de l'institutionnalisation des enfants (s'ils fréquentent des crèches, les maternelles ou des classes maternelles dans les écoles primaires) l'expérience de l'enfance se produit dans la rencontre entre les processus individuels et collectifs résultant des relations de l'enfant avec ses pairs, avec les adultes, avec des objets, avec la culture / histoire, la société et la nature. Peut être perçu par l'observation de leurs formes d'appropriation, des reproductions et des réinventions du monde, ainsi que leurs propres façons de l'interpréter et de rapporter les uns aux autres par la création de règles, de normes et d'attentes qui conduisent non seulement actions personnelles, mais aussi le contexte dans lequel ils opèrent, par le mouvement qui se produit dans la culture des pairs. Le deuxième mouvement, dans laquelle il cherchait une autre perspective de la lecture des données, a été pour but de comprendre les situations vécues par les enfants dans une réalité spécifique, le contexte des écoles

maternelles. En conclusion, il est souligné que l'expérience de l'enfance des enfants de la maternelle observée se concrétise (1) dans la construction de l'identité « d'être un enfant », ce qui se produit dans le dialogue à ce qu'ils conçoivent comme un adulte; (2) dans l'apprentissage du métier d'élève; (3) dans le défi de l'appartenance à un groupe, appartenant causée par la prise des enfants dans un espace public, partagé où elles vont développer leurs cultures de pairs.

Mots-clés

Enfance; expérience; enseignement obligatoire ; culture des pairs, sociologie de l'enfance.

Abstract

Nascimento, Anelise Monteiro; Kramer, Sonia (Advisor). **Childhood and experience: being a child in educational institutions routine.** Rio de Janeiro, 2013. 193p. Doctoral Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Childhood and schooling are the focus of this thesis that lies in the field of education, with dialogue with philosophy, sociology and politics. In order to investigate the experience of childhood in institutions, relies, in the studies of philosophy, especially in the work of Walter Benjamin and his concept of childhood and experience; in the sociology of childhood, marked by recognition of children as social construction, component of culture/society, structural form that does not disappear, and children, actors, and producers of social processes; and in the analysis of the political context surrounding the practices of institutionalization of children, taking as inspiration the analytical benchmarks proposed by Ball and Mainardes (2001, 2006, 2011). The empirical field was built from the database concerning observation in twenty and one early childhood institutions of the city of Rio de Janeiro during the period from 2005 to 2008. The examination of the material comprised a double movement. The first was the panoramic analysis of the data showed that regardless of the format of institutionalization of children (if attending daycare centers, preschools or preschool classes in elementary schools) childhood experience takes place in the encounter between the individual and collective processes resulting from the children's relationships with their peers, with adults, with objects, with the culture/history, with society and with nature. Can be perceived through the observation of their appropriations forms, reproductions and reinvention of the world, as well as their own modes of interpreting it and relate to each other, through the creation of rules, norms and expectations that lead not only to personal actions, as the context in which they are inserted, by means of the circulation that occurs in pairs. The second movement, had new approach, in which it sought another perspective of reading and ownership of the data. In it, the goal was the framing of situations involving children and adults in a specific educational service mode, the selected context was the exclusive preschools. As a conclusion is that the childhood experience of children of preschools observed

materializes (1) in the construction of the identity of *being a child*, that takes place in dialogue with what they regard as *being an adult*. (2) in learning the craft of the student (3) and in the challenge of belonging to a group, the inclusion of belonging children a public, shared space, where will their cultures of pairs.

Keywords

Childhood; experience; obligatory schooling, cultures of pairs. sociology of childhood.

Sumário

Introdução.....	16
1. Walter Benjamin: infância...uma experiência devastadora.....	23
1.1 “Arquitetura interna” de uma tese: redes do ornamento.....	24
1.2 Experiência: um conceito para se pensar a infância das crianças	29
1.2.1 “Através da paisagem”...crianças e adultos em diferentes. contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação.....	30
1.2.2 Interações entre crianças: desnaturalização de uma condição.....	36
1.2.3 “Fazer sempre de novo”: o brincar como experiência da infância...42	
1.3 Da filosofia do futuro à experiência do presente: ser criança em contextos educacionais.....	44
2. “Infância por inteiro”: observar e interagir com crianças.....	49
2.1 Pesquisa com crianças: um campo em busca de estratégias metodológicas...50	
2.1.1 Desafios de rigor e ética.....	53
2.2 Da emergência da sociologia da infância à cultura infantil: um campo em que a criança é o sujeito.....	62
2.2.1 Sociologia da infância no Brasil.....	69
3. A manifestação da experiência da infância....ser criança.....	79
3.1 “Quase diariamente”... trabalhando com os dados.....	81
3.2 “A gente é pessoa!”.....	88
3.2.1 “Eu quero ser grande para fazer as coisas”... falando sobre ser criança e ser adulto.....	92
3.2.2 “Eu sou a mãe, ele é o pai e a Fernanda é o bebezinho”... brincando de ser adulto e de ser criança.....	104
3.3 “Oh tia, ele me chamou de bebê, eu já tenho cinco anos”... a dinâmica das idades.....	117
4. A experiência da infância na Pré-escola: implicações políticas e práticas.....	127
4.1 “Amanhã tem escola?”... As crianças e as políticas educacionais.....	130

4.1.1 Infância, escolarização e políticas educacionais.....	132
4.1.2 Aproximando a questão...as políticas educacionais para a pré-escola.....	136
4.1.3 Obrigatoriedade da escolarização de quatro a dezessete anos, uma emenda?.....	141
4.2 “ <i>Eu não estou acreditando que vocês esqueceram como é aqui na escola</i> ”	145
4.2.1 “ <i>Tá na hora de aqui ter estudo de ler</i> ” a apropriação do ofício do aluno.....	150
4.2.2 “ <i>Nós somos o juiz.</i> ”: desafio do pertencimento ao grupo.....	161
5. Conclusões.....	167
6. Referências bibliográficas	175

Lista de quadros e Tabelas

Quadro 1: Instituições participantes da pesquisa.....	30
Quadro 2: Número de artigos por ano.....	71
Quadro 3: Artigos que situam e discutem o próprio campo.....	74
Quadro 4: Artigos sobre crianças e jovens.....	75
Quadro 5: Artigos que apresentam resultado de pesquisas.....	76
Gráfico 1: Número de artigos por setor.....	70
Gráfico 2: Concentração de artigos por periódicos.....	71
Gráfico 3: Concentração de publicações por período.....	72
Gráfico 4: Temática dos artigos.....	73

Introdução

O ponto de partida para a elaboração desta tese é a minha experiência docente. Ao registrar esse percurso, lembro-me de Pablo, um menino que, preocupado com questões familiares, interrompeu uma das atividades da turma com a seguinte questão: “Anelise, eu posso fazer o doutorado?” Na ocasião, Pablo tinha três anos e estava, pela primeira vez, na escola. Perguntei o que era doutorado e ele não soube responder; no entanto, mais tarde, sua mãe me explicou que se submetera ao processo de seleção para o doutorado. Em 2002, ano em que ocorreu o referido diálogo, eu já era professora há doze anos e trilhava uma trajetória na busca por aliar pesquisa e prática pedagógica. Nesse contexto, as questões que me mobilizavam, no campo da pesquisa, estavam intimamente ligadas à minha atuação como professora de Educação Infantil, já que queria investigar o valor das interações, o papel da mediação na produção de sentidos, o lugar da brincadeira no cotidiano e o currículo. O doutorado, enfim, era um sonho distante e, agora, surpreendo-me em como o tempo passou rápido, numa trajetória que me levou à Universidade.

Hoje, como professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, lotada no Instituto Multidisciplinar, enfrento, junto com outros colegas, o desafio da construção coletiva de um novo Campus, onde há muito espaço para o ensino, a pesquisa e a extensão. A participação na elaboração das diretrizes do trabalho acadêmico desse Instituto, nas suas variadas comissões e nos grupos de trabalho, trouxe-me novas experiências que demandaram aprofundamento de estudos sobre políticas públicas e políticas educacionais brasileiras, o que implicou um período de grande aprendizagem e de embates em torno da delimitação dos campos.

Nesse contexto, pensando e definindo a missão da instituição e o lugar que os estudos da infância ocupariam, a preparação da defesa das ideias e a compreensão da infância como campo acadêmico geraram uma série de novas inquietações que foram somadas às questões do cotidiano da sala de aula. No caso, a definição das disciplinas e do estágio na área da Educação Infantil evidenciou a fragmentação do objeto, já que falar de crianças e de seus processos educacionais é muito mais do que abordar o cotidiano das creches e das pré-

escolas.

Como, então, perceber a categoria infância diante das modalidades de atendimento educacional à criança brasileira? Essa questão orientou metodologicamente esta tese e se tornou fundamental na seleção do campo empírico. Como o desejo inicial era o de enxergar a categoria infância dentro do processo mais amplo de institucionalização das crianças, senti a necessidade de abdicar das divisões clássicas entre creche, pré-escola e turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, seções comumente utilizadas como definidoras dos recortes de pesquisa pautados pelos segmentos ou pelas etapas da escolarização no Brasil. Importava, **como ponto de partida**, menos a instituição em que as crianças estavam inseridas e mais suas ações e suas significações, pois acreditava que a inclusão em contextos diferenciados provocava produções de sentidos distintos, embora esperasse que o encontro com as crianças fosse um indicativo desses sentidos e de sua relação com a modalidade de atendimento em que foram matriculadas.

A participação no Grupo de Pesquisa INFOC¹ (Infância, Formação e Cultura) e a familiaridade com os dados produzidos no Projeto “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação”² me mostraram a viabilidade de desenvolver essa opção metodológica, pois tais dados permitiriam a obtenção de informações sobre as condições de funcionamento do conjunto das instituições de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, especialmente no que se refere ao cotidiano das crianças e dos adultos das turmas investigadas³. O banco de dados do Projeto, no caso, favoreceria tanto uma leitura panorâmica, em que se podem encontrar as recorrências indicativas dos aspectos da experiência de infância das crianças em diferentes contextos, como oportunizaria focar a análise em uma determinada realidade, buscando, com isso, nuances e singularidades e compreendendo, como propõe Benjamin (2000a), que a totalidade se apresenta na particularidade. Essa

1Grupo interinstitucional (PUC/RIO, UFRJ e UNIRIO), coordenado pelas professoras Sonia Kramer, Maria Fernanda Nunes e Patrícia Corsino.

2 Na pesquisa, realizada nos anos de 2004 a 2008, o objetivo foi conhecer e compreender interações entre crianças e adultos em Creches, escolas de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental que tinham turmas de Educação Infantil. As questões privilegiadas pelo estudo estiveram relacionadas à identidade, à diversidade e à autoridade.

3 Kramer, Sonia (org). Retratos de um desafio - Crianças e adultos na construção da educação infantil. São Paulo, Ática, 2009.

opção permitiria ocupar tanto o lugar do leitor como o do tradutor no exercício proposto por Benjamin no fragmento “Porcelanas da China”

a força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano (...) quando voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma fila.” (BENJAMIN, 2000a, p. 15-16)

Em decorrência do exposto, a opção pelo sobrevoo me levou ao que o filósofo chamara de “livre reino aéreo do devaneio”, enquanto a caminhada me conduziu às nuances percebíveis apenas “através da floresta virgem interior que sempre volta a adensar-se” (p. 16). Iniciei, por conseguinte, com a leitura de todo o material do banco de dados do Projeto e, nesse sobrevoo, as crianças e suas experiências, as relações de poder e os desafios de pertencimento a um grupo se mostraram evidentes. Esses dados, desse modo, alimentaram a produção dos dois primeiros capítulos desta tese, nos quais campo, questões metodológicas e teóricas se cruzam. Mas, já que, tal como o tradutor, o pesquisador também se sente convidado “às novas perspectivas de seu interior” e cai na estrada, optei pela elaboração de uma análise mais detalhada dos Cadernos de Campo das pré-escolas exclusivas, material que compõe o terceiro e o quarto capítulos da tese. A questão que motivou essa escolha foi: Como, em uma modalidade de atendimento educacional específica, materializa-se a experiência de infância das crianças?

Em suma, a perspectiva adotada neste estudo compreende a infância como “categoria geracional” e, nesse sentido, alimenta-se do conceito de geração operado tanto no campo da Sociologia quanto numa perspectiva da Antropologia Filosófica, presente na obra de Walter Benjamin.

No campo da Sociologia, para Sarmento (2005), “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (p.363). Destaca o autor que a escolha por essa categoria não dilui as questões relacionadas com classe, gênero ou raça, mas dialoga com elas, influenciando seus impactos na vida social.

o conceito de geração não só nos permite distinguir o que separa e o que nos une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças e os adultos, como as variações dinâmicas que nas relações entre crianças e entre crianças e adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado. Por outras palavras, a 'geração' é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração - grupo idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. (SARMENTO, 2005, p.367)

Já no campo da Antropologia Filosófica, a opção por considerar a infância como categoria geracional teve inspiração no trabalho de Benjamin, para quem “o mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles” (BENJAMIN, 1994, p. 250). Esse confronto se dá, de acordo com o autor, no brinquedo, visto que, de um lado, os adultos oferecem às crianças seus objetos de culto e, por outro, as crianças criam formas próprias de transformá-los em brinquedos.

Se for possível traçar um percurso para a construção desta pesquisa, posso dizer que a concepção de infância que buscava orientar a minha prática como professora de crianças ganhou novos contornos e mais embasamento no contato com a obra de Walter Benjamin (1994, 2000a, 2000b, 2000c). Nesse sentido, como foi possível ler seu trabalho? O livro “Rua de mão única” foi o primeiro ensaio, cujos fragmentos se mostraram uma excelente possibilidade para conhecer o autor, sua infância e suas reflexões sobre a modernidade.

Ao mergulhar na bibliografia apoiada nos escritos de Walter Benjamin, percebi que alguns conceitos eram recorrentes. Pode, inclusive, ter sido esse o motivo que levou Gagnebin (2004) a iniciar o livro “História e narração em W. Benjamin” com a seguinte expressão “Mais um livro sobre Walter Benjamin!”, não obstante a resposta da autora a essa questão mostra o desejo de ir além: “propomo-nos uma retomada de seu pensamento no duplo sentido de um esforço de explicação e, nesta base, de uma tentativa de pensar, graças a ela e através dela, como além dela” (p. 01).

Ao lado da leitura dos originais, as leituras de Gagnebin (2004, 2008), Bolle (2009), Konder (1999), Kramer (2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2010, 2011),

Jobim e Souza (1994, 2008), Seligmann-Silva (2008), Muricy (2008, 2009) e Bock (2008) foram fundamentais para as reflexões aqui trazidas. Além disso, cada leitor de Benjamin parece ter encontrado um momento único, uma espécie de intimidade com o filósofo, o que só se revelou a mim tempos mais tarde, quando percebi, ao ler a nota introdutória do texto “Experiência”, publicado no livro “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” (BENJAMIN, 2002, p. 21), que era possível esmiuçar o conceito de experiência de Walter Benjamin e pensá-lo em relação à infância. Nesse ínterim, vieram as questões: Como surgiu esse tema para o autor? Como é tratado ao longo de sua obra? É possível operar com tal conceito em outro contexto?

Nesse encontro, compreendi que Benjamin tratava de sua infância como uma experiência e vi, nos fragmentos de “Rua de mão única” (BENJAMIN, 2000b), a oportunidade de entender mais sobre as crianças. Encarei sua obra não como uma escrita autobiográfica, mas como encadeamento de ideais que, ao cruzar tempo e espaço, tem na criança uma permanência.

Esta parecia ser a oportunidade de lançar um outro olhar para a tão familiar sala de aula. O anteprojeto trazia a seguinte questão: “As práticas institucionais têm dado oportunidade às crianças de viverem em seu interior a experiência da infância?”. Tal indagação foi reelaborada após o contato com o referencial bibliográfico utilizado nas disciplinas, os debates realizados em sala e os encontros com a orientadora.

O aprofundamento de estudos no campo da Sociologia da Infância, realizado por meio do estágio doutoral⁴, indicou, porém, a contradição presente entre a concepção de infância exposta no anteprojeto e a questão de pesquisa. De acordo com o referencial teórico, as crianças seriam os principais agentes da construção de suas experiências de infância, ao passo que a questão formulada poderia indicar uma subordinação, a partir da qual as práticas institucionais seriam as responsáveis pelas experiências de infância das crianças.

Assim, reconhecendo as crianças como sujeitos e a escolarização como uma realidade instituída socialmente, a questão da pesquisa foi delineada:

⁴ Estágio no Département de Sciences de l'éducation de la Faculté de Sciences Humaines et Sociales/ L'université Paris Descartes/ Sorbonne, sob a Coordenação da Prof. Régine Sirota. e participação no Laboratório CERLIS, Centre de recherche sur les liens sociaux/Unité Mixte de Recherche CNRS- Université Paris Descartes (2011)

Como as crianças vivem suas “experiências de infância” em contextos educacionais?

Também foram desenhadas as questões orientadoras da pesquisa:

- (1) Como as crianças dão significados às práticas educacionais?
- (2) Que concepções de infância cercam tais práticas?
- (3) Quais são as marcas e os códigos estabelecidos entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre os adultos?
- (4) O que crianças e adultos falam de si e de seu entorno nas interações ocorridas dentro das instituições?
- (5) Há movimentos de resistência? Como se manifestam?

Essas questões orientaram a busca pela compreensão da experiência de infância no cotidiano, nas interações entre as crianças e entre as crianças e os adultos e, também, nas interações com a cultura possibilitando ainda a compreensão de como as instituições “forjam” a transformação de crianças em alunos. Tendo a categoria geracional como orientadora, esta tese se situa, portanto, no campo das práticas institucionais, e seu objetivo é o de investigar como a infância tem sido vivida dentro das instituições educacionais.

Em busca de respostas às questões levantadas, a tese está organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, *Walter Benjamin: infância... uma experiência devastadora*, explicita o percurso que cerca a escolha do trabalho do autor como referencial teórico privilegiado. Nesse capítulo, introduzo o campo da pesquisa e abordo os temas da infância e da experiência por meio do exercício de diálogo entre as concepções benjaminianas e as ações, as interações e os discursos das crianças das escolas investigadas.

O segundo capítulo, *“Infância por inteiro”: observar e interagir com crianças*, trata do campo da pesquisa com crianças no Brasil. Inicialmente, apresento as inquietações de alguns pesquisadores e as alternativas metodológicas utilizadas para trazer as crianças para o centro de seus trabalhos. Depois, dedico-me à emergência da Sociologia da Infância, campo que volta seu olhar para as questões que envolvem as crianças e seus processos de socialização.

No terceiro capítulo, *A manifestação da experiência da infância... ser criança*, mergulho no campo das pré-escolas exclusivas, tendo em vista que os dados apontam que o primeiro aspecto da experiência de infância desses sujeitos é

a construção do que é **ser criança**.

O ponto de partida para a escrita do quarto capítulo, *A experiência da infância na pré-escola: implicações políticas e práticas*, é o reconhecimento de que a experiência de infância no Brasil é entrecortada pela institucionalização das crianças. Nesse sentido, como senti a necessidade de discutir o contexto que cerca a escolarização, abordo elementos da política educacional que regulamentam o atendimento na Educação Infantil, em especial as que dizem respeito à inserção das crianças de quatro anos na Educação Básica. Outro aspecto tratado ao longo desse capítulo é a institucionalização, que provoca a inclusão das crianças em um espaço público, compartilhado, onde desenvolverão suas culturas de pares e viverão o desafio do pertencimento a um grupo.

Nas *Considerações finais*, recupero os principais achados do campo, indico algumas recomendações metodológicas para futuras pesquisas, bem como recomendações para políticas e práticas com crianças.

1

Walter Benjamin: infância, “uma experiência devastadora”

As opiniões, para o aparelho gigante da vida social, são o que é o óleo para as máquinas; ninguém se posta diante de uma turbina e a irriga com óleo de máquina. Borrifá-se um pouco em rebite e juntas ocultas, que é preciso conhecer.
(BENJAMIN, 2000a, p. 13)

Construída no diálogo entre os processos de institucionalização da infância e as práticas educativas, esta tese teve inspiração nas reflexões desenvolvidas no Grupo de Pesquisa “Infância, formação e cultura” (INFOC)⁵. Integro este grupo desde 1999. A participação nos Projetos: “Formação de profissionais de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro” (1999-2001)⁶; “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação” (2005-2008)⁷; “Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: 10 anos depois” (2008-2011); e no atual “Estudos comparativos de interações, práticas e modos de gestão em creches, pré-escolas e escolas”, assim como o contato com o referencial teórico da pesquisa⁸ foram determinantes para o recorte e os encaminhamentos aqui apresentados.

Com o objetivo de investigar a experiência da infância nas instituições, nesta tese, apoia-se, por um lado, nos estudos da filosofia (no que diz respeito ao trabalho de Walter Benjamin e, mais especificamente, ao seu conceito de experiência) e na Sociologia da Infância (sobretudo a produção francesa) e, por outro, na análise do contexto político que envolve as práticas de institucionalização das crianças, cuja inspiração é os referenciais analíticos propostos por Ball e Mainardes (2001; 2006; 2011).

O foco da pesquisa, que surge no campo da Educação na interlocução com a Filosofia, a Sociologia e a Política, é a infância e sua escolarização. A escolha por um trabalho dessa natureza tem “os riscos do entusiasmo pela interdisciplinaridade” como alerta (BRANDÃO, 2011, p. 57), mas se justifica

⁵ Na trajetória do grupo estão estudos em torno dos direitos das crianças, políticas públicas para a infância, formação de professores, alfabetização, leitura e escrita, democratização da educação infantil e do ensino fundamental.

⁶ NASCIMENTO, A. (2001); NASCIMENTO, A. FIGUEIREDO, F. VARGENS, P. PEDROZA, G. KRAMER, S. (2005)

⁷ NASCIMENTO, A. (2007); NASCIMENTO, A. NUNES, M.F. SIQUEIRA, R. BARROS, C. (2009); NASCIMENTO, A. (2009)

⁸ O referencial teórico-metodológico da pesquisa se fundamenta em três campos teóricos: os Estudos da Linguagem e Estudos Culturais (Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky e Walter Benjamin); a Antropologia e a Sociologia da Infância.

porque, como prática social, a complexidade das questões que cercam a educação é um convite ao diálogo com diferentes campos do saber. Desse modo, o desafio consiste em operar com conceitos, concepções e teorias, na relação com e contra outros conceitos, outras concepções e outras teorias do mesmo campo, e no diálogo com outros campos, na tentativa de fugir da “costura eclética”, um dos riscos apontados por Brandão (2011).

A opção pelo diálogo entre essas áreas do conhecimento se sustenta ainda pela dificuldade, presente nos próprios campos disciplinares, de reconhecer a infância como objeto de análise, ou seja, de descobrir as crianças como sujeitos de pesquisa e de políticas públicas, já que esse período da vida humana, como constata Sirota (2006), tem sido, então, um objeto desprestigiado historicamente.

É no reconhecimento da complexidade que cerca a compreensão dos processos educacionais, em especial os das crianças, que Sarmento (2006) questiona a perspectiva disciplinar para a compreensão da infância. O autor situa os estudos que compreendem a infância e que reconhecem a criança como produtora de cultura dentro do campo multidisciplinar “Estudos da Infância”, cuja emergência só é possível no diálogo com a Antropologia, a Psicologia, as Ciências da Educação, a Economia, a Política e outros campos do saber.

Este capítulo explicita o percurso que cerca a escolha do trabalho de Walter Benjamin como referencial teórico privilegiado e, em seguida, apresenta o Campo da Pesquisa e um exercício de análise das interações e dos discursos das crianças, tendo como fundamentação teórica a concepção benjaminiana de infância.

1.1

“Arquitetura interna” de uma tese: redes do ornamento

“A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi
parte integrante de minha infância.
O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro...”
(BENJAMIN, 2000a, p. 105)

A opção pelo aprofundamento de um conceito trabalhado por um filósofo pode significar uma estratégia que anuncia o desejo de aproximação com o autor e de mergulho na sua obra. Nesse caso, tal escolha pode ser encarada também como um subterfúgio para dedicar horas em busca do primeiro escrito sobre o tema ou

uma tentativa de caminhar de mãos dadas para acompanhar a evolução do pensamento do autor. Daí, algumas questões permeiam esse contexto de produção: Como construiu suas ideias? Quais foram seus pontos de partida? Que influência sofreu? Quais as angústias e as inquietações que moveram seu olhar justamente para esse foco? Este foi meu percurso, num esforço de compreensão do trabalho de Walter Benjamin.

Quando ainda professora de Educação Infantil, a obra do filósofo me foi apresentada por meio de fragmentos do livro “Rua de mão única” (2000a), o qual parecia uma cesta cheia de fios que, ao serem manipulados, revelavam um pouco de história, de memória, de poesia. A trama dos fios de sua escrita, que parece conduzir inicialmente à sua biografia, apresenta uma memória que vai além da experiência pessoal, uma vez que verdade e alegoria se fundem na tentativa de traçar um panorama que traz, como pano de fundo, a história e a cultura.

Ao buscar compreender uma escrita que tem a “montagem literária” como método, é preciso renunciar à segurança do previsível (JOBIM; SOUZA, 2008, p. 47), tentando reconhecer, no fragmento, o todo. Como se construiu essa escrita? Qual seria o seu formato se o autor tivesse tido a oportunidade de uma revisão final? Como se relacionar com uma obra inacabada?

No exercício de compreensão das inúmeras lacunas existentes, palavras são encaradas como texto, o foco toma o lugar do sentido que o escritor pretende atribuir ao pensamento e o enquadramento convida a olhar todo o cenário que cerca o momento da escrita. Assim, os textos de Benjamin são montagens, colagens de palavras, miniaturas, memórias materializadas em títulos que anunciam seus fragmentos e remetem a uma cidade, por cujas ruas, não obstante, nunca se tenha caminhado – cidade esta inquieta com sua aposta de futuro, mesmo que, hoje, esse futuro represente o passado. Trata-se de enredos atravessados por uma subjetividade marcada por um tempo navegante em outra perspectiva do que é história, do que é passado e do que é infância. Como ler, então, os seus escritos?

Partindo da Rua denominada pelo filósofo como Asja Lacis⁹, lancei-me

⁹ O livro “Rua de mão única” é dedicado a Asja Lacis: “Esta rua chama-se Asja Lacis, em homenagem àquela que, na qualidade de engenheiro, a rasgou dentro do autor”. De acordo com Konder (2003), Asja Lacis era combativa militante comunista letoniana, mulher do diretor teatral alemão Bernhard Reichdo. Ainda de acordo com o autor, a relação entre Benjamin e o marxismo não se limita à sua história de amor com Asja Lacis.

como uma observadora curiosa, na busca por um momento de intimidade, no qual autor e leitor partilham os mesmos códigos. No entanto, para isso, foi necessário abrir mão da precisão de um engenheiro e deixar que a rua se rasgasse dentro da pesquisadora, não com os instrumentos e os maquinários da modernidade, mas como o “óleo de máquina (...) um pouco em rebite”, através da escuta atenta de quem acredita que a experiência precisa ser compartilhada.

Ao aprofundar um determinado conceito, revisitando-o ao longo da sua trajetória, o próprio autor faz de sua obra uma experiência profunda, pois parece desejar, assim como descrito na epígrafe desta tese, “insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno” (BENJAMIN, 1994, p. 253) da escrita em pequenos papéis, das discontinuidades provocadas pelas constantes mudanças e das notas amarradas. Estaria o autor, ao narrar sua experiência entrecruzada pelo futuro da grande metrópole e pelas ruínas do passado, à procura de aliviar seu coração do medo ou de gozar duplamente de sua felicidade? Pois é na experiência que a figura da criança surge e se aproxima.

Muitos estudiosos, dentre os quais Gagnebin (2004; 2008), Bolle (2009), Konder (1999; 2003), Agamben (2005), Jobim e Souza (1994; 2008), Seligmann-Silva (2008), Muricy (2008; 2009), Bock (2008), Scholem (2008) e Kramer (2011; 2010; 2009; 2008a; 2008b; 2008c), cujo horizonte é a vertente sensível e crítica de Walter Benjamin, têm contribuído para a compreensão de fenômenos sociais e culturais contemporâneos e, portanto, são os referenciais teóricos que acompanham a produção desta tese. Pretendemos nos alimentar do conceito de infância e de experiência no diálogo com outros conceitos como: verdade, origem, história, narrativa e memória, conceitos revisitados e ampliados por esses referenciais teóricos.

No mesmo sentido, com o objetivo de perceber como os conceitos de infância, crianças, brinquedos, jogo, narrativa e experiência têm sido apropriados nas mais recentes pesquisas brasileiras, buscamos também, pesquisas de doutorado por intermédio do banco de dados da CAPES e produções que fazem referência a Walter Benjamin e que operam com tais conceitos. Como recorte, optou-se pelos trabalhos produzidos e publicados de 2005 a 2012, dentre os quais foram encontradas e analisadas oito teses.

Porto (2010), que se dedica à história da Brinquedoteca Hapi, com base em Walter Benjamin, considera importante a troca entre as gerações para o

reconhecimento de que as histórias, ao serem contadas, comprometem-se com o futuro. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido com as crianças e suas famílias, em brinquedotecas, pode constituir, de acordo com a pesquisa, um caminho fértil na luta contra o empobrecimento da experiência.

O tema do brincar também está presente no trabalho de Silvestri (2010). Sua pesquisa tem como foco as experiências tecidas pelas crianças, especialmente suas táticas e suas ressignificações sociais e culturais por meio dos brinquedos e do brincar. Apoiada nas contribuições de Walter Benjamin, a autora busca mergulhar nos matizes conceituais que se referem à infância e nos que tratam da criança, de maneira a entrelaçar os conceitos relativos aos brinquedos e às brincadeiras. Assim, dedica-se tanto aos sentimentos de infância e criança construídos ao longo da história, quanto aos brinquedos e às brincadeiras aí envolvidos.

Em outra vertente, a do jogo, encontra-se o trabalho de Gama (2009). A pesquisa se apoia na História da Filosofia, sobretudo nas correntes teóricas que recorrem ao conceito de jogo com o propósito de elucidar questões chave em suas reflexões. Mais especificamente, procura investigar o conceito de jogo na obra Walter Benjamin e analisar que interrelações existem entre jogo, arte e linguagens.

O trabalho de Pinheiro (2010) segue no sentido da percepção dos processos que cercam a institucionalização da infância no Brasil. A autora parte do conceito benjaminiano de infância e toma, como objeto de investigação, o corpo da criança. O corpo é problematizado como campo de forças que, sempre em tensão, possui a potência de inventar seus escapes e desvios como forma de resistência a certas imposições características da cultura contemporânea.

Na mesma linha, mas abrangendo questões que envolvem a infância e a adolescência, está a tese de Monteiro (2008). A pesquisa, cujo campo é uma escola pública na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, tem caráter de intervenção. Seu objetivo é compreender os conflitos como possibilidades de outras práticas ou de outras propostas que venham a alterar o mal-estar presente nas relações entre alunos e educadores, enfatizando as relações intergeracionais em crise na contemporaneidade a partir da ideia de que é na escola que as novas gerações são introduzidas na tradição.

Na produção existente no banco de dados analisado, três trabalhos trazem como foco central a questão da experiência por meio do resgate da narrativa.

Maldonado (2009), por exemplo, apresenta narrativas do espaço pantaneiro e da experiência coletiva de crianças que moram na Campina, região labiríntica do Pantanal Mato-Grossense. Ao optar pelo resgate da narrativa das crianças, a pesquisa pretende criar um novo espaço ou uma nova história para a criança considerada pela narrativa dominante como frágil, desprotegida e incompleta.

A opção do segundo trabalho, realizado por Gusmão (2009), é a pesquisa-intervenção. Ao longo da tese, a autora relata o percurso da *re-construção* coletiva da memória do Córrego dos Januários (pequeno povoado situado na região leste de Minas Gerais, no município de Inhapim), por intermédio da criação da Casa de Memória e Cultura do Córrego dos Januários. O espaço é idealizado, concebido e inaugurado considerada a história dos sujeitos implicados, suas narrativas e suas memórias.

No terceiro trabalho, Costa (2009) aborda as infâncias do Sul de Santa Catarina entre os anos de 1920 e 1950. Para tanto, examina os discursos que, guardados pelos narradores ou preservados em acervos públicos e privados do Estado, circularam nesse espaço-tempo, especialmente os discursos da Igreja Católica, da imprensa, da medicina e da escola. Como seu interesse está voltado para o que eram consideradas as “artes” das crianças, a investigação busca o “ponto de vista” delas, embora a autora explicita que os indícios sejam esparsos, fragmentados e de difícil apreensão. O objetivo é o de identificar e compreender as práticas sobre a infância e as “trapaças e astúcias” manifestas nas “artes” das crianças, inscritas nas relações entre crianças e adultos, entre crianças e crianças e entre crianças e o meio em que viviam.

Esses trabalhos evidenciam a possibilidade de, em outros contextos, operar com os conceitos benjamininos, reconstruindo histórias e criando sentidos. Este será o esforço empreendido nesta tese ao optar por Walter Benjamin como referencial que orienta os principais conceitos que cercam esta produção.

“Infância e experiência: ser criança no cotidiano das instituições educacionais” nasce do anseio de reflexão sobre a prática docente, apoia-se nas pesquisas e na produção aqui relacionada e busca, por meio do conceito de experiência formulado por Walter Benjamin, investigar a experiência de infância dentro das práticas educacionais. Nesse sentido, assim como os conceitos de infância e experiência, essa pesquisa pretende se beneficiar da crítica que Benjamin faz à pedagogia. Para o filósofo, a pedagogia é o processo de adaptação

entre a natureza do educando e a meta da educação: o homem integral, o cidadão (BENJAMIN, 2002). Logo, como se dá esse processo de adaptação? Como isto se materializa em experiência na vida das crianças? Estas são algumas das perguntas que orientam a elaboração desta tese.

O desenvolvimento do trabalho começa com a apresentação da primeira perspectiva de análise, o sobrevoo, e destacam-se aproximações possíveis entre o conceito de infância de Benjamin e a experiência de infância das crianças da pesquisa.

1.2

Experiência: um conceito para se pensar a infância das crianças

“Existe uma coisa que podem os adultos: andar
Mas existe outra que eles não podem mais – aprender a andar”
(BENJAMIN, 2011, p. 05)¹⁰

Em suas pesquisas, Benjamin (1994; 2000a; 2002), além de trazer a grande contribuição de uma leitura crítica da modernidade, lança um olhar sensível para as questões que envolvem as crianças. Desse modo, ao pesquisar o **ser criança** dentro das instituições, opta-se tanto pela abordagem benjaminiana de infância, na qual as crianças são capazes de subverter a ordem das coisas e instituir novas ordens, como por seu conceito de experiência, partindo das seguintes indagações: Como se materializam as experiências de infância dentro dos contextos escolares? Sobre que aspectos se pautam?

A tese busca responder a essas questões por meio do duplo movimento que orienta a análise dos dados do campo: a caminhada e o sobrevoo (BENJAMIN, 2000a). A infância é responsável pela experiência fundadora do que se conhece como humanidade e, por esse motivo, nesse primeiro momento, ao realizar uma leitura panorâmica do banco de dados, fomos ao encontro das crianças. Nesse sobrevoo, o foco central não tem como orientação o contexto em que são produzidas as experiências da infância, mas sim suas significações.

Para tanto, a leitura dos fragmentos de “Rua de mão única” foi entrecruzada com o material do campo da tese. Como resultado, percebe-se que alguns dos elementos que o autor utiliza para retratar a infância e,

¹⁰ No original “Il y a une chose que peut l’adulte: marcher, mais une autre qu’il ne peut plus – apprendre à marcher”. In: BENJAMIN, W. Paris: Enfance, Éditions Payot & Rivages, 2011.

consequentemente, indagar a sociedade moderna estão presentes também nas ações, nas interações e nos discursos das crianças que participam da pesquisa. O sobrevoo nos dados **oportuniza enveredar na concepção de infância de Benjamin tendo a possibilidade de reconhecer não só a infância retratada na obra do autor, como também as crianças do presente**, de diferentes classes sociais e culturais, e suas muitas descobertas, seus investimentos e seus desejos sobre o mundo. Porém, antes de trazer a produção realizada nessa leitura panorâmica, apresentamos o terreno desse sobrevoo ou o campo da pesquisa.

1.2.1 “Através da paisagem”... crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação

O banco de dados utilizado faz parte do Projeto “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação”, cuja pesquisa foi realizada entre os anos de 2005 e 2008 na cidade do Rio de Janeiro. Na primeira etapa do Projeto, no ano de 2005, foram produzidos cadernos de campo, fotografias e relatórios, de 21 instituições de atendimento educacional, subdivididas em:

Quadro 1: Instituições participantes da pesquisa

Dependência	Creche	Escolas Exclusivas de EI	Turmas de EI em escolas de EF	Total
Comunitária	C21; C22			2
Pública	C11; C12; C13	E10; E11; E13; E14; E15; E16; E17; E18; E19	F11; F12; F13; F15; F17	17
Particular ¹¹		E21; E20		2
Total	5	11	5	21

A escolha das instituições tentou abarcar a totalidade das formas de atendimento educacional oferecidas pelo Município às crianças na faixa etária da Educação Infantil, assim como a distribuição geográfica da rede.

Na segunda etapa, em 2006, foram realizados nove estudos de caso em: três creches, três pré-escolas exclusivas e três escolas de ensino Fundamental com

¹¹ Essas duas instituições atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, mas, como possuem prédios exclusivos para a Educação Infantil, com gestão própria e proposta pedagógica específica para esse segmento, os dados são agrupados junto com o material relativo às escolas exclusivas de Educação Infantil.

turmas de pré-escola. O objetivo da pesquisa foi identificar e compreender as ações, as interações, as práticas, os valores, as tensões, os conceitos e os pré-conceitos no contexto da educação das crianças. Ao longo de sua elaboração, 29 pesquisadores de quatro Universidades estiveram envolvidos no projeto.

Para esta tese, optamos por utilizar o material referente à primeira etapa, ou seja, os dados das 16 escolas públicas, duas creches comunitárias e duas escolas privadas, fruto das observações realizadas em 2005. Seguindo a orientação metodológica do sobrevoo e da caminhada (BENJAMIN, 2000a), a análise do material compreende um duplo movimento. O primeiro, uma leitura panorâmica dos dados em sua totalidade, apoiada na ideia do colecionador de Benjamin (2007, p. 249).

[...] para o verdadeiro colecionador, cada uma das coisas torna-se neste sistema uma enciclopédia de toda a ciência da época, da paisagem, da indústria, do proprietário do qual provém. O mais profundo encantamento do colecionador consiste em inscrever a coisa particular em um círculo mágico no qual ela se imobiliza, enquanto a percorre um último estremecimento (o estremecimento de ser adquirido).

As situações descritas nos cadernos são interpretadas como falas, gestos e imagens. Embora a leitura seja feita sobre a totalidade dos dados, preserva-se a fragmentação e buscam-se novos sentidos, abrindo para outras interpretações. Assim, descontextualiza-se o objeto na tentativa de compreendê-lo como texto. As situações observadas são nomeadas como *evento*.

Corsaro (1985) define eventos de interação na Educação Infantil como sequências de ações compartilhadas que começam com o conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam em alguma área e com suas tentativas de constituir um sentido comum. O *evento* é marcado pela identificação responsável por sua abertura ou por seu início, e a negociação de sentidos define como a situação e a partilha irão decorrer. *Evento* também tem sua inspiração na concepção de linguagem de Bakhtin (2003), pois nela o termo ganha sentido de acontecimento discursivo.

Além desses elementos, o fio condutor da leitura do campo é a categoria infância, e os eventos selecionados trazem as ações das crianças, sua interação e suas interpretações sobre o contexto em que estão inseridas.

Se o primeiro movimento é um olhar panorâmico, que segue a orientação metodológica do sobrevoo, o segundo tem nova orientação, a partir da qual outra perspectiva de leitura e de apropriação dos dados é procurada. Nela, o objetivo é o enquadramento das situações que envolvem crianças e adultos em uma modalidade de atendimento educacional específica, e o contexto selecionado para essa análise é o das pré-escolas exclusivas, opção esta que será discutida no terceiro capítulo.

A escolha do campo empírico da pesquisa representa, por um lado, um desafio, dados o volume do material e o fato de se tratar de uma pesquisa com vários observadores; mas, por outro lado, representa a oportunidade de se debruçar sobre uma gama de informações acumuladas ao longo de um período de tempo significativo, durante o qual mudanças políticas, sociais e educacionais afetaram as práticas.

O sobrevoo ou o olhar panorâmico sobre o material mostra indícios das experiências de infância das crianças na Educação Infantil de modo geral. A leitura dos cadernos de campo indica que – independentemente do formato da institucionalização das crianças, ou seja, de se elas frequentam creches, instituições exclusivas de Educação Infantil, ou se estão em turmas de pré-escola dentro de escolas de Ensino Fundamental –, a experiência de infância se dá no encontro entre os processos individuais e coletivos resultantes das relações das crianças com seus pares, com adultos, com os objetos, com a cultura/história, com a sociedade e com a natureza. Portanto, pode ser percebida por meio da observação de suas formas de apropriações, reproduções e reinvenções do mundo, assim como do exercício de criação de modos próprios de interpretá-lo e de se relacionarem entre si, criando suas regras, normas e expectativas que conduzem não só as ações pessoais, como ainda o contexto em que estão inseridas, por intermédio da circulação que se dá na cultura de pares.

A opção por adotar esse campo empírico como objeto da tese ocorreu no momento da escrita do Projeto, quando, procurando aproximações entre as concepções de infância e de experiência de Walter Benjamin e o cotidiano das crianças em instituições, recorreu-se a seu banco de dados¹². O objetivo inicial foi testar a viabilidade de diálogo entre os fragmentos de “Rua de mão única” e os

¹² Microdados da Pesquisa “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação”.

eventos de crianças no contexto escolar, já que, naquele período, não havia sido definido o campo da tese. Mas, diante da riqueza do material, passamos à leitura dos dados em paralelo ao processo de revisão de literatura, assumindo esse material como campo empírico da pesquisa.

Esse percurso é responsável pelo exercício apresentado a seguir e também pelos eventos que compõem o próximo capítulo, no qual se discutem aspectos da pesquisa com crianças. Dessa forma, o campo empírico da tese possui duas perspectivas de análise. A primeira é construída a partir da ideia de conhecimento como coleção (BENJAMIN, 2007). Nela, os eventos são lidos como texto, descontextualizados, na busca por novos sentidos e na tentativa de se encontrarem sentidos neles próprios à luz dos conceitos benjaminianos de infância e experiência. Buscando perceber “como a estrada se insinua através da paisagem” (BENJAMIN, 2000a, p. 16), olhamos o todo para entender “as leis do terreno”, nesse caso, a infância, como uma categoria que marca os sujeitos crianças.

No esforço de descontextualizar as situações, outro traço compõe essa paisagem. Seus contornos são produzidos pela especificidade desta pesquisa, um campo vasto, com vários observadores. Dessa forma, os dados empíricos da tese são produzidos no entrecruzamento de histórias, experiências e questionamentos de quem observa essas realidades: sujeitos que, no ofício de pesquisadores, compartilham suas memórias, suas impressões e suas inquietações individuais, mas que, observadas por essa perspectiva, também compõem uma coleção, o ponto de partida para a elaboração do segundo capítulo. Assim, a leitura panorâmica oportuniza reconhecer as marcas da infância dessas crianças e revela a experiência de seus observadores, sujeitos que se constroem pesquisadores na prática da pesquisa.

A outra perspectiva busca olhar uma realidade particular e, diante do observado, levantar categorias e confrontá-las com outras pesquisas à luz do referencial teórico. O contexto selecionado é o das pré-escolas exclusivas e a análise desses dados obedece a uma mudança de orientação, pois se deixa o sobrevoo para se lançar à “caminhada”, o que se encontra sistematizado nos capítulos três e quatro. Neles, estão as categorias em que se apoia para explicitar que elementos envolvem a experiência de infância das crianças no contexto específico das pré-escolas exclusivas.

Campo selecionado, de posse do referencial teórico e com a estratégia metodológica definida, os primeiros dados do sobrevoo que chamam atenção dizem respeito à entrada no campo e à coleção que o compõe, momento em que boa parte dos pesquisadores tinha a experiência como professores de criança. O exercício do distanciamento e a construção da exotopia necessária para a pesquisa (AMORIM, 2004) passam a ser o objetivo, já que empatia e estranhamento (BARBOSA; SILVA; KRAMER, 2005) são duas práticas que exigem do pesquisador um esforço de realocação de lugar. Então, questiona-se: Como estranhar o familiar?

Desde o primeiro instante, percebi que fazer pesquisa nesta escola seria um grande desafio para mim. Primeiro, porque o campo me é muito familiar. [...] O esforço de estranhar o familiar está sendo e continuará a ser grande. Ao ser apresentada à professora de turma que vamos observar, mais uma aproximação: eu a conhecia da época de menina. Embora não tenha sido uma amiga – pela nossa diferença de idade - fomos vizinhas durante muitos anos.

Além disso, estava de volta ao meu Jardim da Infância, depois de mais de 40 anos. Interessante o retorno. Ao relatar para a diretora que havia sido aluna da escola, a visita ganhou outro contorno. Ela volta e meia me perguntava se era daquele jeito no meu tempo e sempre se referia às obras e mudanças que haviam sido feitas, ao longo dos anos em que estivera lá. Não faltaram comparações. Algumas delas partilhei com as companheiras de visita, outras continuam sendo construídas nesta viagem no tempo. Sem dúvida, percorria os espaços e me deslocava no tempo. Lembrei das mesas, das cadeiras, dos armários, do banheiro, do refeitório. Via as amplas salas sem divisórias onde fazíamos trabalhos diversificados como pintura a dedo, tinta no cavalete, massinha, recorte, desenho com giz de cera. As caixas de madeira com divisórias para classificar o material de colagem e os lápis de cera por cor, estavam lá firmes e fortes. Seriam as mesmas? Quantas crianças teriam colocado suas mãozinhas ali para achar o lápis preferido ou o pequeno pedaço de papel colorido para compor a colagem? A diretora comentou sobre o trabalho diversificado que deveria ser feito e que as professores tinham dificuldade de fazê-lo. Onde estariam as tintas? Poucos trabalhos indicavam sua presença. As antigas práticas de pintar no cavalete ou de espalhar com os dedos e as mãos a tinta grossa pareciam distantes no tempo [...] Voltei para casa e exercitei o estranhamento de mim mesma diante destas observações de memória. (Caderno de campo E13)

História, trajetória e memória são aspectos que compõem a pesquisa e que envolvem pesquisador e objeto. Na entrada no campo, eu também era professora de Educação Infantil e atuava em uma turma com crianças da mesma idade das

observadas. Outra particularidade é que essa turma, com a qual se trabalhava, fez parte do universo das pré-escolas exclusivas dessa etapa do Projeto. Isto quer dizer que, pela manhã, um pesquisador observava o grupo que estava sob minha responsabilidade e, à tarde, eu mesma era quem ocupava esse lugar em outro contexto.

Estranhar o familiar é um exercício proposto pela Antropologia. E, ao estranhá-lo, deixar que ele se mostre pelas múltiplas facetas que possui e não somente pelas ideias formuladas sobre os fatos pelos conceitos e pelos pré-conceitos. Trata-se de fazer a tarefa que propõe Amorim (2004, p. 26), ser hóspede e anfitrião, aquele que “recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la”.

Pessoalmente, eu me recordo de que esse foi um exercício fundamental para descolar e deslocar o olhar das questões que se mostravam recorrentes, tanto nas práticas observadas como em seu trabalho cotidiano. Nesse sentido, Oliveira (1998) chama atenção para a necessidade da construção de um olhar de pesquisador que não abandone a experiência de quem observa, mas que possa ser construído na alteridade das relações.

Os atos de olhar e de ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar, por meio do qual o pesquisador busca interpretar – ou compreender – a sociedade e a cultura do outro ‘de dentro’ em sua verdadeira interioridade. (OLIVEIRA, 1998, p. 34)

No caso desta pesquisa, foi necessária a construção não só de um olhar, como também de uma postura, visto que ficar em silêncio, manter-se na posição de observador ou abandonar a condução do grupo exigem bastante disciplina de pesquisadores que também são professores de crianças. Outro ponto que merece cuidados é a relação entre os pesquisadores e as professoras das turmas observadas. No caso descrito a seguir, a empatia entre elas é imediata, como foi registrado no caderno de campo:

Depois que ela (a professora) me mostra as produções das crianças, conta que uma das crianças matriculadas na escola é filha de uma senhora que é dona de uma fotocópia e que pede a ela que faça a encadernação dos trabalhos das crianças para serem

enviados às famílias. [...] Rapidamente comenta o momento que o grupo está vivendo, sinto que a minha chegada a anima. Ela fala com carinho e orgulho do trabalho que vem realizando com esse grupo, (parece estar alegre por poder compartilhar os avanços da turma com alguém!), conta que quatro crianças já estão lendo e que outras a preocupam, “elas tem pouco estímulo em casa, são de família cujos pais são analfabetos. Na turma da manhã (se referindo a outra turma em que trabalha) esse interesse pela escrita não está tão a florado, há muitas disparidades nesse grupo”. (Caderno de campo F11)

Ao longo das observações, não só na situação descrita acima, como em outros momentos, os professores das turmas buscam espaço onde possam compartilhar suas práticas e suas inquietações e os avanços das crianças com os pesquisadores. A instauração desse espaço, por um lado, ajuda a entender o contexto daqueles sujeitos, mas, por outro, representa mais um desafio para a observação. Como construir um espaço dialógico em que uma das partes ocupa prioritariamente o lugar de escuta?

Nas instituições observadas, os professores têm poucas oportunidades de interação entre pares e de trocas de experiência e, nesse sentido, por vezes, registrou-se tanto o desejo de que alguns resultados da pesquisa fossem antecipados, quanto situações em que os professores, ao invés de justificar suas escolhas e ações para as crianças, fizeram-no para os pesquisadores. Por isso, o instrumento da escuta atenta, com um sentido participativo, e o exercício de acolher as questões sem encaminhá-las são fundamentais. Esses e outros desafios, que envolvem a elaboração desta pesquisa, serão aprofundados no segundo capítulo. O objetivo, com estas linhas, é apresentar o campo empírico da tese e alguns desafios que cercam essa opção.

1.2.2 Interações entre crianças: desnaturalização de uma condição

“Nada mais reconfortante e, ao mesmo tempo, elucidativo do que permitir ao olhar que, da altura desses anos, venha repousar sobre os campos da infância”. (BENJAMIN, 2002, p. 49)

Que elementos cercam a experiência de infância das crianças? Neste tópico, encontram-se alguns deles, que podem ser percebidos no contraponto com os fragmentos de Walter Benjamin.

Assim como a criança presente na obra de Walter Benjamin, as crianças

das creches e das pré-escolas também são atraídas pelos detritos e por aquilo que eles lhes apresentam como possibilidade de atuação. Elas não reproduzem diretamente o mundo dos adultos, mas sim estabelecem uma nova e incoerente relação com o que o mundo lhes apresenta, e com isso “formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2002, p. 104).

Três crianças brincam de “trânsito moderno” (brincadeira com tabuleiro e dado). Os três brigam para ver quem vai ser o primeiro. Danilo¹³ para convencer aos outros diz:

– Você vai ser o terceiro porque é sempre o mais rápido.

Ruan: - E por que você vai ser o primeiro?

Danilo: – Porque fui eu quem falou que você ia ser o terceiro e ele (referindo-se a Marcos) o segundo, alguém tem que ser o primeiro! A brincadeira começa.

Marcos interrompe: - Eu não aceito a brincadeira porque o Ruan está roubando.

O Gabriel chega para brincar também e diz:

– Eu quero ser o primeiro.

Danilo: – Tudo bem, mas o primeiro é o fraco.

João Pedro: – O Danilo é muito roubadeiro.

A pesquisadora intervém: – Danilo, 5 não é 6, 4 não é 5, vamos contar direito e ser honestos?!

Danilo fica muito sem graça e diz aos colegas: – Deixa que ando com os carros agora. (ele quer controlar os carrinhos dos colegas) (Caderno de Campo E11)

Em “A doutrina das semelhanças”, Benjamin (1994) destaca a faculdade mimética como fundamental para a vida do homem. O autor considera que essa faculdade codetermina as funções humanas superiores e, ainda, acredita que a brincadeira infantil constitui sua escola. Benjamin chama atenção para o fato de que a faculdade mimética está se extinguindo não só na vida dos sujeitos, ao longo dos anos, como também na humanidade, ao longo dos séculos. Assim, os homens estariam cada vez mais distantes das correspondências mágicas que dizem respeito ao instante, ao relampejar, ao efêmero e ao transitório, possibilidades presentes na brincadeira infantil: “os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também de moinho de vento e trem...” (BENJAMIN, 1994, p. 108).

Por intermédio da capacidade mimética, a criança se lança na brincadeira e

¹³ Os nomes das crianças são fictícios. Os aspectos éticos que nortearam a pesquisa serão discutidos no segundo capítulo.

incorpora um cenário em que, ao mesmo tempo, ela é atriz e espectadora.

Em Benjamin (2000a, p. 91), “Esconderijos”:

Conhecia todos os esconderijos do piso e voltava a eles como a uma casa na qual se tem a certeza de encontrar tudo sempre do mesmo jeito. Meu coração disparava, eu retinha a respiração. Aqui, ficava encerrado num mundo material que ia se tornando fantasticamente nítido, que se aproximava calado. Só assim é que deve perceber o que é corda e madeira aquele que vai ser enforcando. A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. A mesa sobre a qual se acocora é transformada no ídolo de madeira do tempo, cujas colunas são as quatro pernas talhadas. E atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada nesse mundo pode ser descoberta. [...] O que havia de verdadeiro nisso pude vivenciar em meus esconderijos. Quem me descobrisse era capaz de me fazer petrificar como um ídolo debaixo da mesa, de me urdir para sempre às cortinas como um fantasma, de me encantar por toda a vida como uma pesada porta. Por isso expulsava com um grito forte o demônio que assim me transformava, quando me agarrava aquele que me estava procurando. Na verdade, não esperava sequer esse momento e vinha ao encontro dele com um grito de autolibertação [...].

Na creche, Leandra, Aline, Daniela e Valeska (crianças de 2 e 3 anos):

Estamos na sala, num momento de brincadeira. Leandra pega uma boneca e um regador e diz que vai levar o filho na pracinha. Aline e Valeska também pegam bonecas e começam a seguir Leandra pela sala.

Daniela (a professora) senta para brincar com as crianças. Pega um cachorro de pelúcia e começa a cantar, brincando com as crianças que fazem os sons dos animais:

“O cachorro é amigo do outro cachorro / olha o que eles fazem: au, au, au, / au, au, au”.

“O gatinho é amigo do outro gatinho / olha o que eles fazem: miau, miau, miau / miau, miau, miau”.

Leandra, no seu passeio pela sala, acha uma baleiazinha de plástico e começa a cantar a música que cantaram na roda:

“A baleia, a baleia, é amiga da sereia... olha o que ela faz, olha o que ela faz: Chuá, Tchbum, chuá, tchbum”.

Leandra canta e movimenta o brinquedo. Seus movimentos não são aleatórios, ela canta fazendo o brinquedo mergulhar num mar imaginado. Canta toda a música. É muito afinada. Este é um momento de expressão. Ela dá o seu próprio ritmo que se assemelha ao movimento das ondas imaginadas (Caderno de Campo C11).

Ao reconhecer a brincadeira como constituinte da faculdade mimética,

Benjamin lança a questão: Qual a utilidade para as crianças desse adestramento da atitude mimética? Nos fragmentos, pode-se perceber que a faculdade mimética não está nas mãos das crianças, assim como os adultos tentam racionalizar as emoções que os envolvem. Na verdade, a faculdade mimética está no campo da experiência extrassensível que se manifesta na brincadeira e que, por isso, é inerente à criança. Tal como no labirinto apresentado por Gagnebin (2004), o desejo predominante é o da exploração: a criança se lança à brincadeira “sem medo de perder-se” e, assim, mergulha em uma dimensão temporal, em que o instante é o tempo mais prolongado de uma existência. Ser cortina, mesa ou baleia é transcender esses objetos em sua materialidade, o que não é um exercício para a criança, mas sim a sua própria existência.

Na pré-escola, Luan e Daniela (crianças de 3 e 4 anos):

Luan se esconde embaixo do cavalete de pintura. Daniela, atenta, pergunta: “o que você está fazendo aí? É escondendo?”. Luan sorri e balança a cabeça fazendo o movimento afirmativo. Seus olhos estão arregalados, dando a entender que quer continuar escondido. Depois de um tempo sai e vai até a recreadora: “Tia Dani, ninguém me achou...” Dani diz para o Luan voltar a se esconder e se dirige ao grupo: “Gente, cadê o Luan, vocês viram o Luan?” Algumas crianças se voltam para o cavalete, acham o amigo e querem se esconder também. (Caderno de Campo, C11, 2006)

Assim como o menino Walter em “Esconderijos”, Luan também espera pelo momento de seu grito de autolibertação. Na possibilidade de não ser descoberto, afasta-se do menino que, ao recorrer ao adulto, tem esse instante preservado e compartilhado com aqueles que poderiam ter tirado de Luan a possibilidade de viver o temor de ser petrificado na forma de um cavalete.

Em Benjamin, “As cores”:

Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, aí me transformando. Tinha-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava hora chamejante, ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam um regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de sua cúpula até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa joia,

num livro. De todo modo, as crianças são sempre presas suas.
[...] (BENJAMIN, 2000a, p. 101)

O instante do encontro é o momento único no qual a criança se incorpora ao cenário, na mesma medida em que é por ele incorporada. Para Bock (2008, p. 12), cor e criança se tocam mutuamente, pois “a criança se mistura, ativamente, e se perde, passivamente, nas cores”. A criança não toma as cores como características dos objetos; elas são em si possibilidades que, na sua busca como caçadoras, farejando rastros¹⁴, ganham espaço nos seus processos de interação e significação do mundo. A infância permite à criança a possibilidade de uma experiência extrassensível que se manifesta na forma como ela se relaciona com os elementos presentes em um determinado local, em um dado momento, como se pode ver no evento a seguir:

Na creche, Carla (2 anos):

Carla, uma das meninas olha para mim e diz:

– “Carro rosa é de menina”.

Depois dá uma explicação:

– “O carro rosa é a mesa rosa que estou”.

(Por que será que ela fez questão de explicar? Será que ela achou que eu não entenderia que uma mesa pode ser um carro, na imaginação? Ou eu fiz uma cara de quem não entendeu?).

Carla continua dirigindo o seu carro rosa e depois vai para debaixo da mesa. Puxa as cadeiras. Fica lá um pouco e depois arrasta uma cadeira para sair. A recreadora diz: “É assim que faz, Carlinha?”

Ainda debaixo da mesa, Carla responde:

– “Eu abri para sair do ônibus” (Caderno de campo C11)

O carro, a mesa, o ônibus, a criança própria, toda a cena parece ser tomada pela cor rosa. Carla é a presa da cor. Ao mesmo tempo em que o rosa surge como um traço de sua identidade feminina, reiterado por meio da narrativa, a mesa é totalmente destituída de suas funções primárias, e isto é anunciado por ela: seu compromisso está em “colorir-se” de rosa, e todo o resto pode ter novos sentidos.

Ao olhar a infância como uma categoria inserida na história e na cultura, a obra de Walter Benjamin traz grandes contribuições ao desmistificar o conceito de infância que compreende as crianças como filhotes do homem, como seres puros destituídos de inteligência e desprovidos de sentimentos, conflitos e desafios (KRAMER, 2008). O autor faz um convite para olhar as crianças e, por suas

¹⁴ “Criança desordeira” (BENJAMIN, 2000, p. 39).

práticas, compreender o contexto social e o momento histórico e político que cercam um povo.

Na creche, crianças de 2 anos:

As crianças estão sonolentas e muitas sentam e reclinam a cabeça sobre a mesa. Aos poucos vão interagindo entre si. Daniela [a professora] senta junto às crianças e logo um vai para o seu colo. Começa a conversar e falar com elas. Leandra (2 anos) é a mais serelepe e começa a contar um caso:

“Tem um macacão lá em casa... eu vou matar o macacão... o macacão bateu na porta da menina e matou ela... o macacão estourou a menina toda... o macacão subiu na minha cabeça... o macacão me bateu e furou a minha barriga aí eu matei ele... aí eu dei um tiro no bicho e ele me sujou todinha, e eu dei um tiro nele e matei ele.”

Leandra fala de morte o tempo todo e a história do macacão continua. Eu comento com a professora se não seria um jeito de ela falar do que aconteceu na madrugada anterior (uma madrugada violenta, na qual houve tiroteio na comunidade em que a menina mora. A professora fica meio sem saber o que dizer e como dar um rumo a essa fala da menina. (Caderno de campo C11)

Seja realidade, fantasia ou ressignificação, a narrativa de Leandra faz parte de um contexto. Na hora da entrada na creche, é feito o seguinte registro¹⁵.

Os comentários na porta são a respeito do clima nos morros, na noite anterior:

“Ninguém dormiu...”

“Um dos bandidos foi morto no meu quintal..”.

(comenta a mãe de uma menina)

“O negócio foi feio...”

“Foi tiro a noite toda...” (Caderno de campo, C11)

Assim como são influenciadas pelas questões sociais e políticas da classe a que pertencem, as crianças também vivem desafios postos nas interações com outras crianças.

Em uma pré-escola, crianças de 5 anos:

– Aqui na escola tem uma menina chamada Helena. Ela faltou hoje. Eu não sou amiga dela. Diz Amanda sendo imediatamente interrompida por Julia:

¹⁵ Essa creche fica situada em um desses espaços da cidade do Rio de Janeiro denominados de favelas ou comunidades. Na época da pesquisa, a realidade que cercava esse local envolvia uma singularidade: a creche se encontrava, geograficamente, entre duas comunidades onde facções criminosas, que lutam pelo controle do tráfico de drogas na região, fazem constantes demonstrações do poderio de seu arsenal bélico.

– Todo mundo tem que ser amigo. Lembra aquele dia que a tia Ana Lúcia fez todo mundo dar um abraço?

Amanda continua:

– Eu não sou amiga da Helena porque ela não é minha amiga. Ela me diz que só vai ser minha amiga se eu não for amiga da minha prima. Ela fala isso e eu não falo nada, então deixa. Eu não esquento a cabeça por causa de amigo. Eu já tenho muitos amigos. Ela pensa que eu só tenho a Larissa, o Felipe e a Mariana de amigos, mas eu tenho muitos!

(Caderno de campo, F11).

Aceitação, negociação e exercício de argumentação são pontos que podem ser destacados nesse fragmento, pois as crianças não vivem uma socialização passiva. São influenciadas pelas intervenções dos adultos e das outras crianças. Nos contextos escolares, essas intervenções são responsáveis por embates que, muitas vezes, tentam ser minimizados pelos adultos.

1.2.3 “Fazer sempre de novo”: o brincar como experiência da infância

O tema do brincar e do brinquedo tem destaque na obra de Benjamin. Para o autor, é no jogo que está a origem do que é denominado como hábito. Os exercícios de comer, dormir, vestir-se ou lavar-se são ações vividas de forma lúdica. Assim, afirma que “o hábito entre na vida como brincadeira” (BENJAMIN, 2002, p. 102).

[...] “– Vocês estão brincando de quê?”

Bia: “– De mãe e filha. Eu sou a mãe, ele é o pai e a Fernanda é o bebezinho”. (Nesse momento, Fernanda que assume o papel de bebê chora)

Francisco se aproxima e diz: “– Ela quer o papai”.

Bia (Mãe): “– Ela quer a mamãe!”

Fernanda se posiciona: “– Eu quero o papai!” (e joga todos os cartões no chão)

A mãe repreende: “– Você está de castigo, não pode fazer isso!”

O bebê, parecendo não ter escutado a reprimenda da mãe, propõe ao pai: “– Vamos brincar, papai, vamos brincar?!”

Mas o pai reforça as palavras da mãe: “– Não, porque você está de castigo”.

(O bebê joga os cartões de novo com força, no chão).

O pai intervém: “– Agora, para, você está de pirraça”.

[...] uma disputa surge entre as crianças e, após a intervenção da professora, todos voltam para o jogo.

Bia anuncia: “– A mamãe agora está trabalhando!”

(Nesse momento o bebê sai da casa engatinhando, se afasta do lugar da brincadeira e desce as escadas).

Ao perceber, a mãe recorre ao pai: “– Ô pai, vai lá pegar o bebê!”

Como ele não atende prontamente, insiste: “– Ô pai, vai”.

Francisco explica: “– Não posso porque eu agora estou descansando”.

O bebê começa a brincar de bruxa e fica pedindo para o pai: “– Me salva, papai!”

Francisco: “– Força, Batman, acaba com a bruxa!!!”. (Gesticula forte, batendo no ar) e vai ao encontro do bebê.

(Caderno de campo E21)

Ao assumir situações cotidianas como inspiração para o jogo, as crianças criam espaços de trocas de experiências e narrativas. Os traços que imprimem a seus personagens são compostos por suas percepções tanto do que vivem individualmente, como do que partilham como membros de um grupo social. Por exemplo, quando assume o papel de bebê, Fernanda faz pirraça; Maria Clara, a mãe, dá o limite; o bebê testa o casal. Trata-se de práticas e soluções muito próximas das vividas por esses sujeitos em outras inclusões sociais para além da escola, e que são ressignificadas nesse contexto.

Um aspecto que diz respeito à natureza das brincadeiras das crianças está presente nesse evento como prática, embora se materialize mais explicitamente no evento em que Karla transforma a mesa em carro. Em “História cultural do brinquedo” (1994), o autor considera que é um equívoco acreditar que o conteúdo do brinquedo determina a brincadeira. Para ele, “a criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial...” (BENJAMIN, 1994, p. 247).

Para Benjamin, o brinquedo possibilita o diálogo entre a criança e o mundo. A brincadeira seria o elo entre a criança e as gerações anteriores. Elo que tem o adulto como mediador, pois:

[...] mesmo quando não imita os utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação – não tanto da criança com o adulto, como deste com a criança. Não são os adultos que dão em primeiro lugar os brinquedos às crianças? E, mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos mais antigos brinquedos (bolas, arcos, rodas de penas, papagaio) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças à sua imaginação se transformaram em brinquedos. (BENJAMIN, 1994, p. 250)

Essa questão será discutida, com maior profundidade, no terceiro capítulo, que será dedicado ao que dizem as crianças sobre ser adulto e sobre ser criança e o

que produzem no jogo de faz de conta ao assumirem esses papéis.

Neste capítulo, o que interessa frisar é que a obra de Walter Benjamin apresenta caminhos que podem auxiliar no conhecimento das crianças e no reconhecimento da infância como uma categoria que, embora marcada pelos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais de um povo, preserva traços da história que se presentifica por meio da linguagem, linguagem narrada, linguagem vivida na brincadeira. Nesse sentido, a filosofia ajuda a pensar essa outra criança, como outro eu, crianças e adultos, história e narrativa, constituindo a trama da sociedade e tecendo fios que se cruzam e ampliam as possibilidades de compreensão do mundo e de busca por novos caminhos.

Pretende-se apontar esses caminhos ao cruzar o conceito de infância com o de experiência, segundo Benjamin, o que será o esforço feito a seguir.

1.3

Da filosofia do futuro à experiência do presente: ser criança em contextos educacionais

“Experienciar significa necessariamente, nesse sentido, reentrar na infância como pátria transcendental da história. O mistério que a infância instituiu para o homem pode de fato ser solucionado somente na história, assim como a experiência, enquanto infância e pátria do homem, é algo de onde ele desde sempre se encontra no ato de cair na linguagem e na palavra”. (AGAMBEN, 2005, p. 65)

É na perspectiva de compreensão dos movimentos da sociedade que Benjamin (1994) desenvolve seu conceito de experiência, conceito que é uma das bases para a elaboração desta tese. No texto “Experiência e pobreza”, o autor manifesta sua preocupação com a “perda da experiência”. O conceito de experiência é entendido em um sentido amplo, mais abrangente do que aquilo que comumente se expressa para o senso comum. Pode-se tomar como exemplo a palavra “Erlebnis” que, traduzida como vivência, indica situações mais pessoais – psíquicas ou corporais. Já experiência está mais voltada para situações histórico-coletivas, interações vividas no campo da cultura a que se pertence, e, nesse sentido, guarda uma relação direta com a narrativa, por meio da qual os homens se apropriam das experiências uns dos outros (BENJAMIN, 1994).

O conceito de experiência é um dos eixos centrais da obra Benjamin. Em 1913, ligado aos movimentos juvenis, o autor escreve o ensaio “Experiência”

(Erfahrung), em que o filósofo a considera como uma máscara por trás da qual os adultos se escondem. Nela, a inexpressividade, o impenetrável e a constância são a sua marca. Assim, o adulto é alguém que não mostra sua verdadeira face, pois, por detrás da máscara, ele já viveu tudo, sua existência está encerrada. Como ver essa figura? Como se relacionar com ela? Quem seriam, então, os jovens ou as crianças diante desse outro que já experimentou tudo? O autor acredita que “travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado” (BENJAMIN, 2002, p. 21). Estaria o jovem filósofo desejoso de responsabilidade? Ou buscando o reconhecimento de que, embora tenha pouca idade, mesmo assim, possui responsabilidade? No ano da escrita desse ensaio, Benjamin era um jovem promissor, estudava Filosofia, Literatura Alemã e Psicologia.

Tentando compreender para além da máscara, o autor desmistifica essa figura e o seu desejo do novo: “ele também já foi jovem um dia, também ele quis outrora o que agora queremos, também ele não acreditou nos seus pais; mas a vida também lhe ensinou que eles tinha razão” (BENJAMIN, 2002, p. 21). Assim, o adulto veste a máscara, alimentando, com a sua ação, a máquina que reproduz sempre o mesmo, e indicando, com o seu olhar, que os jovens, um dia, também farão parte dessa engrenagem. Benjamin anuncia que tudo o que está entre o momento em que se deseja o novo e a vestimenta da máscara não é mais do que espera, visto que a grande *experiência* ainda está por vir, e ela está, segundo o autor, ligada à “escravidão da vida [...] anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão” (BENJAMIN, 2002, p. 22).

Em 1918, em “Sobre o programa da filosofia futura”, Benjamin anuncia uma forma particular de experiência que nasce a partir do diálogo com a concepção kantiana¹⁶. Sobre o diálogo entre Benjamin e Kant, Muricy (2009, p. 196) destaca:

[...] é pela consideração do legado de Kant, em sua grandiosidade e em seus limites, que Benjamin irá apresentar

¹⁶ Em 1781, Kant publicou “Crítica da razão pura”, obra em que trata da sua preocupação com relação ao conhecimento. Em “Da diferença entre o conhecimento puro e conhecimento empírico”, capítulo que integra a obra, anuncia que “Não resta dúvida de que todo o nosso conhecimento começa com a experiência” (KANT, 2008, p. 36). A hipótese do autor é a de que o contato com os objetos exercita os sentidos, produzindo representação e impulsionando a inteligência a compará-los entre si e classificá-los; assim, é por meio da experiência empírica que surge o conhecimento.

seu programa filosófico. Kant teria dado uma solução admirável à problemática da certeza do conhecimento [...] e não soubera validar a ‘integridade de uma experiência efêmera’.

O conceito de experiência kantiano está pautado na visão de mundo do esclarecimento, cuja fonte são as Ciências Naturais. Dessa forma, a questão está em, após Kant, olhar a perspectiva do conhecimento para além das questões matemático-mecânicas que a aprisionam na dicotomia mítica do sujeito-objeto, pela relação do conhecimento com a linguagem (MURICY, 2009, p. 196).

É esse contexto que cerca a escrita de “Sur le programme de la philosophie que vient”(BENJAMIN, 2000b), elaborado, segundo Scholem, por Benjamin, em novembro de 1917. Logo, nas linhas introdutórias, Benjamin reconhece o valor da obra de Kant e afirma que a tarefa da filosofia que virá (ou do futuro) é de elevar o *conhecimento*. Segundo Benjamin (2000b), Kant e Platão são, sem dúvida, os únicos filósofos a não se preocuparem imediatamente com a extensão e com a profundidade do conhecimento, mas, sobretudo, e em primeiro lugar, com a sua justificação.

O problema da teoria kantiana, como de toda a grande teoria do conhecimento, apresenta duas faces, considera Benjamin (2000b), mas somente para uma delas se pode encontrar uma explicação válida: a primeira das faces é a questão da certeza de um conhecimento que permanece; e a segunda, a questão da dignidade de uma experiência que foi efêmera. O interesse da filosofia é orientar tanto para o *valor atemporal do conhecimento* como para a certeza de uma *experiência temporal*, considerada como o primeiro senão o único objeto desse conhecimento. A experiência é vista como fonte do conhecimento: o conhecimento é relacionado a algo que permanece e a experiência a algo que tem uma data, uma origem.

A crítica de Benjamin (2000b) é que, para ele, os filósofos não perceberam a experiência na sua estrutura global, pois a consideraram como algo singular, limitado no tempo. Assim, a mediocridade da experiência, proposta na época, influenciou o pensamento de Kant, mas, para a “filosofia do futuro”, seria de grande importância distinguir e separar os pensamentos kantianos que devem ser mantidos daqueles que devem ser reformulados e dos que devem ser rejeitados. Dessa forma, Benjamin propõe que a “filosofia do futuro” se vincule não somente a alguns aspectos propostos por Kant com relação à experiência e à metafísica,

como também ao seu ponto de vista metodológico.

Benjamin reconhece a relevância da relação proposta por Kant entre experiência e conhecimento, todavia destaca que Kant desconsidera os elementos subjetivos do conhecimento ou acredita que o conhecimento é formado pela relação empírica com o objeto. Assim, não há previsão de uma experiência dentro de uma estrutura coletiva. O conceito de conhecimento de Kant é fundado na matemática e na mecânica e cabe à “filosofia do futuro” a tarefa de relacioná-lo com a linguagem, uma vez que “Kant a entièrement perdu de vue que toute connaissance philosophique trouve son unique moyen d'expression dans le langage, et non dans des formules et des nombres” (BENJAMIN, 2000b, p. 193).

Benjamin (2000) propõe, portanto, um conceito de conhecimento que, fundado na essência linguística, englobaria os domínios da experiência que Kant não conseguiu sistematizar em sua obra. Sobre a interlocução entre Benjamin e Kant, Jobim e Souza (2006, p. 146) consideram que:

[...] ao ampliar a noção de experiência, Benjamin quer que a questão da verdade seja pensada em uma outra dimensão [...] a compreensão do conceito de experiência é colocada nos termos de uma experiência transcendental [...] que só a linguagem sustenta.

Só a linguagem permite ao homem sair dele mesmo e encontrar o outro. Isto é transcendência. E é isto que a experiência proporciona.

Também analisando a ampliação do conceito kantiano de experiência por Benjamin, Lavelle (2008, p. 14) destaca que o conceito de experiência presente na obra de Kant compreende a experiência como mecânica e como própria do racionalismo dos iluministas. O conhecimento está relacionado ao senso interno, e a experiência é algo imediato e comunicável, a fonte de toda racionalidade. Ao analisar a obra de Kant, a autora descreve que uma experiência autêntica somente seria possível mediante uma revelação estreitamente subjetiva e não comunicável com os outros. Em sua obra, Benjamin anuncia uma forma particular de experiência e, sem abandonar a relação entre esta e o conhecimento, o filósofo teria um projeto de elaboração de um sistema cujo foco central seria uma teoria da experiência.

Ao analisar o trabalho de Kant, Benjamin compreenderia que o conceito de experiência de Kant estaria pautado na visão de uma época, no paradigma do

conhecimento próprio da modernidade.

Sem abandonar a relação entre experiência e conhecimento instituído por Kant, o texto de 1918 propõe assim a elaboração de um conceito superior de conhecimento que pudesse incluir a dimensão religiosa e histórica de experiência. (LAVELLE, 2008, p. 31, tradução nossa).

Para Agamben (2005), o experimento da razão pura kantiano seria um “*experimentum linguae*” que se funda na possibilidade de nomear os objetos transcendentais ou de assegurar sua permanência, mesmo diante de sua ausência material. De acordo com Agamben, um “*experimentum linguae*”, do tipo proposto por Kant, pode ser encontrado na infância, “na qual os limites da linguagem não são buscados fora da linguagem, na direção de sua referência, mas em uma experiência da linguagem como tal, na sua pura autorreferencialidade”. Por conseguinte, é no sentido de uma experiência crítica, comunicável e produzida, que se funda o interesse por compreender a experiência de ser criança no cotidiano das instituições.

Para Benjamin, as experiências e o conhecimento alteram as relações entre os sujeitos e o contexto em que estão inseridos. No caso da infância, o conhecimento se dá “como assombro, como triunfo, como fulguração” (KRAMER, 1997 p. 36). O conhecimento está, então, pautado nas possibilidades de intercambiar experiências por meio de narrativas (BENJAMIN, 1994). Dentro das práticas escolares, esse intercâmbio de experiências pode ser responsável por uma série de apropriações que são produto das aprendizagens presentes nas atividades pedagógicas e, também, do contato entre as crianças, com e sem a mediação dos adultos. Nesse caminho, na busca por essas apropriações transformadas em aprendizado social que, ao serem partilhados, constroem e alimentam de sentido o ser criança ou a experiência de infância desses sujeitos, encontra-se esta tese.

O capítulo a seguir continua o sobrevoo ou a análise panorâmica dos dados que tem como foco os desafios e os rumos da pesquisa com crianças, outro aspecto favorecido pela opção por um campo com essa diversidade de contextos observados e de observadores.

2

“Infância por inteiro”: observar e interagir com crianças

“[...] as experiências de aprender a ser criança entre crianças, nem sempre visíveis ou acessíveis aos adultos, sobretudo o seu conteúdo e significação social no contexto e contingências da interação e das relações sociais do grupo, coloca-nos em mãos um problema de natureza epistemológica, teórica e metodológica.” (FERREIRA, 2002, p. 28)

As palavras de Ferreira, nessa epígrafe, resumem o desafio que cerca hoje a pesquisa com crianças: encontrar elementos que tornem visíveis e acessíveis suas significações e suas ações, sem perder de vista que esta integra a pesquisa em Ciências Humanas e, dessa forma, constrói uma identidade em diálogo com um campo mais amplo. Este é o objetivo deste capítulo: analisar o campo da pesquisa com crianças no Brasil e situar a tese nesse contexto.

Pensando na constituição do campo, vemos um movimento que parte do reconhecimento das crianças como sujeitos da história e da cultura e resulta na elaboração de pesquisas que buscam legitimar estratégias metodológicas que evidenciem e respeitem as crianças como atores sociais. Esse movimento vai ser responsável pela importante diferenciação entre as pesquisas feitas **sobre** as crianças, a partir de informações e dados fornecidos por adultos, e as pesquisas feitas **com** as crianças, partindo de suas concepções e de suas significações. Essa perspectiva de pesquisa, ao tomar a criança como ator social, enfrenta dois grandes desafios, são eles: as questões éticas que cercam a participação das crianças nas pesquisas acadêmicas e o desafio do rigor e da qualidade.

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos as inquietações de alguns pesquisadores e as alternativas metodológicas utilizadas para trazer as crianças para o centro de seus trabalhos. Logo após, apontamos os desafios que envolvem a opção pela pesquisa com crianças. Por fim, tratamos da emergência da Sociologia da Infância, campo de forte penetração no Brasil, ao fornecer um quadro de referência comum a pesquisadores e a grupos de pesquisa que, embora já viessem estudando a infância, passam a ter, nessa base teórica, mais uma possibilidade de interlocução.

2.1

Pesquisa com crianças: um campo em busca de estratégias metodológicas

“Eis por que, por outro lado, a estada para o estrangeiro é uma pedra de toque tão mais precisa. Obriga todos a escolher um critério. No fundo, obviamente, a garantia única do julgamento correto é ter escolhido uma posição antes de vir”. (BENJAMIN, 2000a, p. 155)

O campo da pesquisa com crianças tem sofrido grandes transformações nos últimos anos. Parte dessas transformações se deve aos questionamentos e aos anseios de pesquisadores que, na busca por coerência entre a metodologia de pesquisa e a concepção que reconhece a infância como fundada na história, na cultura e na linguagem, têm realizado esforços no sentido da criação de novos paradigmas em que a pesquisa com crianças atenda aos critérios do rigor e da qualidade e, ao mesmo tempo, reconheça as singularidades e as potencialidades infantis.

São pioneiros, no Brasil, os trabalhos de Fernandes (1961), Rosenberg (1979; 1991), Kramer (1979; 1987), Martins (1998), Valente (1997), Pereira (1997), Gusmão (1999), Gouveia (1993), Kishimoto (1988), Rizzini (1997), Civiletti (1988) e Dauster (1992), os quais trazem registros da cultura infantil, apresentam uma concepção de infância localizada no tempo, no espaço e na cultura e discutem questões de gênero, trabalho, consumo, etnia e direitos das crianças.

Alguns desses trabalhos são analisados por Quinteiro (2002), que realiza um estado da arte sobre os trabalhos que trouxeram a criança para o centro de suas pesquisas. A autora, como uma de suas conclusões, aponta que “os estudos sobre o olhar a criança e a infância nas áreas das ciências humanas e sociais são recentes e incipientes, não apenas porque a criança é raramente ouvida, mesmo no campo da história oral, mas também porque os poucos estudos existentes se debruçam mais sobre os problemas e os dilemas da criança sem infância” (QUINTEIRO, 2002, p. 38-39).

Ao longo dos anos, a realidade apontada por Quinteiro foi alterada tanto pelo crescimento do número de pesquisas que procuraram ouvir a criança, quanto pela ampliação da temática para outros campos além do direito. Essa ampliação envolveu uma questão anunciada por Kramer (1997), em “Infância: fios e desafios

da pesquisa”, ao fazer um resgate histórico do campo. No caso, a autora chama atenção para a necessidade de uma base teórica de compreensão da infância e das populações infantis que considere, ao mesmo tempo, sua singularidade e a relação com a historicidade, no sentido da totalidade da vida social (KRAMER, 1997, p. 28). No livro, são divulgados resultados de pesquisas que se apoiam na Sociologia, na História e na Antropologia para a compreensão da infância, dentre as quais se destacam as de Leite (1997) e Algebaile (1997).

Leite (1997) parte da pergunta “O que falam de escola e saber as crianças da área rural?” para tomar a criança como protagonista e para entender sua visão de escola e de acesso ao saber. Trabalhando com um grupo de cerca de 30 crianças moradoras da zona rural, na faixa etária de 6 a 14 anos, a autora considera que a observação participante foi o ponto forte da pesquisa de campo. Destaca que também lançou mão de outras estratégias ao buscar o encontro com os sujeitos da pesquisa. Leite explica que desenvolveu “uma série de abordagens, variadas e divertidas, procurando redefinir teórico-metodologicamente o esquema convencional de entrevistas [...] as próprias crianças iam conduzindo nossos encontros por meio do uso que davam aos materiais disponíveis – gostavam muito de desenhar, de cantar e, principalmente, de contar *causos*” (KRAMER; LEITE, 1997, p. 82).

Algebaile (1997) buscou as vozes infantis, utilizando dobraduras, músicas, literatura, desenho, recorte e colagem e dramatização para discutir questões que envolveram os temas: família, escola, trabalho, ser menino e ser menina, violência, ser criança e brincadeiras. A pesquisa foi realizada com cerca de 270 crianças de 6 a 11 anos numa escola pública municipal do Rio de Janeiro. Ao utilizar essas estratégias para a coleta de dados, a autora buscou uma “ressignificação da linguagem infantil, ao mesmo tempo em que cunhava novas metodologias para esta busca” (ALGEBAILLE, 1997, p. 129). A busca de que fala a autora diz respeito à intenção que se fortaleceu nos últimos anos de elaboração de pesquisas que se apoiam nas vozes das crianças, inserindo-as como depoentes e sujeitos construtores da história.

Outra contribuição, no sentido da escuta das crianças, vem do trabalho de Pereira, Salgado e Jobim e Souza (2002, p. 3) que, ao optarem pelas crianças como sujeitos de suas pesquisas, acreditam que “a pesquisa com a criança é também um modo de compreendermos criticamente a produção cultural de nossa

época e os lugares que adultos e crianças ocupam neste processo de criação”. No artigo “Pesquisando infância e televisão: algumas considerações teórico-metodológicas”¹⁷, as autoras buscam refletir como e a partir de que referenciais teórico-metodológicos é possível pesquisar a infância no mundo contemporâneo, considerada a diversidade que apresenta em relação ao olhar adulto e o diálogo que funda as relações no processo de pesquisa com a criança. As autoras assumem a televisão como objeto de pesquisa por considerá-la a mais popular forma de mídia, que ocupa um lugar de referência na produção da subjetividade contemporânea, e pretendem, com a opção por esse veículo, contribuir para a construção de uma análise crítica da infância contemporânea e sua relação com a TV. Tendo em vista a intenção de compreender os sentidos que as crianças constroem a partir das interações com a linguagem televisiva e suas diversificadas formas de programação, a pesquisa realizada pelas autoras adquiriu caráter de intervenção, com o objetivo de “introduzir o estranhamento no olhar e desconstruir o hábito de ver imagens que se sucedem sem interrupção” (PEREIRA; SALGADO; JOBIM; SOUZA, 2002, p. 6). As autoras utilizaram, como estratégia, dois tipos de trabalhos com a linguagem televisiva: o primeiro foi a construção de outro tipo de audiência, suscitado pela exibição de imagens como disparador de diferentes formas de discussão/expressão junto ao grupo de interlocutores infantis; o segundo, a produção de imagens da linguagem televisiva. As autoras justificam suas escolhas por acreditarem que a imagem do vídeo proporciona para a criança a oportunidade de ver-se como outro, em uma relação alteritária, porém ressaltam que esse distanciamento não é desencadeado pela pura e simples presença do vídeo, mas, sobretudo, pelo diálogo com as crianças e com os outros adultos, potencializado por esse instrumento.

Nesse mesmo movimento, também em 2002, foi publicado o trabalho de Gobbi (2002), cuja questão central diz respeito à construção de uma metodologia de pesquisa que privilegie “os pequenos”. Traz os desenhos infantis em conjugação com a oralidade como forma privilegiada de expressão da criança. Para a autora, os desenhos podem ser considerados como documentos históricos, numa atitude investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da história e de suas narrativas, segundo o olhar da criança (GOBBI, 2002,

¹⁷ Apresentação realizada no GT Educação e Comunicação – ANPED, 2002

p. 73). Os desenhos, para a autora, são produzidos como veículos e depositários do imaginário e da imaginação das crianças, “contêm em si informações que vão além dos mesmos, extrapolando o registro ou a cópia fiel do que está ao redor; são portadores de sonhos, de imaginação, de vínculos constituídos entre seus produtores e aqueles ou aquilo que estavam nos entornos da produção e que devem ser considerados” (GOBBI, 2002, p. 79). Salienta que trabalhar com os desenhos das crianças não é uma tarefa simples, visto que, segundo a autora, pode-se correr o risco de afirmar que eles são representações fiéis da realidade vivida, como se estivessem congelados no tempo e no espaço, desprezando o fato de conterem também a imaginação e as intervenções dos autores. Considera, também, frágeis as abordagens vindas da Psicologia do Desenvolvimento Infantil, já que, nelas, as produções se tornam prisioneiras de um olhar já formatado (GOBBI, 2002, p. 74-75). Recorrendo à literatura existente sobre o tema, afirma que “não conseguimos ainda construir um olhar próprio, mas que a forma de abordar o desenho dos pequenos passa hoje por reformulações que o colocam em diálogo com outras áreas do conhecimento, procurando ampliar as concepções que até o momento constituem o imaginário e a prática das professoras daqueles que, de uma forma ou de outra, dialogam com ele.” (GOBBI, 2002, p. 75).

Nesses trabalhos, ficam evidenciadas as inquietações que cercam esse momento da pesquisa com crianças; neles vemos que as metodologias utilizadas pelas pesquisas convencionais, como a observação participante, a entrevista e o uso do diário de campo, ganharam nova roupagem. Nesse sentido, emerge uma concepção de infância que valoriza a criança pelo que ela é, dando espaço ao lúdico e à brincadeira e, dessa forma, são trazidas, para o centro das pesquisas, estratégias que visam agregar elementos significativos do universo infantil.

2.1.1 Desafios de rigor e ética

“[...] cada qual se compromete com as ilusões óticas de seu ponto de vista isolado”. (BENJAMIN, 2000a, p. 24)

Um dos fatores primordiais no processo que cerca o desenvolvimento das pesquisas com crianças é a busca por rigor e qualidade. Esse tema diz respeito à educação de modo geral e à educação das crianças de forma específica, uma vez que, no campo da pesquisa com crianças, há singularidades a considerar, como

veremos ao longo do texto.

Buscando provocar o debate sobre o rigor e a qualidade da pesquisa em educação, André (2001) lança a questão: Como julgar uma pesquisa? De acordo com a autora, um dos critérios é a relevância científica e social da pesquisa, o trabalho deve estar inserido em um quadro teórico em que fique evidente tanto sua contribuição para o conhecimento já disponível, quanto a opção por temas engajados na prática social. Outro critério diz respeito à formulação dos objetivos, os quais devem ser bem definidos e claramente formulados; além disso, a metodologia deve ser adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados. A autora propõe ainda que a análise seja densa e que traga evidências ou provas das afirmações e das conclusões. Sobre as pesquisas do tipo etnográfico, uma das vertentes inspiradoras do trabalho de campo da pesquisa geradora dos dados presentes nesta tese, devem ser levados em conta:

[...] o papel da teoria na construção das categorias; (b) a necessidade de se respeitar princípios da etnografia, como a relativização (centra-se na perspectiva do outro) e o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho); (c) o desenvolvimento do trabalho de campo com apoio em observação planejada, e em instrumentos e registros bem elaborados. Aponta-se a importância de que o relatório apresente vinhetas descritivas, citações literais de falas e de documentos que comprovem as interpretações feitas e que sejam explicitadas as justificativas de escolhas teóricas e metodológicas do pesquisador em cada momento e para cada finalidade. Temos ressaltado ainda a necessidade de articulação entre o particular e o geral, entre o micro e o macrosocial. (ANDRÉ, 2001, p. 59)

No que diz respeito especificamente à pesquisa com crianças, como a construção de qualquer campo que tenha como meta um debate constante, muitos têm sido os equívocos, tanto na coleta como no tratamento dos dados que têm as crianças como fonte/depoentes. É comum fotografias, falas e desenhos serem utilizados como ilustração de textos. Nesse sentido, Kramer (2002) chama a atenção para os cuidados éticos na pesquisa com crianças de diferentes idades, grupos e contextos e, ao contribuir para a ampliação do debate, propõe questões importantes e polêmicas que devem ser consideradas pelos pesquisadores. A primeira está relacionada ao anonimato: como nomear os depoentes sem que eles

sejam identificados e, com isso, corram riscos? A segunda diz respeito ao uso da imagem e a autorização desse uso. A terceira trata das implicações relativas à devolução do material da pesquisa. A autora demonstra, por intermédio do depoimento das crianças, o risco que elas podem correr ao ter suas falas ou imagens identificadas. Fica, então, a pergunta: como garantir o direito da autoria, quando é sabido que existem práticas abusivas contra crianças que denunciam os maus tratos a que são submetidas?

Foram esses cuidados que acompanharam a execução do Projeto “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação” (KRAMER et al, 2007). Observações, entrevistas com adultos e crianças, interações com base em produções culturais e fotografias de espaços e objetos foram as estratégias metodológicas adotadas. Os registros dos cadernos de campo, acompanhados da narrativa dos observadores, compuseram a cena, dando contextos aos textos ali presentes, contextos alimentados também pelo resgate da história da instituição e pelo conhecimento das informações gerais sobre as crianças, os profissionais, as escolas e a proposta pedagógica. Assim, partimos de um duplo movimento: o primeiro foi entender o contexto em que adultos e crianças produziram suas interações e, o segundo, a descontextualização do objeto. Para tanto, foi tomada a concepção de conhecimento como coleção (BENJAMIN, 2000a), buscando atribuir a ele possíveis sentidos. Este foi o exercício que levou às categorizações e à produção dos eventos.

Embora o objetivo, com a adoção do banco de dados do Projeto, tenha sido investigar a experiência de infância das crianças, ao transformá-lo em campo empírico para a tese tivemos acesso a uma gama de informações que convidaram a outras reflexões. A leitura favorecida pelo distanciamento que o tempo proporciona e por uma nova perspectiva evidenciou que, apesar do cuidado com a preparação da entrada no campo e com a análise dos dados, sem perder de vista as questões éticas apresentadas por Kramer (2002), outros desafios se colocam para as pesquisas que, assim como esta, optam pela investigação em contextos educacionais, com um campo extenso e com vários pesquisadores/observadores. Dentre eles, estão: a necessidade de ampliação de diálogo entre a Universidade e as redes; a chegada até os sujeitos da pesquisa; a escolha das estratégias metodológicas; e a definição do papel e do lugar do pesquisador no cotidiano das turmas.

Foi a partir das instigantes considerações de André (2001) que incluímos esse debate na tese, pois, ao apontar tais desafios podemos ajudar na articulação entre o particular e o geral, articulação proposta pela autora, ou ainda, avançar com relação ao que já foi produzido, com base na apropriação e na problematização dessa experiência.

Nessa medida, o primeiro aspecto que gostaríamos de destacar é à necessidade de ampliação do diálogo entre a Universidade e as redes para a consolidação das escolas como espaço de pesquisa. Essa necessidade se evidencia pela forma como alguns pesquisadores foram recebidos nas instituições e nas salas de aula.

No caso desse Projeto, a entrada no campo seguiu as orientações da Secretaria de Educação. Uma vez autorizado o início da pesquisa, o segundo passo foi o contato com a direção das unidades. Uma parte delas foi indicada pela Secretaria; outra parte, sugestão nossa, com base no conhecimento da rede. Entretanto, nos dois casos, o procedimento foi o mesmo: marcamos a primeira ida ao campo, com o objetivo de explicar a natureza da pesquisa e o papel do pesquisador e entregar um resumo do projeto para a equipe. A maior parte das vezes, esse primeiro encontro foi entre a direção ou a coordenação e os pesquisadores.

Como pudemos ver na leitura dos cadernos de campo, nem sempre cumprir esse processo garantiu o conhecimento dos membros da escola da participação da instituição na pesquisa acadêmica. De acordo com os registros, em algumas instituições, os professores e as crianças, ou até mesmo os diretores, não sabiam da chegada dos pesquisadores. Esse fato leva a considerar que a chegada até os sujeitos que farão parte da pesquisa representa outro desafio a ser superado.

A coordenadora manda chamar a professora, me apresenta, diz que sou pesquisadora e que irei ficar com ela. A professora muito séria responde:

– Comigo vírgula! Eu não sou a professora dessa turma, estou com esta turma até a professora voltar, quando ela voltar você fica com ela.

E continua...

– Antes, vou te pedir só uns minutos para primeiro falar com as crianças.

Vou para a porta da sala e pergunto de longe se posso entrar, a professora faz um sinal dizendo que sim. As crianças estão muito quietas. Falo com elas, elas não respondem. Apresento-me, digo que vou observá-las... Nada, nenhuma resposta. Eu friso para as

crianças que podem me chamar pelo meu nome. A professora me olha admirada. As crianças me olham desconfiadas. Alguém chama a professora na porta, ela sai um pouco. Algumas crianças se levantam e vêm para perto de mim, perguntam o que estou fazendo ali, falam baixinho e correm. Algumas sorriem para mim, outras só olham. Percebo claramente que algo que a professora falou, fez com que as crianças não se aproximassem.

Sinto-me muito incomodada. Não encontro um lugar para ficar despercebida, a sala me parece pequena e nada aconchegante! As crianças, embora me olhem o tempo todo, não se aproximam, olham para mim e depois para a professora. Ficamos mais de uma hora nesse clima pesado. Observo mais um pouco e vou embora, dou tchau para as crianças, elas respondem timidamente. Vou para casa pensando em como criar empatia com aquela professora. (Caderno de Campo E15)

O que teria dito essa professora para as crianças? Não acompanhamos a definição das turmas. Estaria a intimidação sofrendo um efeito cascata? Nesse sentido, fica a dúvida: a escola foi consultada pela Secretaria de Educação sobre sua participação nesta pesquisa? Poderia ela ter se recusado? E as professoras? E as crianças? Como se dá o processo interno na Secretaria de Educação em relação à participação das escolas em pesquisas acadêmicas? A professora parece aliviada por estar de passagem naquele grupo. Sua fala leva a crer que desconhecia a existência de uma pesquisa naquela instituição. Assim, a ética na pesquisa pode ser pensada de uma maneira mais ampla: como envolver todos os sujeitos no Projeto, mesmo não tendo optado por essa participação? Qual é o papel da Universidade nesse sentido? E das redes? Infelizmente, não temos respostas para essas questões, as quais podem servir de orientação para novos projetos e para novas parcerias. O que chamou atenção foi que, quando os professores estavam envolvidos com a pesquisa, as reações foram diferentes.

Chego 14:30 e me dirijo a Sandra (diretora) digo que faço parte da pesquisa e que gostaria de continuar a observação iniciada no primeiro semestre. Ela diz que é preciso conversar com a Patrícia (coordenadora) e que “já temos outras pessoas fazendo pesquisa”. Explico que ficarei então observando as atividades no pátio, e que meu retorno se dá pela necessidade que encontramos de olhar uns pontos específicos. Ela pede licença, se dirige às professoras e pergunta sobre o horário em que as turmas estarão no pátio. E volta com a resposta, aproveito a oportunidade e pergunto se posso cumprimentar a Ana Lúcia (a professora) e a turma, ela autoriza. Nesse momento uma criança que está indo ao bebedouro muda a rota e vem falar comigo, fico muito feliz por ser reconhecida. A diretora me acompanha até o refeitório onde estão as turmas. Lá sou calorosamente recebida por Ana Lúcia e

assim que a diretora se afasta me diz: “por mim pode ficar o tempo quiser e observar em qualquer espaço!”. (Caderno de campo F11)

Colocar em situação crítica a presença do pesquisador ou esse “estrangeiro” no contexto institucional pode também apontar não só a relação das instituições com a Universidade, como ainda a relação entre as escolas e os outros agentes sociais que não estão diretamente vinculados ao dia a dia.

Ao chegar à escola fiquei esperando o diretor para ser atendida. [...] Após 15 minutos (que aproveitei para observar as crianças que estavam brincando no pátio) o diretor se aproxima. Ao me apresentar, ele pede desculpas pela demora, pois achou que fosse “a mulher horrorosa do conselho tutelar”! (Caderno de Campo E11)

Ainda no terreno dos desafios para as pesquisas dessa natureza, está a adoção de estratégias metodológicas que evidenciem e respeitem as crianças como atores sociais. A “inspiração etnográfica” tem orientado a maior parte das pesquisas, como poderemos ver na análise apresentada no próximo tópico. Nesse sentido, a permanência prolongada no cotidiano dos contextos pesquisados é uma marca. Como estratégias de coleta de informações, têm sido realizadas entrevistas, análises de desenhos das crianças e registros por meio do uso do caderno de campo, de filmagens e de fotografias. No caso desta pesquisa, embora também tenham sido realizadas entrevistas e fotografias dos espaços e materiais, o principal instrumento utilizado foi o caderno de campo, cujo objetivo foi o registro de situações que auxiliassem na descrição densa dos eventos. Os registros tiveram como finalidade “indagar o significado das ações, [...] o que está sendo transmitido com a sua ocorrência, seja ela um ridículo ou um desafio, uma ironia ou uma zanga, um deboche ou um orgulho” (GEERTZ, 1989, p. 8). No entanto, aquele adulto que anota tudo causou estranheza nas crianças. Vemos a seguir duas situações que se passam na mesma instituição.

Ao chegar do refeitório, as crianças foram brincar. Sentei à mesa onde Danilo e Aline estavam com as peças do corpo humano.
 Danilo: “— Olha o periquito da mulher”. (vagina)
 Pesquisadora: “— Se a mulher tem periquito, o que tem o homem?”
 Danilo: “— Ele também tem periquito. Tudo é periquito”.
 Ele vira para Aline e diz: “— Puxa, tudo que a gente fala ela tem que anotar”. (Caderno de campo E11)

Mateus: “Já sei o que você faz com o caderno. Você anota tudo que a gente faz de errado”. (Caderno de campo E11)

Os eventos evidenciam não só a identificação do pesquisador com a prática do registro, como também a consciência, por parte das crianças, do poder do texto escrito¹⁸. Elas demonstraram ter dimensão do que significa o registro de seus comportamentos e falas, isso porque, nessa sala da aula, as práticas de autoridade passam pelo controle dos corpos e pelo cerceamento das ações.

Em seguida o professor pediu que a turma formasse por ordem de tamanho e que eu (a pesquisadora) subisse com eles até a primeira rampa enquanto ia à secretaria buscar o rádio. Disse para quem fizesse algo de errado que colocasse o nome no caderno (se referindo ao meu caderno de campo). As crianças ficaram enlouquecidas para saber o que escrevia.

Mauro: “— Põe que o Paulo levantou a blusa”.

Paulo: “— O Rafael também levantou”.

Rafael: “— Deixa eu ver se você escreveu isso mesmo”.

Ingrid: “— Ela não escreveu nada. Estava olhando desde lá de baixo”.

Logo desmenti que estaria escrevendo algo deles para contar ao professor e começamos a brincar de estátua. (Caderno de campo E11)

Nesse caso, ao confundir o papel da pesquisadora, o professor pede que ela conduza o grupo até determinado local. Demonstrando a fragilidade na autoridade que possui, recorre ao instrumento da pesquisa como estratégia de coerção das crianças, colocando a pesquisadora em uma situação delicada frente ao grupo. Nesse sentido, Sennett (2001), ao abordar a relação entre autoridade e legitimidade, relata que as pessoas se recusam a obedecer àqueles que consideram ilegítimos. De acordo com o autor, pode-se identificar o sentimento de autoridade em uma sociedade, quando as pessoas obedecem voluntariamente a seus governantes. Sobre esse mesmo tema, Arendt (1972) destaca que a autoridade se encontra em contraposição tanto à coerção física quanto à persuasão. O ponto comum entre quem manda e a quem obedece, numa situação de autoridade, é a hierarquia, cuja legitimidade é reconhecida por ambos os sujeitos. A autoridade, que sempre exige obediência, comumente confundida com alguma forma de poder ou violência.

¹⁸ Essa afirmação tem como base, não somente a leitura do caderno de campo dessa instituição, situações como essa estiveram presentes em outros contextos.

Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção. Onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou. Do mesmo modo, onde se utilizam argumentos, a autoridade é suspensa. (A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado) (ARENDT, 1972, p. 129).

Para Sennett (2001), autoridade implica algo produtivo, pois se origina da palavra “autor”, já a palavra autoritário, segundo ele, é utilizada para descrever uma pessoa ou um sistema repressivo, fazendo com que a obediência ocorra por obrigação ou por medo e não por um respeito legítimo. Assim, autoridade, um processo de interpretação do poder, está nos olhos de quem vê, é uma ligação entre pessoas desiguais¹⁹.

Tendo essas reflexões como orientação, embora se considere que o caderno de campo é fundamental para o exercício posterior da descrição densa, nesse contexto em especial, chamou atenção o fato de ele ter colocado o pesquisador em uma situação para além da condição de estrangeiro. Embora as crianças tenham demonstrado empatia pelos pesquisadores, a presença do caderno de campo, algumas vezes, tornou-se objeto de preocupação por parte delas.

Outro desafio, de caráter ético, está relacionado ao papel do pesquisador que, ao partilhar o cotidiano das instituições, encontra-se, por vezes, no desafio de se equilibrar na linha tênue entre ser observador e ser cúmplice dos fatos e das ações ocorridas no espaço escolar.

Um forte odor invade a sala, a professora pede...

“— Eu vou pedir para uma criança de cada vez ir ao banheiro para ver se o bumbum está sujo, quem ficar lá, é por que está... Primeiro os meninos...”

“— Vai você, Wesley”.

Wesley fala que não está sujo, a professora insiste: “— Vai”.

Algumas crianças vão outras se recusam, a professora olha pra mim e pergunta: “— O que eu faço?”

Pesquisadora: “— Não sei!” (Caderno de campo E13)

Ao dirigir seu olhar para a pesquisadora, a professora demonstra a cumplicidade estabelecida entre esses dois adultos que partilham conhecimentos e experiências diferentes das crianças. Essa cumplicidade só é possível porque uma

¹⁹ Essas questões estão desenvolvidas em Carmo e Nascimento. *"Assim não! Fala que nem um príncipe!" Disciplina, autonomia, autoridade e obediência na Educação Infantil*. (no prelo).

relação de empatia foi estabelecida entre os sujeitos. Como já vimos no primeiro capítulo, foram frequentes as situações em que os professores justificaram suas ações para os pesquisadores e buscaram sua aprovação. Mas esse não foi um movimento somente dos adultos...

Na rodinha, a professora apresenta um livro para as crianças, uma criança tira um pirulito da mochila, a professora vê e fala:

“– Pirulito se come aonde?”

As crianças respondem:

“– Em casa!”

A professora continua...

“– Biscoito se come aonde?”

E as crianças prontamente...

“– Em casa!”

O menino finge que guarda e abre o pirulito escondido e dá uma lambida. As crianças veem, ninguém fala nada! Minha atenção se volta totalmente para o que as crianças estão fazendo, uma mexe, a outra mostra o pirulito, a outra se arrasta até chegar bem perto e também dar uma lambida, várias crianças lambem, algumas olham para mim desconfiadas. O dono do pirulito, quando percebe que eu estou olhando, esconde na sacola que está meio aberta, dou um sorriso cúmplice, tentando ganhar a confiança das crianças, agora elas começam a se preocupar mais com a professora do que comigo. A professora parece que não viu nada. Continua com o livro nas mãos e conta a história da coca-cola, não consigo identificar o livro, mas a história não tem final, as crianças inventam um final, um a um ela vai perguntando e as crianças vão falando... as lambidas no pirulito continuam até a hora que a professora chama todos para irem para a merenda e a criança guarda o pirulito. (Caderno de campo E15)²⁰

Tanto os desafios que cercam as estratégias de registro das práticas, como o posicionamento no cotidiano nas instituições, estão relacionados ao papel do pesquisador e à consolidação da pesquisa com crianças como campo que apresenta particularidade e requer estratégias próprias de investigação no anseio do rigor e da qualidade.

Além das proposições de André (2001), outro fator nos leva a debater esse tema. As análises que apresentamos estão fortemente influenciadas pela leitura do resultado de outras pesquisas, posteriores a essa, que também tiveram como referencia a sociologia da infância. O que nos interessa dizer é que a consolidação da sociologia da infância e sua penetração no Brasil impactam de forma

²⁰ Outra análise desse evento encontra-se em SANTOS, N.; CORSINO, P. “Eu estou de olho em você” – Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças. In KRAMER, S. (org) Retratos de um desafio - Crianças e adultos na construção da educação infantil. São Paulo, Ática, 2009a.

determinante no campo da pesquisa com crianças. Se ainda temos muitos desafios a superar, hoje já temos também uma série de alternativas que foram construídas ao longo desses últimos anos. É sobre essas alternativas que vamos nos debruçar no tópico a seguir quando apresentamos o surgimento do campo da sociologia da infância e discutimos sua penetração no Brasil.

2.2

Da emergência da Sociologia da Infância à cultura infantil: um campo em que a criança é o sujeito²¹

A busca por coerência entre metodologias de pesquisas e por uma concepção que reconheça a infância como fundada na história e na cultura encontra espaço nos novos paradigmas propostos pela Sociologia da Infância. A abordagem sociológica parece ser um caminho possível para dar conta das especificidades, da diversidade e das desigualdades que envolvem a infância brasileira em relação a classes sociais, gênero, raça e etnia. Assim, pesquisadores e grupos de pesquisas que já tinham as crianças como sujeitos de interesse passaram a confluir seus trabalhos em torno de um diálogo na direção da sistematização e do aprofundamento das concepções e das perspectivas relacionadas à infância e às crianças. A Sociologia da Infância contribuiu para esse diálogo ao fornecer um quadro teórico comum para a compreensão das especificidades e da diversidade das crianças brasileiras. Mas, como se constitui esse campo? Essa pergunta será respondida tendo como fonte a revisão de literatura publicada em língua francesa²².

Empenhada em investigar a visibilidade das crianças na sociedade contemporânea e como as concepções educacionais para a infância evoluíram,

21 As ideias expostas nesse tópico e os dados apresentados estão presentes em BORBA, A; NASCIMENTO, A. *La sociologie de l'enfance au Brésil: les défis face à l'enfance dans un monde incertain*. Texto apresentado no XIXème Congrès International des Sociologues de Langue Française/ l'AISLF, Rabat, 2012.

22 Essa opção se dá em função da aproximação com a Professora Régine Sirota, com quem foi realizado estágio doutoral, CAPES/PDEE; e da produção CR31, grupo de Sociologia da Infância que integra a Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa/AISF, grupo que venho acompanhando as produções e onde tive a oportunidade de apresentar os trabalhos: (1) "L'interaction sociale dans des contextes institutionnels: les préoccupations et les défis théoriques et méthodologiques de la recherche avec des enfants" (KRAMER; NASCIMENTO; BARBOSA, 2011); (2) "La sociologie de l'enfance au Brésil: les défis face à l'enfance dans un monde incertain" (NASCIMENTO; BORBA, 2012).

Sirota (2007) examina as mudanças do ponto de vista dos sociólogos. A autora parte da definição clássica de Durkheim para quem “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”, destacando que, nessa perspectiva, “a criança é considerada como um ser em devir, um ser frágil” (SIROTA, 2007, p. 42). A fragilidade da infância aparece em oposição à força e às certezas dos adultos, o ponto de chegada. Caberia, por conseguinte, às gerações precedentes o trabalho de transmissão de valores e crenças. Para Sirota (2007), este seria o marco de uma visão estrutural-funcionalista que determinaria uma concepção de socialização a ser realizada pelas instituições.

É na crítica a esse esquema vertical de socialização que se construirá o trabalho da Sociologia da Infância. Nele, “a criança aparece não mais como uma tábula rasa, mas como um ator, um parceiro no seu processo de socialização” (SIROTA, 2007, p. 43). Para a Sociologia da Infância, “as crianças são atores sociais que participam das trocas, das interações com os processos de ajustamentos constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade” (idem).

A concepção da criança como ator sugere uma nova possibilidade de socialização, na qual o grupo de pares e o contato entre crianças vão ganhar importância na visão dos sociólogos. O foco, segundo Sirota (2007), deixa o que seria a cena principal – no caso, a socialização vertical proposta pela educação – e se fixa nos bastidores:

[...] em outras palavras, passa-se da sala de aula ao pátio de recreio. Pois não existe mais simplesmente transmissão vertical, mas transmissão horizontal no nível do grupo de pares, o que leva a um reconhecimento das formas de sociabilidade próprias às sociedades infantis. (SIROTA, 2007, p. 44)

Essa concepção será fundamental para os estudos atuais sobre a infância, já que propõe uma virada conceitual que inaugura um campo de produção de conhecimento.

Sirota (2001; 2006) considera que, nos anos 80, houve um forte movimento social em torno de uma “causa da infância” que se manifesta entre outras ações na adoção da “Conversão Internacional dos Direitos da Infância”, que simboliza o acesso da criança ao estatuto de sujeito e à dignidade da pessoa.

Nesse processo, emergem duas posições: a primeira pautada no compromisso com a tradição de proteção, fundada na ideia de educação e de instrução; e a outra que pede uma mobilização em torno dos “direitos do homem na criança” (SIROTA, 2001, p. 20). Nesse período, percebe-se uma mudança em relação a alguns aspectos sociais que cercam as crianças como, por exemplo, em casos de processos de divórcio. Nessas situações, a preocupação se volta para a criança, colocando em primeiro plano o impacto que a dissolução da família pode lhe causar. Para o campo do Direito, o surgimento da criança passa a significar a constituição da família, o que leva juristas e sociólogos a afirmarem que “o princípio de indissociabilidade se deslocou para a filiação” de modo a sustentar a incondicionalidade do elo de filiação como elo social (SIROTA, 2001, p. 21). A criança passa, pela primeira vez, a ser considerada como um ator social, e sua presença é impactante no contexto no qual ela está inserida.

Com relação ao meio acadêmico, é a educação que dará início a uma tomada de consciência da infância nas Ciências Humanas (MOLLO-BOUVIER, 2006). Nesse percurso, um marco é o surgimento, nos anos 70, da Sociologia da Educação. Essa parte de um duplo movimento: por um lado, eram realizadas pesquisas que se dedicavam à relação professor-aluno; e, por outro, havia certa insatisfação com a influência dos estudos da Psicologia Quantitativa no cotidiano escolar a qual, segundo Mollo-Bouvier (2006, p. 37), “se destinava a medir e planejar a normalidade intelectual e social das crianças²³”. No que se refere aos trabalhos sobre a relação professor-aluno, estes revelaram a “invenção” do “grupo de classe”, dispositivo que, constantemente, ocultava a diversidade das crianças. No campo da Psicologia, alguns pesquisadores da educação, apoiados no trabalho de Michel Tort²⁴ sobre a ditadura do QI (Quociente de Inteligência), abandonaram a aliança entre a Pedagogia e a Psicologia, introduzindo nas escolas a Sociologia. A Sociologia da Educação passou, então, a ser um novo campo da Sociologia, ao compreender que a Educação não era um campo restrito à escola. Por meio do conceito de socialização, diferentes setores da Sociologia foram descobrindo, pouco a pouco, e de modo particular, que as crianças atuam diretamente sobre seus próprios processos de socialização.

Mollo-Bouvier (2006) afirma que, para o reconhecimento da criança como

²³ Psychologie quantitative qui mesure et planifie la normalité intellectuelle et sociale des enfants.

²⁴ TORT, M. *Le quotient intellectuel*. Paris: Maspero, 1974.

ator social, foi preciso que a Sociologia relativizasse seus paradigmas, pondo fim à hegemonia de estrutura de classes e proporcionando o aparecimento de um estudo pluridimensional de classe social, no qual, a categoria idade pode encontrar espaço, sem deixar de fora as diferenças sociais existentes dentro das classes sociais e dentro das diferentes idades. O desenvolvimento da Sociologia da Infância se integrou tanto ao campo da Sociologia das Idades como ao das Gerações.

Ainda de acordo com a autora, destaca-se também, nesse cenário, a influência da Microsociologia, herança da Escola de Chicago²⁵, que ajudou na abordagem individualizada da criança e evitou, assim, generalizações equivocadas.

Como definir esse campo? No “Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation”, Sirota (2005a) define que a Sociologia da Infância nasce a partir da constatação de carência de um ator, exposta por certo número de sociólogos no fim dos anos 80. Respondendo ao porquê de uma Sociologia específica da infância, a autora descreve que a Sociologia da Infância deriva de um movimento geral da Sociologia marcado por um retorno ao ator e por um movimento específico da Sociologia da Educação, voltado para a análise dos processos de socialização. Seria, então, nesse contexto, que surge, como novo objeto de pesquisa sociológica, a infância. A autora também destaca o interesse político que se volta não somente para o aluno, mas também para as crianças dentro do sistema educativo. Assim, a criança passa a ser considerada como uma pessoa. Em suma, a emergência da Sociologia da Infância se situa em um duplo movimento, em que o objeto social muda pela evolução das mentalidades e das políticas públicas e provoca uma mudança paradigmática que cria um novo objeto de interesse científico, em torno do qual se organizam encontros, colóquios, grupos de pesquisa, publicações e criações de revistas a partir dos anos 80.

O primeiro pressuposto da Sociologia da Infância é considerar a criança como um ator em si mesmo, digno de ser um objeto de interesse da Sociologia. Nesse sentido, surgem os conceitos “*métier d'élève*” e de “*métier d'enfant*”,

²⁵ De acordo com Coulon (1995, p. 7), a “Escola de Chicago” foi um marco no que diz respeito à pesquisa sociológica. Designada como “um conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica” realizado por professores e estudantes da Universidade de Chicago no período entre 1915 e 1940, a escola de Chicago traz, como principal característica, a pesquisa empírica, marcada pelo desenvolvimento de métodos originais de investigação: utilização científica de documentos pessoais, trabalho de campo sistemático e exploração de diversas fontes documentais.

aprofundaremos esses conceitos no quarto capítulo. Por ora, nos interessa nesse panorama, pontuar que, para o desenvolvimento da Sociologia da Infância, tendo a perspectiva da socialização horizontal, o papel social das crianças foi ressignificado ao vê-las como sujeitos diferenciados tanto dentro da estrutura familiar, como dentro do contexto escolar.

Inicialmente, a Sociologia da Infância buscava compreender as condições da escolarização, articulando, por exemplo, sociabilidade juvenil e socialização escolar, e reexaminar a relação escola-família. Por meio dessa releitura da relação escola-família, que foi constitutiva do conceito do “*métier d’élève*”, ampliou-se a necessidade de um projeto teórico para os lugares atribuídos à criança dentro da cada uma de suas instâncias de socialização.

Colocar a criança no centro da análise conduziu a um redirecionamento do ponto de vista. Isso significou considerar as crianças não somente como seres do futuro, em devir, mas também como seres atuais, que interagem com as pessoas e as instituições, que criam um espaço dentro do mundo que as rodeia, que reagem frente aos adultos, negociam e redefinem a realidade social. As crianças passaram a ocupar uma dupla posição: são, por vezes, o “efeito” das estruturas e, por vezes, produtores de “estrutura” (SIROTA, 2005a). Essa potência das crianças pode ser encontrada no campo da pesquisa.

Inês está com carrinho vendendo sorvete e pirulito. Eu digo que quero um e pergunto o sabor que tem.

Ela responde: “– Morango e chocolate”.

Pesquisadora: “– Ah, desses eu não gosto!”

Inês sugere outro sabor: “– Tem baunilha também”.

Pesquisadora: “– Também não gosto!”

Inês: “– Tem um monte de sabor, é só você escolher”.

Pesquisadora: “– Eu gosto de coco, damasco, maçã e framboesa”.

Inês: “– Tem disso tudo, qual você quer?”

Pesquisadora: “– Eu quero de coco, tem?”

Inês: “– Tem, é esse aqui” (entrega uma massinha com palito).

Pesquisadora: “– Obrigada. Mas, tenho que pagar? Eu não tenho dinheiro”.

Inês: “– Tem, é R\$ 1!”

Pesquisadora: “– Ih então não quero!”

Inês: “– Pode pagar depois, é de mentirinha.”

Pesquisadora: “– Então está bem.”

Inês: “– Toma o troco”.

As outras crianças começam a oferecer produtos: chá, suco, biscoitos, batata-frita e tudo têm valor: R\$5, R\$ 2, R\$0,50, R\$0,10. (Caderno de campo E11)

No evento acima, Inês inicia um jogo de faz de conta, interage e negocia com a pesquisadora que, inicialmente, propõe alguns sabores do sorvete e, percebendo as recorrentes negativas, apresenta a solução: Tem um monte de sabor, é só você escolher. Dessa forma, o jogo continua até que o impasse se coloque; ele surge e envolve o dinheiro necessário para pagar o sorvete. A pesquisadora parece contribuir pouco para que o jogo continue, mas Inês cria outra solução: Pode pagar depois, é de mentirinha. Assim, por meio do aporte da Sociologia da Infância, podemos perceber que a criança é protagonista dos seus processos de socialização e aprendizagem, uma atitude diferente poderia indicar o término da brincadeira, mas a experiência e o domínio do contexto que cerca a venda do sorvete, assim como a noção de que estão brincando, dão à Inês elementos para envolver o outro no enredo que ela quer desenvolver.

De acordo com Sirota (2005a), na constituição da Sociologia da Infância, uma rearticulação de tempos sociais foi necessária para compreender a constituição da experiência infantil, rearticulação de que se pretendemos nos valer ao voltar nosso foco para as interações das crianças no cotidiano escolar. Segundo a autora, ao observarem o processo de socialização das crianças, os sociólogos encontraram uma série de objetos empíricos de pesquisas, uns clássicos e outros originais. Os objetos de análise se alargam no sentido contrário do cenário principal: os espaços da recreação passam a ser considerados como pertinentes e ricos objetos de análise, mais que a sala da aula, objeto cujo olhar ainda fica para os sociólogos da educação. Um dos trabalhos que fazem esse movimento de deslocamento do foco da sala de aula para os espaços da recreação é o de Delalande (2001), trabalho apresentado no terceiro capítulo.

Na França, o campo nasce com uma extensa diversidade de temas, dentre eles: os rituais de socialização contemporâneos, as crianças e as práticas sociais religiosas ou profanas, como Festa de Natal, primeira comunhão e Bar Mitzvah. O campo também se consolida com a ampliação da temática para novos ritos, como a entrada na escola, o aniversário ou o batismo da boneca. Há também trabalhos que se voltaram para as questões do cotidiano, como o café da manhã ou o jantar. Neles, há uma exploração de situações de socialização, em que ganhou relevância a análise dos lugares destinados especificamente para a infância, como o quarto da criança, os parques, as ludotecas e as bibliotecas infantis. Também foram reexploradas as zonas de sociabilidades infantis próprias do sistema escolar, como

a cantina ou os espaços de recreação, espaços onde as crianças gastam o tempo de lazer, dramatizam, jogam ou passam férias, os quais também se tornaram objeto de pesquisa. É com essa produção que se pretende dialogar, compreendendo que a experiência da infância emerge nos discursos e nas ações das crianças e é produzida na interface com a cultura, com os objetos e com a sociedade na qual estão inseridas.

As pesquisas no campo da Sociologia da Infância tendem a se voltar para a fala das crianças, ao reintroduzir o ponto de vista delas sobre sua socialização.

No carrossel as crianças iniciam a brincadeira. Uma questão se coloca:

“– Quem quer empurrar? Quem é o mais forte? Chama o Waldir”. Dizem as crianças.

A professora participa da organização: “– Para rodar não pode colocar o pé no chão”.

Vários meninos vêm empurrar o carrossel.

Maria pergunta: “– Quem quer brincar da brincadeira de ‘túnel de homem e de mulher?’” Seu convite reorienta o grupo, todos vão para o escorrega.

A brincadeira agora consiste em ficar de pé na descida do escorrega, de pernas abertas para que os outros passem por baixo ao escorregar. Primeiro o túnel é feito por várias meninas para os meninos passarem, depois a situação se inverte. (Caderno de campo E13)

No evento em destaque, as crianças são agentes do seu cotidiano e, por intermédio da brincadeira, manifestam seus potenciais de liderança e de aceitação e exercitam a tolerância, a ordem e a capacidade de negociação. A Sociologia da Infância destaca que os processos de socialização das crianças são percebidos, em sua maioria, na prática do jogo. Esta também foi uma constatação desta pesquisa. Ao investigar o que significa ser criança para as próprias crianças tivemos no jogo a maior parte das respostas, como poderemos ver no terceiro capítulo.

Enfim, optamos pela Sociologia da Infância, como campo de diálogo, por concordarmos com pressupostos de que:

- (1) a infância é uma construção social;
- (2) os modos de construção da infância são variáveis tanto diacronicamente quanto sincronicamente;
- (3) a infância, um componente da cultura e da sociedade, é uma forma estrutural que não desaparece;
- (4) as crianças são atores sociais, ao mesmo tempo produtoras e produtos

dos processos sociais;

(5) a infância é uma variável de análise sociológica que deve ser considerada em sentido pleno, articulando-se a outras variáveis clássicas como classe social, gênero e etnia.

2.2.1 Sociologia da Infância no Brasil

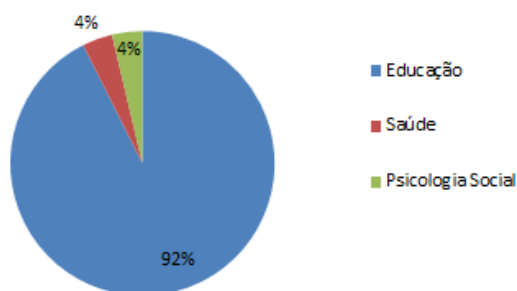
Como apresentamos no início do capítulo, mesmo antes da penetração da Sociologia da Infância, já existiam trabalhos com enfoque sociológico no Brasil. O que muda é a opção pelo quadro de referência da área, que impacta tanto as formas de conduzir a pesquisa, como os seus resultados.

No Brasil, a Sociologia da Infância tem sido apropriada no diálogo com a produção francesa, a americana e a portuguesa, com destaque para os trabalhos de Borba (2005), Fazolo (2008), Schramm (2009), Fernandes (2009), Neves (2010) e Kramer et al (2009), que investigam as crianças dentro do cotidiano escolar, e Kramer (2009; 2002), Barbosa, Pereira e Kramer (2005), Cruz (2008), Delgado, Müller (2005) e Müller e Carvalho (2009), que trazem como foco as questões metodológicas da pesquisa com crianças.

Optamos por acompanhar o percurso do campo por meio da análise de artigos publicados em periódicos de circulação nacional no período de 1987 a 2011. Seguindo a ferramenta de busca que cerca a presença dos termos “Sociologia da Infância”, “infância”, “socialização”, “cultura de pares” e “Educação Infantil” nos títulos, nas palavras-chave e/ou nos resumos dos artigos, foram encontradas vinte e sete publicações que podem ser consideradas como inscritas dentro do campo da Sociologia da Infância ou que são por ele impactadas, dentre os quais, vinte e cinco se localizam na Educação, uma na Saúde e uma na Psicologia Social. Esse dado leva a concluir que, no Brasil, o campo da Sociologia da Infância nasce e se consolida como uma resposta às questões do campo da Educação. Como se pode observar no Gráfico²⁶ a seguir, 92% de todas as publicações estão situados nesse campo.

²⁶ Todos os Quadros e todas as Tabelas foram elaborados a partir do microdados da pesquisa.

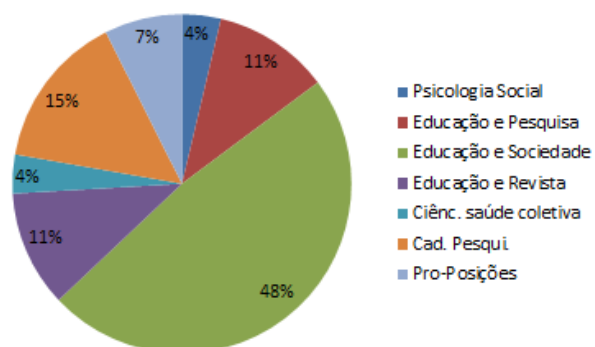
Gráfico 1: Número de artigos por setor



Nesse diálogo, que marca a instituição do campo no Brasil, estão questões relativas à emergência, aos desafios e aos caminhos do campo; à infância como um dos elementos da estrutura social; e aos processos que cercam a socialização das crianças, tanto os vivenciados no contexto institucional, como os de natureza social, como é o caso das práticas de socialização presentes na celebração de aniversários. Os artigos tratam da relação de autoridade entre pais e filhos, dos conflitos entre as crianças na Educação Infantil, das crianças com doenças crônicas e da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Outro aspecto que ajuda a mapear essa produção diz respeito ao periódico em que tais artigos são publicados. Como se destaca no Gráfico 2, há um número significativo de periódicos que acolhem o tema, mas a maior concentração está em uma única revista.

Gráfico 2: Concentração de artigos por periódicos



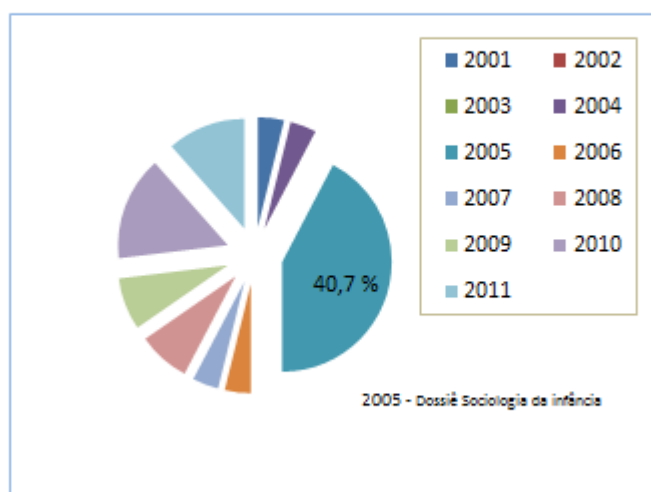
Os artigos estão publicados no intervalo entre 2001 e 2011. O quadro a seguir apresenta número de artigos por ano.

Quadro 2: Número de artigos por ano

Ano	Número de artigos
2001	2
2002	-
2003	-
2004	1
2005	11
2006	1
2007	1
2008	2
2009	2
2010	4
2011	3
Total	27

E o Gráfico 3, a concentração das publicações por periódico ao longo do período.

Gráfico 3: concentração das publicações por periódico



Com relação à frequência de publicações dos artigos ao longo dos anos, encontram-se duas concentrações relevantes: as publicações iniciais sobre o tema no ano de 2001 e as publicações do ano de 2005. Estas podem ser consideradas como marcos na instituição do campo no Brasil.

A publicação, em 2001, da seção “Temas em destaque - Sociologia da Infância: novos enfoques”, nos Cadernos de Pesquisa, inaugura a temática por meio da tradução dos artigos “Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar”, de Régine Sirota, e “Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa”, de Cléopatre Montandon, ambos originalmente publicados na Revue Éducation et Sociétés, na França, em 1998.

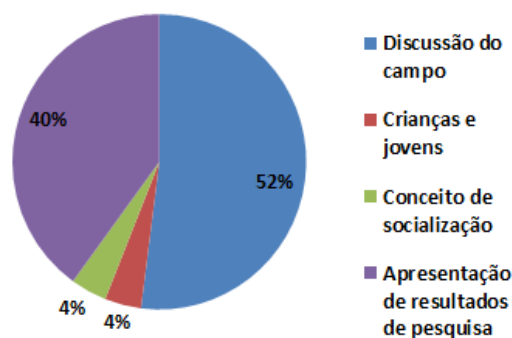
Já o ano de 2005 é marcado pela publicação do Dossiê “Sociologia da Infância: pesquisas com crianças”, realizado pela Revista Educação e Sociedade. Sua relevância se destaca em dois aspectos: (i) o primeiro é a ampliação do espaço destinado ao campo (fazem parte desse dossiê onze artigos sobre o tema, ou seja, 40,7% da produção analisada, como mostra o Quadro 2); (ii) o segundo é a inclusão de artigos de pesquisadores franceses, ingleses e portugueses vinculados ao campo da Sociologia da Infância. O objetivo do dossiê foi desafiar os estudiosos da infância a consolidarem um campo que já tem espaço inaugurado nas discussões acadêmicas brasileiras e apresentar pesquisas que

defendem a escuta das crianças e enfocam as infâncias e as culturas infantis com base em referenciais teórico-metodológicos desafiadores (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Entre a publicação dessas duas revistas, ainda com relação à instituição do campo no Brasil, em 2004, foi traduzido o artigo “Para uma sociologia da pequena infância”, de Eric Plaisance. Plaisance é professor da Paris V e integra o CELIS, mesmo laboratório de pesquisa de Régine Sirota. Essas traduções indicam a forte influência da produção francesa na instituição do campo no Brasil.

Com relação às temáticas apresentadas, buscando aprofundar a análise, os artigos foram organizados em quatro categorias: (1) trabalhos que situam e discutem o próprio campo; (2) trabalhos que têm como sujeitos crianças e jovens ou que fazem interface entre essas duas categorias; (3) trabalhos que apresentam resultados de pesquisas; e (4) trabalhos que se dedicam ao conceito de socialização.

Gráfico 4: Temática dos artigos



Na categoria *trabalhos que situam e discutem o próprio campo*, encontram-se 14 artigos (Quadro 3).

Quadro 3: Artigos que situam e discutem o próprio campo

Autor	Título do artigo	ano
SIROTA, R.	Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar	2001
MONTANDON, C.	Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa.	2001
PLAISANCE, E.	Para uma sociologia da pequena infância	2004
PLAISANCE, E.	Denominações da infância: do anormal ao deficiente	2005
MOLLO-BOUVIER, S.	Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica	2005
ALDERSON, P.	As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa	2005
SARMENTO, M.	Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância	2005
DELGADO, A.; MULLER, F.	Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas	2005
JAVEAU, C.	Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?	2005
SILVA, F.; RAITZ, T.; FERREIRA, V.	Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente	2009
BUSS-SIMAO, M.; MEDEIROS, F.; SILVA, A.; SILVA FILHO, J.	Corpo e infância: natureza e cultura em confronto	2010
MAUSS, M.	Três observações sobre a sociologia da infância	2010
QVORTRUP, J.	A infância enquanto categoria estrutural	2010
PROUT, A.	Reconsiderando a nova sociologia da infância	2010

Dessa categoria, são destaques os trabalhos inaugurais sobre o tema. Em “Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar”, Sirota (2001) introduz o debate sobre a emergência do campo, fazendo uma leitura minuciosa dos trabalhos publicados na língua francesa. Destaca que a questão da construção de uma Sociologia da Infância não é nova, visto que seus primeiros registros são de 1937. Porém, o nascimento desse campo foi marcado pela constatação de carência e pela fragmentação do objeto. Segundo a autora, as primeiras dificuldades para a construção do campo foram: libertar o objeto do implícito, fazendo, dessa maneira, emergir no campo de pesquisa e, ao mesmo tempo, desvinculá-lo do combate militante (SIROTA, 2001, p. 8).

No artigo “Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa”, Montandon (2001) realiza o mesmo movimento de revisão de literatura, mas cuja fonte é as publicações em língua inglesa. Segundo a autora, a Sociologia da Infância toma a infância como uma construção social específica, que tem uma

cultura própria e merece ser considerada nos seus traços peculiares.

As temáticas dos outros artigos envolvem: os desafios da Sociologia da Infância na contemporaneidade; o processo de socialização da infância; os rumos da Sociologia da Infância; as metodologias investigativas, como o papel da criança no processo de pesquisa; e a deficiência no quadro da Sociologia da Infância. Como contribuição da Sociologia da Infância, destacam: a possibilidade de um olhar diferente para a prática docente da Educação Infantil; o reconhecimento do papel ativo das crianças em sua socialização; a constituição da infância como objeto sociológico; o reconhecimento das crianças como atores sociais que acionam estratégias de luta por meio da cultura de pares; o aprofundamento de questões relacionadas à cultura escolar; e a compreensão crítica da relação entre infância e corpo.

Na categoria *trabalhos que têm como sujeitos crianças e jovens ou fazem interface entre essas duas categorias*, está o artigo.

Quadro 4: Artigos sobre crianças e jovens

Autor	Título do artigo	Ano
RAYOU, Patrick	Crianças e jovens, atores sociais na escola: como os compreender?.	2005

Nesse artigo, Rayou (2005) apresenta o processo metodológico de pesquisas sobre a socialização das crianças e dos jovens de até 24 anos, de níveis diversos de escolarização. O foco está na experiência social infantil, o que levou o autor a utilizar instrumentos múltiplos de pesquisa, adotados aos atores sociais. Sua compreensão é a de que crianças e jovens não se comportam como adultos acabados, mas são, tanto quanto estes, desejosos de analisar e de redefinir, no seu próprio interesse, as coerções situacionais sobre eles exercidas individualmente ou coletivamente. O autor buscou entender os sentidos que os sujeitos imprimem aos conceitos de justiça e à vida pública.

Dentro da categoria *trabalhos que apresentam resultados de pesquisas* estão 11 artigos.

Quadro 5: Artigos que apresentam resultado de pesquisas

Autor	Título do artigo	Ano
SIROTA, R.	Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber	2005
MONTANDON, C.	As práticas educativas parentais e a experiência das crianças	2005
GULLESTAD, M.	Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida	2005
CORSARO, W.	Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas	2005
MÜLLER, F.	Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência.	2006
CORREIA, L.; GIONANETTI, M. A.; GOUVEIA, M. C.	Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra.	2007
MARTINS F. A.	Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche	2008
MOREIRA, M.; MACEDO, A.	O protagonismo da criança no cenário hospitalar: um ensaio sobre estratégias de sociabilidade.	2009
CORSI, B.	Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso	2011
NEVES, V.; GOUVEIA, M. C.; CASTANHEIRA, M. L.	A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas	2011
MOTTA, F.	De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental	2011

Os temas dos artigos são: as relações de autoridade entre pais e filhos; os conflitos entre as crianças na Educação Infantil; as crianças com doenças crônicas; a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; as categorias culturais infantis, o trabalho e a resistência a partir das vozes das crianças; a entrada no campo; os ritos que envolvem a infância; a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; as relações entre adultos e crianças nas creches; a infância no interior de um movimento social/MST; e as lembranças de infância em narrativas autobiográficas.

No que se refere à produção dessas pesquisas, oito delas foram realizadas no Brasil e três no exterior. As pesquisas brasileiras tiveram como campo: uma escola particular da cidade de São Paulo/SP; um hospital público do Estado do Rio de Janeiro; uma escola de Belo Horizonte/MG; uma turma de Educação Infantil da cidade de São Leopoldo/RS; uma escola pública do Município de Três Rios/RJ; uma creche do litoral de Santa Catarina; um acampamento do Movimento Sem Terra em Minas Gerais; e uma pesquisa realizada com um grupo de adultos acerca de suas lembranças de infância.

Nos artigos, a Sociologia da Infância é mencionada: como inserida em um campo maior, o das Ciências Sociais, que, recentemente, voltou seu olhar para a

infância; como possibilidade de um olhar diferente para as questões que cercam as práticas dos docentes da Educação Infantil; como estratégia que possibilita relativizar as definições de infância e o lugar das crianças em seus processos de socialização; como instrumento para o reconhecimento das culturas infantis, denominadas também como culturas de pares; como campo de estudos que cerca a infância. Especialmente nos artigos que divulgam resultados de pesquisa, é apontada como justificativa para o emprego de metodologias que considerem as crianças em seus próprios termos.

A estratégia mais presente foi a etnografia, opção de oito das 11 pesquisas apresentadas. Uma optou pela realização de entrevistas e outra pela produção e análise dos desenhos das crianças. Cabe destacar que a etnografia com crianças apresenta suas particularidades, pois os pesquisadores que mencionam essa opção destacaram que as pesquisas foram elaboradas sobre a “inspiração” etnográfica, o que ressalta o modo como a etnografia tem sido apropriada no campo da Educação, ou seja, a partir da adoção de algumas das características de um estudo etnográfico, aproximando-se, mas, ao mesmo tempo, diferenciando-se da etnografia clássica. Assim, observa-se uma permanência prolongada no cotidiano dos contextos pesquisados, uma busca de descrição densa dos acontecimentos e o uso de filmagens e de fotografias.

O contato com esse material leva a concluir que, efetivamente, as pesquisas têm buscado uma aproximação das crianças e uma penetração em seus mundos culturais. Há um objetivo de conhecer as crianças nas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas. No contexto da escola, sua condição de “aluno” procura ser desvendada e colocada em questão para que se possa conhecê-la para além desse lugar, como criança que é, produtora de significados sobre si mesmas e sobre o mundo em que vive. Em outros espaços, busca-se compreender a criança fora dos muros da escola e, também, as diferentes e desiguais infâncias vividas pelas crianças, por aquelas que trabalham, por exemplo.

As análises apontam que os estudos e as pesquisas que adotam como referencial teórico metodológico a Sociologia da Infância têm fortalecido a ideia de criança competente, participante, protagonista de seu processo de socialização e de educação. Desse modo, a Sociologia da Infância tem contribuído significativamente para a contraposição às perspectivas adultocêntricas que

caracterizaram os estudos da infância ao longo dos séculos, os quais apagaram a possibilidade de participação das crianças nos contextos em que se inserem. As crianças ganharam visibilidade, sem nenhuma dúvida, e seus mundos sociais passaram a ser considerados e descritos. Todavia, ainda há muito caminho a percorrer para que as crianças sejam efetivamente ouvidas e consideradas nas políticas e nas práticas sociais e institucionais a elas dirigidas.

O campo, no Brasil, tem o desafio de aprofundar alguns temas: (i) o modo como as crianças vivem as transições escolares, como, por exemplo, a entrada na escola e a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; (ii) as relações das crianças com outras instituições para além da escola, como Igrejas, clubes, escolinhas de esportes etc; (iii) a apropriação pelas crianças de espaços a elas destinados em livrarias, shoppings, museus, bibliotecas, brinquedotecas, bem como dos artefatos da infância; (iv) as formas de inclusão e participação das crianças “handicaps” na sociedade; e (v) a forma como os bebês significam o mundo social e cultural

No Brasil, considerando as incertezas que cercam a infância no mundo contemporâneo, a Sociologia da Infância tem outro desafio que diz respeito à inclusão da perspectiva das crianças na formulação de políticas públicas de modo que as variáveis, como classe social, gênero e etnia, sejam contempladas, rompendo assim com a idealização desses atores sociais, hoje marcada por uma visão única e abstrata de infância.

Embora acreditemos que outras análises são possíveis e necessárias, uma vez que a opção pelos artigos deixou de fora produções como teses, dissertações, livros, pesquisas e apresentação/publicação de trabalhos em eventos científicos; acreditamos que o recorte adotado pode ser considerado como um panorama, uma vez que apresenta as bases da apropriação do campo no Brasil. Foram os elementos dessa base, entre eles a compreensão de que as crianças são atores sociais, protagonistas dos seus processos de socialização; a busca por suas formas próprias de compreensão do mundo e o reconhecimento de que produzem e compartilham uma cultura de pares, que orientaram a leitura do campo e que foram responsáveis pelas análises que apresentaremos no capítulo a seguir.

3

A manifestação da experiência da infância... ser criança

A professora pergunta: “Alguém já viajou de avião?” Alguns dizem
sim!

Felipe acrescenta: “Eu já fui para a Conchinchina no helicóptero
do meu pai!”.

Professora: “Mas onde fica a Conchinchina?”

Felipe: “Ah eu não lembro o caminho, já tem tempo!”.

(Caderno de Campo E13)

Proximidade, distanciamento, intimidade e repetição são alguns elementos que marcam a experiência dos sujeitos em seus cotidianos. “É a experiência, que temos oportunidade de adquirir quase diariamente, que nos determina a distância e o ângulo de visão” (BENJAMIN, 2012, p. 27). Essa frase faz parte do texto “O narrador”, de Walter Benjamin.

O narrador – nome que nos é tão familiar – já não tem, actualmente, uma intervenção viva e eficaz. Ele está já um pouco distante de nós e distanciar-se-á cada vez mais. Descrever Leskov como narrador não significa aproximá-lo de nós, mas, pelo contrário, aumentar a distância que nos separa dele. Observados de uma certa distância, os traços grandes e simples que caracterizam o narrador destacam-se nele. Melhor dizendo, surgem como uma cabeça humana ou um corpo de animal e podem aparecer num rochedo para um observador que se coloque à distância certa e no ângulo de visão adequado. É a experiência, que temos oportunidade de adquirir quase diariamente, que nos determina a distância e o ângulo de visão. (BENJAMIN, 2012, p. 27)

Nesse caso, a experiência a que Benjamin se reporta é a experiência da narrativa, ou seja, a proximidade à que faz referência é a proximidade com a figura do narrador. Benjamin destaca que a figura do narrador pode, para quem se dedica a contemplá-la, materializar-se em um rochedo, mas, para tanto, é preciso que o observador se coloque “à distância certa e no ângulo de visão adequado” (BENJAMIN, 2012, 27). Este foi o exercício que orientou a escrita deste capítulo, a partir do qual buscamos a intimidade com os dados, exercitamos o estranhando, encontramos recorrências e chegamos à distância e ao ângulo que foram responsáveis pelos recortes e pelas análises dos dados do campo.

Tal como quem procura os “traços grandes e simples que caracterizam o narrador”, também buscamos o enquadramento. O processo que cercou a escolha

e a análise dos dados requereu intimidade e, se o campo no qual essa tese se apoia foi elaborado por mais de um observador, foi nossa experiência que conduziu ao novo enquadramento. Assim, “a figura do narrador” manifesta seus primeiros traços a partir do ângulo de visão do primeiro observador, ele selecionou essa cena; mas as formas de se ver são múltiplas, e nesse sentido foi construída a análise.

A mesma cena foi contemplada por outro ângulo, outros traços se tornaram visíveis. Inicialmente, identidade, autoridade e diversidade compunham os mapas que orientaram a observação. Novo enquadramento, nova perspectiva, agora o que se busca, ao olhar esses dados, são as crianças e suas experiências de infância e, assim, a cena se reconfigura e outros desenhos se tornam possíveis.

Em sua obra, Benjamin não trata especificamente de uma experiência de infância, mas a forma como escreve os fragmentos do livro “Rua de mão única” indica que, mais do que a infância autobiográfica, assume o lugar do narrador, associando a experiência própria à alheia. A partir de sua leitura, podemos traçar uma relação entre a infância como categoria e a experiência de infância: uma alimenta e produz a outra. Ao afirmar que “as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas”, no fragmento “Canteiro de Obras” (BENJAMIN, 2000a, p. 18-19), destaca uma potência infantil que cerca as crianças de modo geral ou, dito de outra forma, uma potência da categoria infância. E, ao descrever as visitas à casa de suas tias, em companhia de sua mãe, no fragmento “Rua Steglitz esquina com Genthin” (BENJAMIN, 2000a, p. 85-86.), trata de uma infância particular situada em um determinado contexto e em um determinado tempo histórico, permitindo, ao olhar, que “da altura desses anos venha repousar sobre os campos da infância.” (BENJAMIN, 2002, p. 49).

A narrativa se torna o ponto de encontro entre a infância como categoria e a experiência de infância. Ela é responsável pela materialização do exercício da repetição e do retorno, da busca pela restauração de uma situação original, pelo encontro entre o passado e o presente e por sua possível ressignificação (BENJAMIN, 1994, p. 253). Benjamin (1994, p. 201) afirma que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelo outro, e incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. Assim, a narrativa viabiliza a constituição de uma experiência que transpõe a esfera

peçoal, e o narrador recorre ao acervo de toda uma vida, “uma vida que não lhe inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia”. (BENJAMIN, 1994, p. 221)

Inspirados no fragmento “Porcelana da China” (BENJAMIN, 2000a, p.16), definimos o processo metodológico da tese. As imagens da caminhada e do sobrevoo apresentadas pelo autor nos conduziram à definição e ao tratamento do campo. A infância, como categoria, mostrou-se no sobrevoo; nele, pudemos perceber a capacidade mimética das crianças, o papel da brincadeira e do brinquedo em suas trajetórias e o quanto a infância permite à criança a possibilidade de uma experiência extrassensível que se manifesta na forma como ela se relaciona com os outros.

Nos capítulos 3 e 4, ao mudar os mapas de orientação e ao colocar os pés na estrada, vemos que o caminho não “se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno entorno” (BENJAMIN, 2000a, p. 16) e, nesse sentido, buscando “experimentar algo de seu domínio” (idem), mergulhamos na categoria infância e encontramos as crianças. Como se manifesta a experiência de infância das crianças das instituições que se dedicam exclusivamente ao atendimento pré-escolar? A leitura dos dados contidos nos cadernos de campo indica que a experiência de infância dessas crianças pode ser compreendida sob três perspectivas, ou categorias de análise, são elas: o ser criança, o aprendizado do ofício de aluno; e o desafio do pertencimento ao grupo.

Neste capítulo, vamos nos dedicar ao **ser Criança**, mas, antes, apresentaremos o processo que cercou a escolha das pré-escolas exclusivas como campo de análise.

3.1

“Quase diariamente”... trabalhando com os dados

Os eventos do projeto “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação” são o campo empírico. Um olhar panorâmico sobre esses dados foi responsável pela elaboração dos dois capítulos anteriores. Neste capítulo, apresentamos outra perspectiva de análise; para tanto, optamos pelo mergulho em uma determinada realidade. Mas, como mudar de distância e encontrar um novo ângulo? Ou, recorrendo à metáfora de Benjamin

presente no fragmento “Porcelanas da China”, como sair do “livre reino aéreo do devaneio” e passar para “algo de seu domínio” (BENJAMIN, 2000a, p. 15)?

Com relação ao trabalho de campo, a tese foi construída em um duplo movimento. Inicialmente, foi o referencial teórico que conduziu a leitura do campo, etapa em que um olhar panorâmico sobre os dados trouxe as crianças e suas interações, criando um diálogo entre empiria e teoria. Logo depois, acreditando que o contexto influencia a produção de sentidos, optamos por uma realidade específica, fazendo um movimento de apropriação diferenciado. O objetivo era partir do campo e encontrar categorias para, depois, analisá-las com base no referencial. Mas, diante da riqueza das realidades observadas, como optar por uma?

O Projeto no qual essa tese se insere teve, como recorte, as modalidades de atendimento às crianças existentes na rede pública da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com os dados disponibilizados pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro em 2008 (ano de elaboração de um dos relatórios com os resultados da pesquisa), estavam vinculadas à SME²⁷ 250 creches públicas municipais, 164 creches conveniadas, 67 escolas isoladas ou exclusivas de Educação Infantil (modalidade pré-escola) e 1067 escolas de Ensino Fundamental, dentre as quais mais de 800 com turmas de Educação Infantil. Desse universo, na primeira etapa da pesquisa, em 2005, estivemos em duas creches comunitárias, três creches públicas municipais, 11 escolas públicas exclusivas de Educação Infantil, cinco escolas públicas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil. No total, 21 instituições foram observadas por 15 pesquisadores.

Com o objetivo de analisar um contexto específico, optamos pelo material referente às pré-escolas exclusivas de Educação Infantil. Dois aspectos cercaram essa escolha. O primeiro diz respeito à estrutura das instituições, principalmente no que se refere ao espaço físico, já que todas as instituições foram planejadas para essa faixa etária. Esse fator parece interferir nas possibilidades de interações entre as crianças e na execução da proposta pedagógica das instituições.

O outro aspecto se refere ao resultado da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, coordenada pela professora Maria

²⁷ Secretaria Municipal de Educação

Malta Campos²⁸, realizada no ano de 2009. A pesquisa teve como ponto de partida o reconhecimento de que o século XX foi marcado pela ampliação do acesso à creche e à pré-escola, no entanto essa ampliação foi cercada por uma grande desigualdade. A pesquisa pretendeu: (1) avaliar a qualidade de 150 instituições de Educação Infantil em seis capitais brasileiras: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina; (2) estimar o impacto da frequência a creches e pré-escolas no desempenho dos alunos no início do ensino fundamental; e (3) caracterizar a política municipal de Educação Infantil nas seis capitais mencionadas.

Os autores consideram que qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações, visto que está relacionado ao contexto sobre o qual se volta o olhar e se baseia em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades. Ademais, a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. Os autores afirmam ainda que já existem indicadores que permitem obter informações sobre as condições de funcionamento do conjunto das instituições de Educação Infantil no Brasil, dentre os quais estão os trabalhos de Kramer e Kappel (2000), a publicação do Unicef (2005) e da Unesco/OECD (2005), os trabalhos de Campos, Füllgrafe e Wiggers (2006), as pesquisas de Carvalho e Pereira (2008), de Lima e Bhering (2006), de Kramer et al (2009) e de Sylva et al (2003; 2004; 2004a; 2010). Tais indicadores “constituem importantes subsídios para a caracterização da qualidade da educação infantil, pois muitas de suas conclusões são também confirmadas por estudos realizados em outros países” (CAMPOS et al., 2011, p. 28).

O pressuposto adotado para a realização da pesquisa foi o de que:

[...] a frequência a uma creche ou pré-escola de qualidade faz a diferença na vida das crianças não só em se tratando do impacto positivo em sua trajetória escolar posterior, mas também, e principalmente, no que diz respeito à natureza das experiências vividas durante o tempo em que frequentam estas instituições, possibilitando uma plena vivência de sua infância e ampliando suas possibilidades de compreensão e interação com o mundo e pessoas ao seu redor (CAMPOS et al, 2011, p. 28).

²⁸ A pesquisa foi publicada no artigo “A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras” (CAMPOS et al., 2011).

As seis capitais incluídas na amostra da pesquisa foram definidas pelo MEC, contemplando as diferentes regiões do país. Em cada instituição, foram sorteadas as turmas a serem observadas, perfazendo um total de 229 turmas. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados roteiros de observação e questionários. Para a realização do estudo, foram constituídas seis equipes de campo, formadas por cinco ou seis pesquisadoras cada uma delas, coordenadas por professoras das universidades federais locais. Cada pesquisador visitou cinco ou seis instituições e permaneceram nelas por, no mínimo, três ou quatro dias.

No que se refere a “dimensões da qualidade”, a pesquisa mostrou que, tanto nas creches como nas pré-escolas que obtiveram as pontuações mais altas, havia maiores possibilidades de:

[...] a supervisão ser adequada durante o sono das crianças; as crianças conhecerem bem as regras de segurança; haver bom equilíbrio entre o falar e o ouvir; não se trabalhar matemática de maneira mecânica e repetitiva; a expressão individual ser mais respeitada; brinquedos, materiais, equipamentos e roupas estarem mais acessíveis para as crianças brincarem de faz de conta; haver maior quantidade de materiais para motricidade fina; não haver espera longa por parte das crianças entre os acontecimentos diários; existirem maiores oportunidades para as crianças escolherem seus pares nas brincadeiras e atividades. (CAMPOS et al, 2011, p. 37)

Sobre os fatores associados às medidas de qualidade da Educação Infantil, com base na interpretação dos dados colhidos, os autores afirmam que **as creches** com as melhores medidas de qualidade apresentam as seguintes características: (1) o funcionamento ocorre **em estabelecimentos que atendem exclusivamente a crianças da Educação Infantil, os quais** possuem melhor infraestrutura (cinco ou mais salas ou dependências) e contam com maior número de equipamentos e/ou recursos complementares (mais de oito); (2) o atendimento se volta a crianças que fazem uso de algum tipo de transporte escolar; (3) a matrícula dos filhos de funcionários não é automaticamente assegurada; (4) o salário bruto do diretor é superior a R\$ 4.186,00 (o que corresponde a mais de nove salários mínimos); (4) os professores são mais jovens (até 44 anos) e informam realizar diariamente um conjunto de atividades com as crianças (mais de oito atividades diárias); (5) os estabelecimentos estão localizados em bairros com baixa

porcentagem de responsáveis pelo domicílio com menos de sete anos de estudo.

Com relação à **pré-escola**, as melhores medidas de qualidade apresentam as seguintes características: (1) o funcionamento ocorre **em estabelecimentos que atendem exclusivamente a crianças da Educação Infantil**, os quais dispõem de maior número de equipamentos complementares (mais de oito); (2) o atendimento se volta a crianças que fazem uso de algum tipo de transporte escolar; (3) os profissionais que dirigem os estabelecimentos concluíram seu curso de nível superior há 15 anos ou mais e assumiram o cargo de direção por meio de concurso público, processo seletivo ou eleição; (4) os diretores promovem atividades ou cursos de formação destinados aos professores e aos funcionários na sua própria unidade; (5) o salário bruto do diretor é maior do que quatro salários mínimos; (6) os profissionais que dirigem os estabelecimentos declaram enfrentar poucas dificuldades no trabalho referentes ao quadro de pessoal, ao tamanho das turmas etc; (7) por último, nas pré-escolas de melhor qualidade, os professores realizaram cursos de pós-graduação (especialização ou acadêmico) em Educação, com ênfase na área pedagógica específica para a Educação Infantil.

Como conclusão, o estudo revelou que creches e pré-escolas apresentam: (a) em média, os níveis de qualidade insatisfatórios; (b) os níveis de qualidade mais comprometidos dizem respeito às atividades proporcionadas às crianças e aos materiais disponíveis, às rotinas de cuidado pessoal e à estrutura do programa (na pré-escola – categoria cujo foco esteve na avaliação do ritmo da programação diária, incluindo as rotinas de cuidados pessoais, as atividades livres e em grupos. Avaliou-se, também, a flexibilidade da programação de modo a atender as necessidades individuais das crianças, respeitando seus desejos e interesses e as condições da instituição para incluir crianças com deficiências). Sobre esses aspectos, os pesquisadores destacam que mudanças em determinadas características das instituições poderiam levar à melhoria da qualidade da Educação Infantil nos municípios investigados.

Como considerações finais, os autores salientam que:

[...] os resultados da pesquisa reforçam a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na educação infantil, tanto na creche como na pré-escola. Os dados obtidos apontam aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam de pré-condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação,

formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes. (CAMPOS et al, 2011, p. 47-48).

Os autores salientam ainda a importância de outras pesquisas nessas mesmas instituições que aprofundem o conhecimento sobre as condições de funcionamento/práticas vigentes e que “avancem na direção de mostrar caminhos para alterar essas condições, não para uma professora, uma turma ou uma unidade somente, mas, sobretudo, para redes educacionais que atendem grandes populações” (CAMPOS et al, 2011, p. 48).

A pesquisa indica que, tanto nas creches como nas pré-escolas, **o índice de maior qualidade está nas instituições que atentem exclusivamente à Educação Infantil**. No caso das instituições envolvidas na nossa pesquisa, embora as creches atendam exclusivamente à Educação Infantil, no seu conjunto, suas condições de funcionamento, adaptação de espaço físico e falta de profissionais levam a considerar que estas não atenderiam aos critérios propostos por Campos et al (2011). O que importa dizer é que, cruzando esses dados com os nossos resultados, seriam as **pré-escolas (aqui nomeadas como pré-escolas exclusivas) as instituições de maior qualidade**.

Uma vez selecionado o conjunto a ser analisado, passamos à leitura dos cadernos de campo. Como já foi dito anteriormente, o campo foi produzido por vários observadores e, em um primeiro movimento, foi subdividido em categorias cuja orientação foram os temas autoridade, diversidade e identidade. Iniciamos com a leitura geral do material e, depois, sentimos necessidade de retirar todas as categorias pré-estabelecidas e compor um novo texto. Nesse processo, percebemos que cada pesquisador imprimiu a sua marca à produção e, por isso, precisamos dar unidade ao todo, principalmente no que se refere à descrição das situações observadas e à escrita dos diálogos. Realizado esse processo, podemos lançar um novo olhar sobre os dados e buscar outras possibilidades de enquadramento.

A escolha das categorias compreendeu o seguinte exercício: primeiro, retiramos as situações que não viraram interações ou as frases soltas; depois, retiramos as descrições centradas nos fazeres dos professores quando estes não se tornaram objeto de interação com as crianças; em outra etapa, excluimos as

descrições de situações que não diziam respeito ao grupo observado e as impressões do pesquisador, quando estas relacionavam suas experiências pessoais e o contexto observado; excluímos também as explicações dos adultos dadas aos pesquisadores sobre mudanças no planejamento ou sobre alterações nas rotinas. Esse tratamento teve como objetivo a busca pelos *eventos*, ou, como define Corsaro (1985), pelas sequências de ações compartilhadas, pelas situações nas quais houvesse partilha e negociação de sentidos, optando pela perspectiva das crianças.

A recorrência dos eventos aponta que a experiência de infância desse grupo de crianças se manifesta: (1) na construção da identidade de ser criança; (2) no desafio do pertencimento a um grupo; e (3) no contato com o conhecimento e com a cultura, elementos que são impactados diretamente pelas práticas escolares nas quais as crianças estão inseridas. Estas são as categorias de análise. Porém, antes de passarmos a elas, trazemos algumas considerações sobre o contexto das pré-escolas exclusivas observadas.

Fizeram parte da primeira etapa da pesquisa onze pré-escolas exclusivas. Dentre elas, cinco foram observadas por mais de um pesquisador, o que gerou um total de doze cadernos de campo que fazem parte desta análise. As escolas foram nomeadas como:

E10, E11, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20 e E21

Atendendo ao critério da abrangência geográfica e social e buscando uma maior diversidade cultural, foram selecionadas escolas em diferentes bairros da cidade: a escola E10 se localiza no bairro da Cidade de Deus; a escola E11 está situada na Praça Onze; a escola E15, no Centro da cidade; as escolas E13 e E21 estão no bairro do Humaitá; a escola E14, na Praia Vermelha; a escola E16, na Lagoa; a escola E17, no bairro do Colégio; a escola E18, no Engenho de Dentro; a escola E20, na Barra da Tijuca; e a escola E19, na Ilha do Governador. Ou seja, duas escolas se situam no Centro da Cidade; quatro, na Zona Sul; duas, na Zona Oeste; e três, na Zona Norte.

Antes da entrada no campo, elaboramos um roteiro de observação, mas cada pesquisador construiu a escrita de seus cadernos de campo. Embora tenhamos uma riqueza de informações, como produto final, estas não obedecem a um critério único, o que dificulta uma caracterização *a priori* dessas instituições. Por isso, optamos por trazer o campo e, na medida em que os eventos surgem,

alimentamos as análises com as informações que temos sobre as instituições, as turmas e a realidade social das crianças.

3.2

“A gente é pessoal!” (Maria Clara, 3 anos)

Buscando mergulhar na delicada trama que envolve os sujeitos e suas histórias de forma objetiva e subjetiva, passamos à leitura dos cadernos de campo das pré-escolas exclusivas. Neles, as crianças assumem a postura dos narradores e, como “a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205), imprimem seus contornos e revelam suas formas.

As narrativas das crianças nos conduziram ao primeiro objeto de análise: **ser criança**. Nesse sentido, o que falam sobre sua condição de criança esses sujeitos? Em diversos momentos, manifestaram seus entendimentos sobre **o que é ser criança**.

“[...] gosto de brincar de um monte de coisas... de quebra-cabeça (no momento, ela estava montando um quebra-cabeças), de pintar e outras coisas. Eu gosto de brincar de coisa de criança. Ela (se refere à Ana que está ao seu lado) só gosta de brincar de sapato alto”. (Nádia)

Pesquisadora para Ana: “Você só gosta de brincar de sapato alto?”.

Ana balança a cabeça, concordando, e diz: “Gosto das coisas da minha mãe”.

Nessa mesma hora, Renan está empurrando uma menina menor do que ele (3 anos) que é de outra turma.

Renan: “Sai daí, eu estava aqui primeiro”.

Mariana, a menina que foi empurrada, diz: “Não, sai você. Estou com a minha amiga”.

Nina, a amiga, tenta ajudar: “Deixa ela ficar aí”.

Renan insiste: “Não, estava aqui primeiro”.

Pesquisadora: “Renan, não precisa brigar. Pede licença, até porque ela é menor que você”.

Renan: “Ela é pequenininha, né? Ela é bebê”.

Vira-se para Mariana e diz: “Desculpa, tá? Você me desculpa?”. E passa a mão na cabeça dela. (Caderno de Campo E13)

Nesse evento, podemos explorar várias nuances do que significa ser criança. Vamos começar com a afirmação “Eu gosto de brincar de coisa de criança”. Nesse contexto, o que são coisas de criança? Como se definem? Em seu discurso, as coisas de crianças são o jogo de quebra-cabeça, a pintura e outras

coisas, excluindo o brincar de sapato alto, este... coisas da minha mãe. Em suas palavras, Nádia e Ana apresentam a distinção entre o que julgam ser do universo infantil e do mundo adulto, distinção esta que, somada à atitude de Renan com relação à Mariana, inspirou as análises. Embora reconheçamos a riqueza de possibilidades que uma categoria como **ser criança** oferece, optamos, nesta tese, por tratar essa temática sob dois aspectos: o ser criança - ser adulto e a dinâmica das idades.

Vamos começar a discutir o ser criança retomando às falas de Ana e Nádia.

“[...] gosto de brincar de um monte de coisas ...de quebra-cabeça [...], de pintar e outras coisas. Eu gosto de brincar de coisa de criança. Ela (se refere à Ana que está ao seu lado) só gosta de brincar de sapato alto”. (Nádia) (Caderno de Campo E13)

Mesmo reconhecendo que todos os atos dizem respeito à brincadeira, os objetos indicaram, para as duas meninas, o que distingue o universo infantil do mundo adulto. Mas, afinal, como se constrói essa distinção? Já tivemos oportunidade de discutir a relação adulto-criança ao longo do Projeto “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação”²⁹. Nessa ocasião, percebemos como as crianças constroem suas identidades em alteridade com os adultos, como a diversidade provoca constante reordenamento dos papéis e como a autoridade é o que regula essa relação.

No texto “Escolas, professores e crianças na construção da identidade da Educação Infantil”³⁰, foram feitas considerações sobre essa questão. A observação envolveu um grupo de crianças de 5 anos de uma turma de pré-escola em uma escola de Ensino Fundamental. As reflexões tiveram, como inspiração, o evento que trazemos a seguir:

[...] no refeitório, há duas geladeiras e um freezer. [...] As duas possuem etiquetas. Na geladeira mais antiga está escrito “Para uso exclusivo da cozinha” e na mais nova “Para uso exclusivo dos alunos” [...] Começo a fazer o desenho das geladeiras no meu caderno de campo e Ana me pergunta o que estou desenhando. Digo que é a geladeira. “O que está escrito?”, ela me pergunta apontando para a etiqueta. Leio: “Para uso exclusivo dos alunos”.

²⁹ Ver KRAMER, S. (Org). *Retratos de um desafio* - crianças e adultos na construção da Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

³⁰ NASCIMENTO, A. Escolas, professores e crianças na construção da identidade da educação infantil. In: KRAMER, S. (Org). *Retratos de um desafio* - crianças e adultos na construção da Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

Pergunto: “Quem são os alunos?”

Ela responde “Nós, e você é adulto. Quando eu crescer, vou trabalhar naquele prédio”, diz apontando para o lado de fora da escola em direção ao prédio de uma grande empresa nacional de petróleo.

Pergunto: “O que as crianças fazem?”

Ana responde: “Trabalhinho, brinca no pátio, vai à educação física”.

Continuo: “E o adulto?”

Rafaela entra na conversa e exclama: “Adulto? Trabalha!”

Pergunto: “Você prefere ser adulto ou criança?”

Rafaela diz “Criança, porque adulto trabalha demais”.

Interrogo: “E criança?”

Rafaela: “Brinca de boneca. Eu acho que ela vai entrar no curso de cabeleireiro” (Ela fala toda orgulhosa se referindo a sua mãe). (Caderno de campo, F11)

Esse e outros eventos nos fizeram considerar que o mundo infantil aparecia nas falas das crianças em oposição ao mundo adulto cercado das atividades do trabalho que se destacavam em oposição às brincadeiras e às atividades do universo infantil (NASCIMENTO, 2009, p. 179). Ao mergulhar em outro campo empírico, agora o das pré-escolas exclusivas, “ser criança e ser adulto” aparece, mais uma vez, nas vozes de nossos sujeitos. As falas das crianças orientaram a elaboração das categorias a serem aprofundadas. Assim, o campo indicou a importância de retomar o debate e, nesse processo, o primeiro movimento foi buscar a oposição já conhecida – *adulto x criança, trabalho x brincadeira* –, ainda que outros eventos mostrassem que novas relações são possíveis. Vejamos o diálogo a seguir

Milena: “Tia, sabia que eu vou ser princesa?”

Pesquisador: “É?”

Milena: “É, quando eu crescer, a minha mãe vai comprar uma roupa de princesa para mim, aí eu vou trabalhar de princesa.”

(Caderno de campo E 17)

Uma criança que sonha e um adulto que pode trabalhar com a fantasia. O trabalho continua sendo do quando eu crescer, mas carrega toda a magia que, mesmo no corpo do adulto, ainda pode transpor a barreira da seriedade e, nos campos da infância, buscar sua inspiração.

A fala de Milena nos convida ao exercício proposto por Velho (1978): buscar o estranhamento da lógica das relações entre os sujeitos. Nesse processo, chegamos à conclusão de que a primeira leitura teve como orientação um mapa comprometido pelas rotinas, pelos hábitos e pelos estereótipos construídos na

observação anterior, todavia o que parece familiar pode se mostrar exótico.

Assim, concordamos com Velho (1978, p. 8) ao dizer que são possíveis variadas combinações dos repertórios humanos e que podemos encontrar surpresas e abrir abismos, por mais familiares que indivíduos e situações possam parecer. Por esse motivo, ao ler as palavras de Milena, estranhamos o que, a princípio, parecia-nos familiar. De acordo com Velho (1978, p. 12), “[...] o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações”. O antropólogo pode apresentar sua interpretação dos fatos, mas o que chamamos de familiaridade é o que é construído na medida em que o exótico se torna conhecido, quando rompemos a fronteira entre o conhecimento como uma paisagem na qual os sujeitos estão inseridos e passamos à compreensão da lógica das relações que movem a sociedade.

Então, que combinações são possíveis no exercício do estranhamento? Para responder a essa questão, vamos nos aproximar do trabalho de Borba (2009). A autora, por meio da observação de brincadeiras de crianças de 4 a 6 anos, procurou compreender o modo como as crianças dialogam com o mundo adulto. Seu ponto de partida foi a constatação de que, por um lado, os adultos se encantam com as brincadeiras em que as crianças os imitam, mas, por outro, espantam-se quando, nessas brincadeiras, transgridem a ordem que lhes é imposta, desafiando o mundo real e instituindo-lhe novas lógicas (BORBA, 2009, p. 97).

Logo, o que está por trás desses diferentes modos de compreender o que as crianças fazem? Esta é a questão que vai nortear a escrita do texto de Borba. De acordo com a pesquisadora, ao se verem reproduzidos nas brincadeiras das crianças, os adultos acreditam que elas se encontram em uma posição de continuidade em relação a eles. A brincadeira seria uma forma de antecipação dos caminhos a serem seguidos, de instauração de anseios e de expectativas, e atuaria na perspectiva de conversão das crianças em um futuro adulto que corresponda aos ideais e aos saberes instituídos socialmente (BORBA, 2009, p. 98). Por outro lado, quando, nessa brincadeira, a criança se mostra como um outro, confronta-nos com a diferença, a ruptura e o imprevisível, gerando desconforto. Para entender a criança em sua especificidade, sem reduzi-la a um projeto de adulto, e reconhecendo-a em sua alteridade, é que a autora traça as diretrizes de sua

observação do campo. O objetivo é compreender a infância na sua relação com a adultez, no sentido do rompimento com a dicotomia adulto-criança (BORBA, 2009, p. 99).

Mas, afinal, como se dá essa relação no contexto das pré-escolas exclusivas? Se, no primeiro momento de contato com os dados, a familiaridade indicou os mapas para a leitura do campo; logo, as falas das crianças provocaram o estranhamento e a necessidade da construção de novas possibilidades de análise, as quais ganharam força com a ampliação do referencial teórico. As proposições de Borba (2009) e os achados de sua pesquisa orientaram outro movimento de leitura e, nele, a relação crianças/adultos assumiu duas nuances que trataremos a seguir. Na primeira, “Eu quero ser grande para fazer as coisas”, **falando** sobre ser criança e ser adulto, partimos das narrativas das crianças para entender como suas experiências de infância são marcados pela alteridade. Na segunda, “Eu sou a mãe, ele é o pai e a Fernanda é o bebezinho”, **brincando** de ser criança e ser adulto, trazemos um evento no qual as crianças dramatizam situações da vida cotidiana. Por meio do jogo de faz de conta, elas criam um saber comum e compartilham ações, valores e conceitos, perpetuando, assim, a cultura infantil por intermédio da reprodução interpretativa.

3.2.1 “Eu quero ser grande para fazer as coisas”... falando sobre ser criança e ser adulto

O que **falam** sobre “ser criança e ser adulto”? Esta é a primeira perspectiva que queremos aprofundar tendo como orientação que o **ser criança** se configura como experiência, entre outros fatores, com/na alteridade com o ser adulto. E o que marca essa alteridade? O conceito que cerca nossa análise compreende a experiência como encontro entre sujeitos, histórias e narrativa (BENJAMIN, 1994). Nesse sentido, embora reconheçamos que a riqueza do material de campo convida a muitas interpretações, com base nas recorrências e nos contornos das narrativas presentes nesse campo, “ser criança e ser adulto” pode ser entendido como questão de inserção social diferenciada.

As crianças reconhecem, em seus discursos, que adultos e crianças ocupam lugares sociais distintos. A fala que abre esse debate é a última frase da conversa entre Maurício (5 anos) e a pesquisadora.

Pesquisadora: “Será que eu encontro muitas crianças no Rio de Janeiro? Onde encontro criança?”

Maurício: “Você encontra criança na barriga que vai nascer. Ele vai nascer e vai ficar grande. O bebê só brinca”.

Felipe (uma criança que se insere na conversa) afirma: “Ele vai chupar o peito”.

Maurício: “É, ele vai chupar peito”. [...]

Maurício: “Eu era bebê, agora sou grande, eu já sei falar. Quando seu bebê crescer, ele vai para a escola de mochila”.

Pesquisadora: “E o que é ser criança?”

Maurício: “Eu sou criança, e agora eu cresci, já fui menor”.

Pesquisadora: “E você gosta de ser criança?”

Maurício: “Eu quero ser grande para fazer as coisas”.

Na descrição de Maurício, os acontecimentos obedecem a um curso: ele vai nascer e vai ficar grande. Em sua fala, o nascimento, o crescer e o ser grande representam inserções e práticas sociais distintas, mas, questionamos, quais são as suas marcas? O bebê só brinca [...] ele vai chupar peito [...] quando seu bebê crescer, ele vai para a escola [...] Eu sou criança, e agora eu cresci, já fui menor [...] Eu quero ser grande para fazer as coisas.

A inserção está relacionada a um papel desenvolvido pelos atores na trama social e ao diálogo entre/com esses papéis. Observando esse e outros eventos do campo, vemos que falar e ir à escola são considerados, pelas crianças, como marcos que as distinguem dos bebês que um dia foram. As práticas dos bebês são caracterizadas ou pela dependência dos adultos ou pelo que está sendo considerado por Maurício como o “só brinca”.

Por outro lado, o reconhecimento de que possuem inserções diferenciadas não anula práticas que, *a priori*, poderiam ter maior identidade com uma das categorias, como podemos ver no evento a seguir:

Luiza conta para Karen que Andressa está com sua boneca.

Karen, muito zangada, vai atrás da menina e interpela: “Quem mandou?” Andressa fica calada e Karen continua... “Eu vou levar minha boneca que ela foi muito cara”.

A pesquisadora intervém: “Essa boneca é sua, Karen?”

Karen, muito séria, responde: “Não, é da minha mãe, ela deixou eu trazer!” E sai batendo o pé! (Caderno de Campo, E18)

Nesse evento, duas situações nos chamaram atenção. A primeira foi o fato de a boneca pertencer a um adulto. O que dizer se compararmos esse evento àquele que abre o capítulo, no qual Ana e Nádia definem o “Gosto das coisas da minha mãe”? E, o que Maurício pensaria do pertencimento desse objeto – ele que

quer ser grande para fazer as coisas? Poderia ficar surpreso ao encontrar um adulto que ainda cultiva seus objetivos de infância. Mas, embora possamos considerar que há um deslocamento do objeto, o lugar de autoridade parece estar assegurado, e é a ele que Karen recorre para encerrar a questão: "É da minha mãe, ela deixou eu trazer!"

No evento que trazemos a seguir, Maria Clara coloca em xeque a imagem de ordem atrelada à figura dos adultos.

A professora diz: "Vou fechar os olhos e, quando eu abrir, quero ver a sala toda arrumada!".

Nesse momento, as crianças começam a colocar tudo nos lugares e a professora pergunta: "Posso abrir?! Posso abrir?!".

As crianças respondem: "Não, não, não!".

Maria Clara diz: "Eles gritam muito e não arrumam nada! Parece até a casa da mãe Joana!".

Eu (pesquisadora) pergunto: "Por quê?" E a menina explica: "A casa da mãe Joana é toda bagunçada e ninguém arruma nada!".

Pesquisadora: "Você já foi lá?".

Ela olha como se quisesse rir e diz: "Não, mas eu sei que é assim!".

(Caderno de campo E19)

Ao fazer uso de um dito popular, por um lado, a menina provoca um desatrelamento da imagem do adulto à figura de ordem, norma e seriedade. Ser adulto não significa necessariamente ser organizado: "a casa da mãe Joana é toda bagunçada e ninguém arruma nada!". Quem é esse adulto? Que mãe é responsável por uma casa aonde nem se precisa ir para saber que é assim, toda bagunçada!? Por outro lado, indica-nos que a linguagem é um dos encontros possíveis entre adultos e crianças. Maria Clara reproduz uma frase que lhe é familiar, pois, provavelmente, escuta-a de outros adultos, afinal é na linguagem que materializa sua experiência e que compartilha com o grupo seu significado.

Observando os eventos, podemos dizer que: Nádia e Ana distinguem adultos e crianças por seus artefatos; Milena transita entre as duas categorias cruzando artefatos e práticas; Maurício demonstra que são os sujeitos que compõem essas categorias e explicita suas nuances; Karen utiliza a imagem de autoridade do adulto para resolver seu impasse; e Maria Clara mostra que a linguagem possui papel central na construção do que é ser criança e ser adulto. Assim, se por um lado, as análises desses e de outros eventos do campo, nos quais as crianças falam sobre ser criança e ser adulto, indicam que as crianças buscam o

que é próprio de cada uma dessas categorias; por outro, o reconhecimento de que adultos e crianças têm inserções sociais distintas parece estar legitimado entre todos. Essas inserções se mostraram, nas vozes das crianças, influenciadas por dois aspectos que discutiremos a seguir: a questão geracional e a relação com o trabalho.

Começaremos com a questão geracional. Embora não pretendamos fazer uma análise extensa do tema, faremos um esforço de, em um primeiro momento, situar o conceito para, depois, ver como ele se torna indicador das relações que as crianças estabelecem com os adultos e ver como o pertencimento a uma geração impacta suas experiências de infância.

É grande e envolvente o debate que cerca o conceito de geração. Investigar esse conceito, quando se pretende trabalhar com uma categoria social, no caso a infância, parece tão pertinente que, logo na introdução desta tese, ao explicitar nossa concepção de infância e anunciar os caminhos que o texto seguiria, sentimos a necessidade de apresentar o conceito. Essa opção se deu porque geração “é uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais” (SARMENTO, 2005, p. 363).

Uma vez definido que o tema da geração nos ajudaria a entender a experiência de infância das crianças, o primeiro movimento foi o de olhar pela perspectiva benjaminiana. Em Benjamin (1994), o tema surge ora com a ideia de continuidade, ora com a da ruptura. Em “Experiência e pobreza”, o autor apresenta uma possibilidade de transmissão de experiência através das gerações: é o pai, no leito de morte, que revela aos filhos a existência de um suposto tesouro, ou é a autoridade da velhice que comunica a experiência aos jovens de modo benevolente ou ameaçador. Experiência, narrativa e memória seriam os elos.

Esse sentimento também aparece no texto “Brinquedo e brincadeira”, quando o autor destaca que “o mundo perceptível da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras” (BENJAMIN, 1994, p. 250). Mas, ao olhar a história da humanidade e perceber “os ecos das vozes emudecidas” (BENJAMIN, 1994, p. 223), o filósofo anuncia seu desejo de ruptura: “em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela” (BENJAMIN, 1994, p. 224). Assim, o presente não é uma transição que ligaria o passado ao futuro (MURICY,

2009, p. 234). Na verdade, a tarefa da geração atual é libertar-se do futuro para salvar o passado. E essa libertação se dá na narrativa, no intercâmbio de experiências, na rememoração do passado e no sonho do futuro. Esta seria a principal função da educação. Mais do que a dominação das crianças pelos adultos, a educação é, para o autor, indispensável à ordenação das relações entre as gerações (BENJAMIN, 2000a, p. 69).

O conceito de geração, presente na obra de Benjamin, assume ainda outra dimensão, na qual a perspectiva biográfica e a social se cruzam. Ao escrever os fragmentos de “Rua de mão única” e “Infância em Berlin”, por volta de 1900, o autor tece uma delicada trama cujos fios conduzem o leitor não para sua experiência pessoal, mas para o legado de toda uma geração, marcada pelo empobrecimento da experiência e pelo silenciamento dos campos de batalha (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Se, por um lado, o conceito filosófico de geração ajuda a entender a relação das crianças com seus pares, tendo a história como vertente, por outro, o pertencimento a uma geração nos coloca em um determinado grupo, situado no tempo e no espaço. É nesse sentido que a filosofia de Walter Benjamin pode se aproximar da Sociologia da Infância, no aspecto político que cerca o pertencimento das crianças a uma determinada classe social e o impacto que isto provoca em suas vidas.

No âmbito da Sociologia da Infância, o conceito de geração tem sido fundamental para o entendimento das crianças como atores sociais. Porém, antes de passarmos para essa questão, convidamos o leitor a discutir como tal conceito é operado no campo da Sociologia Geral.

Feixa e Leccardi (2010) consideram que o conceito de geração tem sido uma das categorias mais influentes na construção social do tempo. Para entender como o conceito atua nas teorias sobre juventude, os autores trazem à tona o debate intelectual e social a partir dos pontos de vista políticos e acadêmicos. Traçando um percurso histórico sobre o tema, apontam que Comte e Dilthey, no século XIX, são os que lançam as bases do conceito de geração. Originalmente, tal conceito estaria atrelado à ideia de um tempo quantitativo e objetivamente mensurável.

Mannheim, que revisita o conceito em 1928, destaca que o que marca uma geração não é uma data de nascimento comum, mas o processo histórico em que

jovens da mesma idade-classe compartilham eventos, marcos na vida coletiva em uma conexão constitutiva particular (MANNHEIM, 1928 apud FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 190).

Outro marco para a elaboração do conceito de geração vem do trabalho do inglês Philip Abrams. Em 1982, o sociólogo ampliou as possibilidades de análise ao expandir a noção histórico-social de geração e relacioná-la à identidade. Abrams estava interessado na relação entre o tempo individual e o tempo social, enfatizando sua filiação com registros históricos. Também trouxe como contribuição a rejeição da definição de identidade, reduzida, até então, a termos psicológicos, ou associada mecanicamente à execução de papéis. Para ele, a identidade pode ser definida como consciência do entrelaçamento da história individual e da história geral, ou seja, uma geração “é o período de tempo durante o qual a identidade é construída a partir de recursos e significados que estão socialmente e historicamente disponíveis” (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 190-191).

Buscando responder a questão: “o que marca as mudanças das gerações?” Feixa e Leccardi (2010) destacam que as gerações não surgem da cadência temporal estabelecida por uma sucessão de gerações biológicas, como pensado anteriormente, mas são a possibilidade da criação de novas identidades e novas possibilidades para a ação social. Os autores destacam que a mudança de geração está relacionada a novos e grandes eventos históricos ou a lentos eventos, como os processos econômicos, políticos e culturais. O importante é a ideia de que o sistema anterior e as experiências sociais a ele relacionados se tornam sem significado (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 191).

Geração, nessa vertente, é:

[...] o lugar em que dois tempos diferentes – o do curso da vida, e o da experiência histórica – são sincronizados. O tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se criando desse modo uma geração social. (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 191).

Os autores destacam que as gerações atuais são entrecruzadas pelas migrações, especialmente as transnacionais, pelas questões relacionadas à aprendizagem, marcada pelo trabalho precário, e pelo que denominam como “colcha de retalhos”, ao fazerem referência ao processo de hibridização cultural.

Dessa forma, as gerações seriam compostas por essas três “constelações geracionais” que se caracterizam por atuar como um barômetro das novas tendências (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 199).

A Sociologia da Infância vai se valer do percurso do conceito construído no campo da Sociologia Geral, mas vai procurar suas próprias bases e definições ao operar com esse conceito, tendo as crianças e suas relações como objeto sociológico.

Ferreira (2010) nos convida a considerar que as experiências das crianças, do que é ser criança, e sua relação com os adultos são “contributos inestimáveis para entender a infância, para repensar a teoria estabelecida e as fronteiras conceptuais em que assentam as relações geracionais” (FERREIRA, 2010, p. 155). Segundo a autora, esta seria uma possibilidade de compreensão de como a ordem social funciona.

Este é nosso objetivo: entender como a categoria infância se constitui, partindo, nesse tópico, do que as crianças dizem sobre ser criança e ser adulto.

Nossa concepção é a de que falar de geração é articular, de um lado, a questão da história e, do outro, a da experiência. Fazer parte de uma geração é se situar num quadro histórico com base na consciência de que existe um passado e um futuro no qual história pessoal e coletiva se conectam.

Sarmento (2005) parte da crítica de que o conceito de geração poderia causar uma eventual diluição dos fatores relacionados à estratificação e ocultar diferenças e desigualdades de classes para definir que, na sua perspectiva de análise:

[...] a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos. (SARMENTO, 2005, p. 306)

Pensar as relações sociais, tendo essa categoria como diretriz, não dilui as nuances que efeitos de classe, de gênero ou de raça provocam na caracterização das posições sociais. Em outras palavras, a categoria geração não elimina as contradições presentes nos grupos nos quais os sujeitos estão inseridos. Nosso desafio é olhar as crianças como atores que fazem parte de um grupo geracional,

e, ao mesmo tempo, apresentam singularidades, fruto de suas experiências e inserções sociais, culturais e econômicas. É por esse entendimento que concordamos com a distinção entre infância e criança: a primeira, para identificar a categoria social do tipo geracional; e, a segunda, “referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social” (SARMENTO, 2005, p. 371).

Assim, passamos, agora, a alguns dos eventos que revelam as percepções das crianças sobre a diferença geracional entre elas e os adultos.

Maria Isabel (Para Bia): “No tempo da nossa mãe, existia pirata de verdade”. (Caderno de campo E21)

No evento discursivo, chama a atenção o uso da expressão “no tempo da nossa mãe”. Esse posicionamento temporal também aparece no trabalho de campo de uma das pesquisas de Corsaro (2011). Ao descrever seu primeiro estudo etnográfico, o autor rememora uma conversa com uma menina de quatro anos em que foi surpreendido com a seguinte questão: “Bill, você se lembra dos bons e velhos tempos?”. Tentando decifrar o enigma que lhe é posto, o sociólogo retruca: “Bem, vamos ver, os bons velhos tempos. Você quer dizer quando eu era criança?” (CORSARO, 2011, p. 73). O autor utiliza essa passagem para mostrar que as perguntas das crianças não têm recebido, por parte dos especialistas, a atenção devida. A questão apresentada pela menina convidou o sociólogo a um mergulho em sua memória, pois, para Corsaro (2011), os bons velhos tempos são os tempos de criança.

Maria Isabel também revela reconhecer que sua mãe é de outra geração, ou outro tempo histórico, o que lhe distancia das experiências vividas por ela. Na construção do encadeamento dos fatos, imaginação e fantasia se cruzam. No momento em que pronuncia essas palavras, Maria Isabel e Bia estão na biblioteca da escola onde piratas, navios, fadas e princesas são protagonistas das histórias que circulam por lá. Assim, os bons tempos, o tempo dos piratas e o tempo de nossas mães, embora olhados na perspectiva do passado, estão em diálogo com o presente. Vejamos como esse diálogo aparece em outro contexto:

As crianças estão brincando de casamento. Surge um problema, ninguém quer assumir o papel do padre.

Maria, que está no papel de mãe, propõe: “Vamos casar sem padre mesmo, vocês sabem o que se fala?”.

Bianca, que representa a filha, responde: “É só falar, você aceita essa aliança para se casar com ela, e o pai diz ‘sim’, depois repete a mesma pergunta para a mãe, que também diz ‘sim’.”

A professora intervém: “Mas é só isso que se fala?”

E a “filha”, rindo, diz: “Não sei! Eu não vi minha mãe casando, eu vim depois!”

Logo após o casamento, a mãe anuncia que está grávida e todos passam a se ocupar do parto, uma das filhas se oferece para deixar de ser filha e passar ser a médica³¹. (Caderno de Campo E18)

Bianca, que traça uma relação entre o presente e sua história familiar, justifica seu desconhecimento da tradição, pela não experimentação da mesma. Outro aspecto interessante é a sequência dos acontecimentos, na qual a chegada de um filho é posicionada após o rito do casamento.

Ainda no campo da Sociologia da Infância, Corsaro (2011) busca, em seu estudo, entender a relação entre as gerações. Para tanto, acredita que é preciso examinar a infância do ponto de vista estrutural. O autor propõe a infância como categoria estrutural da sociedade e considera que crianças e os adultos contribuem para a sua produção (CORSARO, 2011, p. 56). Sua fonte é o trabalho de Qvortrup³², para quem a infância, como categoria estrutural, baseia-se em três pressupostos centrais: (1) “a infância constitui uma determinada forma estrutural; (2) a infância é exposta às mesmas forças sociais que a idade adulta; e (3) as crianças são coconstruidoras da infância e da sociedade (CORSARO, 2011, p. 41). Reconhece que, como grupo, as crianças estão em posição subordinada a outros grupos, mas são úteis e trazem contribuições fundamentais para a manutenção da sociedade em que estão inseridas. É dessa participação que trataremos a seguir.

Corsaro (2011) discute a importância da participação das crianças na sociedade, trazendo, como exemplo, a cultura Hausa, em que a liberdade de circulação das crianças entre os diferentes outros grupos lhes dá um lugar privilegiado na manutenção das práticas culturais, no estabelecimento de regras e no fortalecimento de valores partilhados coletivamente. Além das crianças Hausa, o sociólogo analisa a participação das crianças de outros contextos sociais por meio do estudo da “recente história da infância”: são crianças da Londres medieval, escravas norte-americanas e imigrantes na virada do século XX. Um

³¹ Esse evento será aprofundado no item “Brincando de adulto”.

³² Sobre como as crianças impactam a ordem social, cabe ressaltar que Qvortrup tem como fonte de pesquisa a realidade de país com baixa taxa de fecundidade, elemento que influencia a relação entre as gerações.

dos aspectos presentes em todas essas realidades é a vinculação das crianças ao trabalho como uma contribuição para a manutenção da estrutura social da qual fazem parte.

Nas pesquisas apresentadas por Corsaro, o trabalho aparece como contribuição à família, sendo motivo de orgulho por parte das crianças. De acordo com o autor, essas narrativas históricas “dão vida às crianças e mostram que elas eram atores influentes nas sociedades passadas” (CORSARO, 2011, p. 97). Esses estudos “foram de vital importância para que as crianças pudessem ser vistas como contribuintes ativas na produção e na mudança social, enquanto criam, simultaneamente, suas próprias culturas infantis” (idem).

Ao tratar do trabalho doméstico, o autor destaca que as crianças, já aos sete anos, assumiam grande responsabilidade como “mães mirins”. A ideia da reprodução de uma tarefa, em uma dimensão miniaturizada, também esteve presente no nosso campo.

No refeitório... sento à mesa com três meninas. Laura (uma delas) muda de mesa. Senta-se na mesa grande, dos professoras, sem perder o vínculo com a conversa da nossa mesa.
Laura: “Não pode jogar comida fora. Não pode ficar salgada porque faz mal à saúde. Sabe, meu pai é síndico do prédio e eu sou uma síndica pequena.” (Caderno de Campo E13)

A função de síndica pequena orienta as ações de Laura, que deixa a mesa das crianças e, da mesa dos adultos, supervisiona e orienta as colegas. A explicação de que é uma síndica pequena parece ser utilizada para justificar a atuação diferenciada das outras crianças.

Embora esse evento não esteja diretamente relacionado à questão do trabalho infantil, foi ele que nos chamou atenção para a importância de olhar especificamente o que falam sobre trabalho as crianças das pré-escolas exclusivas. Isto se dá porque, se procuramos novos mapas para a leitura do campo (VELHO, 1998), de forma que a dicotomia crianças/brincadeira x adultos/trabalho seja questionada, cabe atentar para como o tema aparece nele. Assim como no evento em que Milena quer trabalhar como princesa, o trabalho esteve nas vozes das crianças:

Rebeca: “Meu pai namora com a Bruna, não namora mais minha mãe. Ela (Bruna) me deu um quebra-cabeça. Eu sabia montar,

agora não sei mais.”

Pesquisadora: “Por que você não monta mais o quebra-cabeça?”

Rebeca: “Porque eu sou pequena. Eu sou criança”.

Pesquisadora: “O que criança faz?”

Rebeca: “Aprende a ler, escrever no computador. Eu tenho laptop e computador, chapéu de bruxa, vestido de Branca de Neve, Bela Adormecida, Cinderela. Não posso vir de Cinderela, porque minha mãe não deixa.”

Flávia, que estava ao nosso lado, entra na conversa.

Flávia: “Criança passa roupa.”

Pesquisadora: “Criança passa roupa?”

Flávia: “Minha mãe disse ‘Flávia, se você não passar, você vai ficar de castigo’.”.

Giulia também participa: “Limpa casa! Minha mãe diz ‘Se você não arrumar tudo, vai apanhar’.” (Caderno de Campo E16)

O tema do trabalho infantil é vasto na literatura específica. Costa e Calvão (2010) fazem distinção entre duas vertentes que cercam o trabalho infantil. Na primeira, o trabalho é uma forma de participação e solidariedade para com a vida coletiva. Na segunda, o trabalho é produto do capitalismo e, desse modo, o trabalho infantil se insere na lógica do mercado que, em vez de superar, reproduz a pobreza. O trabalhador infantil ainda sofre com seu baixo poder de articulação, o que torna o preço de sua mão de obra ainda mais barata. As autoras propõem que:

Se por um lado o trabalho infantil compromete seriamente o desenvolvimento físico e intelectual das crianças, por outro impetra a morte da vida infantil, ou seja, inviabiliza o viver a infância, o que revela uma das muitas contradições vigentes. (COSTA; CALVÃO, 2010, p. 131).

A perspectiva de trabalho que apareceu nas falas das crianças das pré-escolas observadas tem maior proximidade com a primeira vertente apresentada pelas autoras. Por isso, ao abordar o tema, tentamos ultrapassar a fronteira na qual a análise do trabalho infantil se reduz à expropriação das crianças de outras formas de participação na sociedade. Fazemos essa opção porque muitas crianças do grupo investigado possuem tarefas domésticas, ao lado de outras práticas e inserções, e as reconhecem como trabalho. Ao falar de seus trabalhos, por um lado, sinalizam que estes ocupam o tempo de sua brincadeira; mas, por outro, também indicam seu pertencimento a um grupo familiar.

A ideia de que “nem todo trabalho infantil está ligado à exploração” é um dos aspectos discutidos por Sarmiento, Bandeira e Dolores (2002). Para os autores, a condenação da exploração dessa prática tem carregado consigo as outras

atividades sociais que as crianças executam, remetendo as crianças ao estatuto “de seres excluídos da esfera de produção” (SARMENTO; BANDEIRA; DOLORES, 2002, p. 105). Tal situação provocaria, ainda segundo os estudiosos, uma *menorização* das crianças, pelo não desempenho de uma atividade socialmente considerada como útil. Embora reconheçam que nem todas as formas de trabalho das crianças são aceitáveis, destacam que, em alguma medida, todas trabalham. Não obstante o trabalho faça parte de seus cotidianos, a questão está em definir quais as bases de aceitabilidade do que é desempenhado por elas. De acordo com Sarmento, Bandeira e Dolores (2002, p. 112), essas bases devem considerar:

- O contributo da atividade para o desenvolvimento biopsicológico da criança, o modo como ela afecta positiva ou negativamente a sua motricidade, a sua postura corporal e o seu crescimento físico e psicomotor;
- A relação entre a atividade desempenhada e o percurso escolar das crianças; a relação entre trabalho, abandono e sucesso escolar;
- O tipo de atividade realizada e o modo como ela contribui para alimentar a curiosidade intelectual, o interesse pela descoberta, a capacidade de inovação, a originalidade e a criatividade, ou, ao invés, promove atitudes psitacitas, a alienação, a conformidade, a repetição e o embotamento dos sentidos;
- Os laços que se estabelecem entre os diferentes tempos da criança: o tempo de estudar, o tempo de brincar, o tempo de dormir e descansar, o tempo de conviver e participar da vida da comunidade e o tempo do trabalho;
- A relação do trabalho com a estrutura social, os efeitos de reprodução ou de mudanças sociais induzidas pela atividade desempenhada pela criança, nomeadamente através da construção das aspirações, da indução de hábitos e comportamentos de conformidade social ou a promoção de um espírito crítico e participativo.

Para Qvortrup (2011), uma das maiores participações das crianças na sociedade está no espaço ocupado dentro da divisão social do trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, que não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral. (p. 205-206).

As falas de Flávia e Giulia, no evento acima, fazem-nos concluir que “as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos”, fazem-no de modo próprio, como uma possibilidade de lidarem com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2005, p. 373). Na brincadeira de faz de

conta, as crianças expressam essas interpretações, sobretudo o que envolve suas compreensões sobre os papéis sociais de crianças e adultos.

3.2.2 “Eu sou a mãe, ele é o pai e a Fernanda é o bebezinho”... brincando de ser adulto e de ser criança

São muitos os eventos em que as crianças brincam de pai, mãe, professor, cozinheiro, motorista. Nessas dramatizações, estão mais ocupadas em saciar um desejo do presente do que em preparar-se para o futuro. O que produzem, nessas brincadeiras, é fruto de um refinado processo em que experiência coletiva, experiência individual e cultura se encontram. As crianças trazem os papéis ocupados na sociedade pelos adultos para o jogo e iniciam uma delicada trama, cruzando suas percepções sobre esses sujeitos e suas atuações sociais.

Corsaro (2012, p. 114) nomeia esse processo de reprodução interpretativa, definida como apropriação criativa da informação do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares. O termo reprodução interpretativa é explicado pelo autor:

Apresento uma abordagem à socialização na infância que denomino reprodução interpretativa. O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural (CORSARO, 2009, p. 31).

Nesse processo, outro elemento importante é a cultura de pares, entendida como “um conjunto estável de atividade e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com as demais” (CORSARO, 2011 p. 128). Vamos nos apoiar nesses dois conceitos para entender como, na brincadeira de faz de conta, as crianças expressam suas experiências de infância.

Os conceitos de reprodução interpretativa e cultura de pares são centrais nos estudos da Sociologia da Infância. Como apresentado no capítulo II, a Sociologia da Infância fornece um quadro teórico comum para a compreensão das

especificidades e da diversidade que cercam esses sujeitos, já que surge como uma resposta aos anseios acadêmicos da legitimação da criança como ator social. Nesse sentido, uma nova possibilidade de socialização passa a ser reconhecida, na qual o grupo de pares e o contato entre crianças vão ganhar importância na visão dos pesquisadores. Nessa perspectiva, o papel social das crianças foi ressignificado, pois elas passaram a ser vistas como sujeitos diferenciados dentro da estrutura familiar e do contexto escolar, tendo, na socialização horizontal, uma possibilidade de aprendizagens e transmissões de saberes no nível do grupo de pares.

Apoiada na Sociologia da Infância, uma série de estudos passou a se dedicar à forma como as crianças compartilham seus saberes, na busca por compreender suas percepções sobre o mundo e como a socialização acontece entre elas. Sobre esses trabalhos, Borba (2006, p. 7) destaca que, embora variem quanto ao foco de investigação, em geral, pautam-se tanto na brincadeira, concebida, ao mesmo tempo, como fato da cultura e como espaço de construção das práticas sociais e culturais infantis, quanto nas interações sociais entre as crianças e as práticas de sociabilidade dos grupos de pares.

Os trabalhos de Arenhart (2012), Motta (2007), Delalande (2001), Ferreira (2002) e Borba (2005), cujos objetos de análise são as brincadeiras a partir das quais as crianças dramatizam situações do cotidiano, fornecem contribuições e inspiração para pensar o ser criança.

Passemos, então, ao evento escolhido dentre tantos outros, em função da sua riqueza, para discutirmos essa questão. Nele, estão registradas sequências de ações das crianças que abrangem tanto a definição das regras do jogo, indispensável ao seu início, como os acordos, necessários à sua manutenção. Considerados os aspectos que pretendemos abordar, optamos por dividi-los em três situações: a viagem, o casamento e o parto.

A Viagem

No “Cantinho da casinha”, duas meninas e um menino brincam de “papai, mamãe e filhinho”. O menino é o pai e as outras duas, mãe e filha. O nome da brincadeira foi definido pelo grupo. Ao mesmo tempo em que são os personagens dessa dramatização, também têm bonecos que desenvolvem os mesmos papéis.

A filha diz: “Mamãe, vamos viajar?”

A mãe responde: “Sim, mas vai chamar o seu pai para dirigir!”

O pai pega o carro da Barbie e chama as duas: “Vamos logo,

peçoal!”

A mãe orienta: “Filha, vá atrás, porque criança não senta na frente”.

E os três continuam a brincadeira empurrando o carro pela sala de aula.

As crianças se dispersam, mas, em outro momento, retomam a brincadeira.

Fernanda tenta entrar no jogo: “Posso brincar com vocês?”

A menina que faz o papel da mãe apresenta uma condição: “Só se você aceitar ser filha também!”.

Fernanda aceita e a brincadeira recomeça.

A mãe anuncia: “Agora eu tenho duas filhas!”

Depois de alguns minutos, eles começam a brigar porque só o pai é que podia dirigir na opinião do menino. A menina que faz o papel de mãe toma o carro da mão do pai e diz: “Mãe também pode dirigir”. O menino olha e não faz nada!

Embora três crianças comecem o jogo, é Maria quem assume o papel de líder da brincadeira. Apoiada em suas experiências, define que função será atribuída a cada uma das personagens. Nesse contexto, este é um processo delicado, uma vez que dele depende a existência do jogo. A criança pode não ter escolhido o papel que desempenhará, mas precisa se identificar com o mesmo, caso contrário, corre-se o risco de uma ruptura que pode representar o fim do jogo, antes mesmo do seu início. Maria parece dominar esse processo e, uma vez que o jogo está assegurado, imprime à Fernanda uma condição para a sua participação, o que não ocorreu com os outros membros. Fernanda aceita e, já dentro do jogo, mais tarde, negocia um papel de maior destaque, como poderemos ver ao longo do texto.

Situações de dramatização em que são representados diferentes papéis sociais também foram observadas e discutidas por Delalande (2001). Buscando investigar o que produzem as crianças entre elas, sem a participação dos adultos, a autora realizou uma minuciosa pesquisa em que o pátio do recreio era espaço de observação. Sua etnografia buscou identificar o que as crianças jogam, de onde vêm seus conhecimentos acerca dos jogos e como as relações se instaram entre os pares. Situado no campo da Antropologia Social, o estudo considera as crianças como informantes privilegiadas e deixa a voz e o ponto de vista dos adultos para o segundo plano. Mais do que investigar as práticas pedagógicas que cercam o jogo e seu papel na socialização infantil (mesmo que, segundo a autora, a pesquisa responda a essas questões), seu objetivo foi penetrar no pátio de uma escola e

compreender seu funcionamento, considerando-o como uma microssociedade. A fundamentação dos aportes teóricos é a história, para compreender o processo que cerca a construção de um estatuto particular para a infância na sociedade; e a Antropologia é eleita por ajudar a entender que a noção de infância é um conceito construído socialmente. Em suma, por meio da opção por esses dois aportes teóricos, a autora mostra que a infância é uma construção histórica e cultural.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 1992 e 1997 em quatro instituições: três no oeste da França (uma delas rural) e uma na região parisiense. Os sujeitos da pesquisa foram crianças do maternal e da escola elementar de diferentes classes sociais. Por meio de uma escrita clara e consistente, a autora nos conduz às cenas vividas pelas crianças, convidando-nos a olhar a pesquisa com crianças tendo a ética como foco prioritário e a infância como um produto da/para a cultura. A descrição densa é uma das características do trabalho e, embora tenha uma base metodológica detalhada, o trabalho de campo e a análise dos dados são o ponto central do texto. Delalande (2001) apresenta sua questão de forma tão envolvente que, caso o leitor considere o recreio como um momento barulhento e pouco produtivo, passa rapidamente a reconhecê-lo como espaço de perpetuação da cultura infantil. A pesquisa indica que o pátio é um local de socialização das crianças, numa relação de autonomia, uma vez que é nesse espaço que se constituem como grupo e criam laços de dependência por meio da distribuição dos papéis no jogo e do lugar que cada um ocupa nesse contexto.

A autora destaca que, por intermédio dos jogos, as crianças se apropriam de certas regras e valores dos adultos, sobre os quais fundam seus conceitos de justiça e solidariedade. A recreação revela o exercício das crianças de uma gestão coletiva de interesses individuais e o desenvolvimento de uma cultura de idade que influencia a construção de sua identidade infantil (DELALANDE, 2001, p. 19). Para ela, quando as crianças brincam juntas durante dias seguidos, uma solidariedade ganha forma graças ao jogo, o qual cria uma ligação de dependência entre os participantes que devem se aliar. O jogo é, portanto, o que liga as crianças, favorece seus relacionamentos e lhes oferece a oportunidade de descobrir afinidades; pode implicar, com isso, a origem de uma amizade duradoura, uma história amorosa.

A autora inicia o debate sobre o pátio como microssociedade, trabalhando duas categorias: o grupo e a solidariedade infantil. Para ela, o grupo é uma

categoria central na análise da vida recreativa. Do ponto de vista das crianças, o pertencimento a um grupo é algo de primeira importância, especialmente entre os mais jovens, que utilizam, em seus vocabulários, os termos *banda* e *chefe*. O grupo é uma categoria nativa que emerge do campo (DELALANDE, 2001, p. 71). A outra categoria, a solidariedade infantil, é necessária para a prática do jogo. O desejo de jogar é o que aproxima as crianças, tornando-se seu objetivo em comum, e, nesse sentido, é que estabelece elos de solidariedade.

Os reagrupamentos das crianças são o resultado de uma relação que começa em sala, entre vizinhos de mesa, criando uma espécie de dependência, que nasce do fato de participarem de uma mesma ação e se amplia pela maneira como conduzem o jogo. Para a realização do jogo, cada um deve executar um papel específico, que só tem sentido no coletivo, e o papel que uma criança assume é inspirado na ação dos outros. Essa dependência tem, constantemente, a forma de uma solidariedade que se estabelece pelos usos de materiais e pelas trocas de objetos diversos. Nesse sentido, o jogo coletivo só é possível por intermédio dessa forma de solidariedade, que surge para estruturar e gerar sentidos comuns.

De acordo com Delalande (2001), jogar entre crianças possibilita o desenvolvimento individual, mas, em contrapartida, seu desenvolvimento supõe certas concessões baseadas no interesse em comum. Compartilhar um jogo é depender um dos outros e, mais ainda, colocar-se em uma relação de concorrência, uma vez que cada criança procura sempre o melhor papel. Se não pode obtê-lo, busca, de modo constante, uma reorganização do jogo ou outro papel que lhe satisfaça.

[...] todos os meninos querem desempenhar o papel de policial na brincadeira. Wagner, percebendo o impacto disso no desenvolvimento do jogo, intervém: “Nem todo o mundo pode ser polícia! Polícia não mata polícia! Se não tiver bandido, a gente vai matar quem?”.

Ender compreende a posição do colega e encaminha: “Tá bom! Agora eu vou ser bandido, mas depois quero ser general!”.

(Caderno de campo E19)

Esse evento nos leva a concordar com a afirmação de Delalande (2001) de que, ao multiplicar os papéis entre os participantes de modo que todos encontrem satisfação, cria-se uma relação de dependência suplementar, já que o objetivo procurado só pode ser encontrado se cada um cumprir sua missão.

Analisando o início do jogo, a autora destaca que a atribuição de papéis é, por um lado, autodesignação, e, por outro, aceitação por parte de quem está organizando o jogo. A função de um jogador decorre da posição que ele ocupa entre os pares, posição que se constrói mais efetivamente no pátio do que em sala de aula, e mesmo fora da escola. Ou seja, é na organização autônoma de suas brincadeiras que as crianças elegem seus líderes e/ou ocupam lugares no grupo. A posição adquirida, muitas vezes, acompanha a criança ao longo de todo o ano letivo ou tempo em que esse grupo conviver (DELALANDE, 2001, p. 74-75).

Os estudos de Deladande (2001) ajudam a entender o papel do jogo na vida das crianças e os desafios que cercam a sua elaboração. A autodenominação não é suficiente para o início do jogo, pois é preciso a aceitação do papel proposto pelos outros participantes. Dessa forma, a criança que inicia o jogo lança a primeira investida no estabelecimento de elos de solidariedade que serão necessários para que, uma vez tendo a brincadeira como objetivo comum, as crianças possam, no coletivo, saciar suas necessidades individuais. Os elos de solidariedades encontrados pela autora, em sua pesquisa, podem explicar o que leva uma criança a aceitar um papel de menor destaque no jogo. No caso que apresentamos, chamou-nos a atenção a postura de Fernanda, que aceita determinado papel, mas que, ao longo do desenvolvimento da trama, procura outra inserção.

Ainda sobre o papel de Fernanda no evento que orienta o debate, outro aspecto, que cerca o desenvolvimento do jogo, interessa-nos: a forma como as crianças buscam inserção quando o jogo está em andamento. Este também é o interesse de Borba (2006, p. 1), que apresenta os resultados de sua tese, na qual buscou “compreender como as crianças, nas relações que estabelecem entre si e nas formas de ação social que constroem nos espaços-tempos do brincar, constituem suas culturas da infância e são também por elas constituídas”. A autora demonstra como se dá o acesso das crianças às brincadeiras, suas estratégias de entrada e a resistência que alguns sofrem por parte do grupo, numa pesquisa realizada nos anos de 2003 e 2004, período em que observou um grupo de crianças de 4 a 6 anos, de uma instituição pública de Educação Infantil. O estudo de caráter etnográfico teve, como estratégia metodológica, a observação participante, com registro por meio de videogravações, audiogravações e notas de campo; além disso, foram realizadas também entrevistas e conversas informais com as crianças. De acordo com Borba (2006, p. 8), essas estratégias foram

utilizadas para penetrar nos mundos sociais e culturais infantis, focalizando a construção da cultura de pares em situações em que as crianças se encontram sem a intervenção direta do adulto.

Sobre o acesso das crianças às brincadeiras, a pesquisa de Borba (2006) indica que uma primeira estratégia é a simples aproximação física de uma brincadeira em curso. Essa seria uma forma de entender a dinâmica do jogo e de buscar uma maneira mais direta de incluir-se. Partindo dessa primeira observação, uma estratégia utilizada é desenvolver alguma ação ajustada à brincadeira, nesse caso, “a criança se coloca na área da brincadeira e faz o que as outras estão fazendo, manifestando assim o seu desejo de brincar junto e mostrando que sabe brincar como elas” (BORBA, 2006, p. 10). Outra estratégia é “contribuir com algum objeto/brinquedo, oferecendo-o ou propondo uma troca com um dos participantes” (idem). Em algumas situações observadas, as crianças buscaram se associar aos outros por meio de uma forma específica de inserção, apresentando um plano de ação ou um papel a ser representado. De acordo com a autora, o sucesso dessa investida “exige certo conhecimento da brincadeira e dos participantes do grupo, o que é alcançado não apenas por experiências partilhadas anteriormente, como também pela observação e interpretação das interações e significados presentes”. (BORBA, 2006, p. 12) Muito próxima dessa estratégia está a abordagem na qual a criança busca inserir-se “encenando alguma ação enquadrada na brincadeira em curso” (idem). A diferença entre esta e a abordagem anterior é que “ela surpreende e ‘invade’ o grupo, pois a criança já age como parte da brincadeira, não considerando o poder de decisão de seus membros sobre a permissão ou não de sua entrada” (idem). Por fim, a autora destaca, como uma possibilidade de inserção no jogo, a que vimos no nosso evento, quando a criança solicita ou declara diretamente a participação: “Posso brincar com vocês?”. No grupo observado pela autora, essa estratégia, por vezes, gerou alguma condição imposta à participação no jogo, assim como, no nosso evento, a condição de Maria é: “Só se você aceitar ser filha também!”.

Sobre os papéis representados na dramatização, o desenho presente no evento que estamos discutindo – em que o pai é o motorista, a filha se senta no banco de trás e a mãe ocupa o banco do carona – reproduz o estereótipo dos papéis sociais de homens, mulheres e crianças. Mas ele não atende à necessidade do grupo e, por isso, Maria busca um reordenamento, que é aceito pelos demais. No

trabalho de Delalande (2001), a autora destaca espaço especial para a análise das situações em que as crianças brincam de pai e mãe. Nessa prática, estão os modelos de relações familiares vividas ou observadas pelas crianças. Por compreender que, por intermédio dessa brincadeira, é possível ver a ligação entre os jogos de pátio e o contexto social e cultural que cerca as crianças, a autora decide se dedicar a esse tema. Para ela, as crianças brincam de mãe e pai pelo prazer de se incluir em uma situação que os coloca como membros de uma cultura e os autoriza a se identificar com um dos adultos ou dos bebês.

Ao observar as crianças mais velhas do maternal, percebe-se o orgulho de quem assume o papel do adulto, papel que se reserva aos líderes do grupo. Alimentado pelos elementos do cotidiano, pelo papel familiar e pelas regras da vida que as crianças conhecem, o jogo se torna estereotipado. Dessa forma, os traços característicos variam pouco, mesmo em diferentes contextos. Encontram-se, na encenação, a autoridade paternal, o espírito lúdico das crianças e a dificuldade em tornar os dois compatíveis (DELALANDE, 2001, p. 52). Nessas dramatizações, as crianças recriam a estrutura familiar que está ao seu alcance e se servem de situações conhecidas para apoiar seus jogos. Mesmo quando a família é de país diferente ou se os pais são divorciados e um deles abandona a casa, a dramatização que envolve esse enredo se inspira em um modelo ideal, fundado no modelo de família ocidental e alimentado pelos livros didáticos, pela publicidade e pelos filmes. Por meio desses saberes e do desenvolvimento desse jogo, as crianças fazem aprendizagens simbólicas dos papéis familiares, tentando compreender e se apropriar do mundo dos adultos (DELALANDE, 2001, p. 53). Se, por um lado, essa prática estereotipada parece contribuir pouco para o desenvolvimento das crianças, por outro, o jogo imitativo lhes permite estruturar suas relações sociais do presente, orientando para um modelo comum que serve de referência para organizar suas relações infantis. Nessa dramatização, encontramos relações de força, de autoridade, de cumplicidade e de conflito. Dessa forma, o jogo se torna um “suporte ideal para manifestar sua atração por uma criança de outro sexo, para consolidar uma amizade entre meninos e meninas e mostrar sua habilidade em liderar um grupo de jogo” (idem).

Com base no diálogo entre os eventos das pré-escolas exclusivas, nos quais as crianças brincam de ser adulto e ser criança, bem como nos resultados da pesquisa de Delalande (2001), podemos concluir que as crianças recorrem aos

papéis estereotipados: (i) pela possibilidade que tais papéis lhes oferecem de exercitarem-se como membros de uma cultura, (ii) porque, ao serem construídos socialmente e reiterados por livros didáticos, publicidades e filmes, esses papéis já carregam em si a previsão de determinadas atitudes. Essas atitudes podem ser vistas como códigos que, partilhados entre as crianças, poupariam-nas de acordos e facilitariam o início da brincadeira. Acreditamos nisso porque, ao observar as crianças na dramatização, vemos que esta não é a reprodução fiel das ações e das práticas dos adultos. Nossa hipótese, para justificar a mudança ocorrida nos rumos das brincadeiras e o estabelecimento de novas condutas por parte das personagens, rompendo, dessa forma, com o estereótipo inicial, baseia-se no conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011). Ao longo desse e de outros eventos do campo, o estereótipo dos papéis sociais foi questionado pelas próprias crianças quando estas desejavam mudar sua participação no jogo ou precisavam de novos laços de solidariedade que dessem suporte à continuidade do mesmo. Vemos isso na atitude de Maria que, ao desejar pilotar o veículo, não só questiona o fato de o menino ser o único condutor, como também se sente segura para mudar os rumos da dramatização.

Passamos agora a outro momento do evento em análise.

O casamento

A mãe empurra o carro pela sala; depois de um tempo, ela determina: “Agora chegamos! Filha, sai do carro! Anda, anda! Porque hoje nós vamos casar”, e olha para o menino que faz o papel do pai.

Uma das filhas (Fernanda) diz: “Eu vou ser a dama, porque eu tenho roupa de dama!”.

A mãe solicita: “Filha, agora me ajude, preciso me vestir, o pai não pode me ver vestida de noiva”.

Nesse momento, a professora entra na brincadeira e pergunta: “Quem vai fazer o casamento?”.

A mãe responde: “Vai ser o padre lá na igreja.”

A professora continua: “Quem vai fazer o papel de padre?”.

As crianças se olham e uma das filhas sugere: “Vai faltar boneco! Alguém vai ter que ser!” (Na brincadeira, cada criança tem um boneco que representa o mesmo papel que ela).

Maria, que assume o papel de mãe, dirige-se à professora mostrando a sua boneca: “Tia, eu estou bonita?”

A professora responde: “Linda!”

Depois se dirige ao Eduardo, que estava desenhando: “Dudu, você vai ser o padre do meu casamento!”.

Dudu coloca a questão: “Mas, sem boneco?”

A menina diz: “Finge que você é um boneco!”. Ele reclama, mas aceita.

Chega a hora do casamento. O padre espera os noivos na igreja,

que é montada em um canto da sala de aula, mas a mãe e as filhas demoram tanto a chegar que Dudu cansa de esperar e diz: “Não quero mais ser o padre não!” E sai daquele espaço. O grupo reclama, mas Dudu não volta para a brincadeira.

Maria (a mãe) propõe: “Vamos casar sem padre mesmo. Vocês sabem o que se fala?”.

Bianca, que representa a filha, responde: “É só falar, você aceita essa aliança para se casar com ela e o pai diz ‘sim’, depois repete a mesma pergunta para a mãe que também diz ‘sim’.”.

A professora intervém: “Mas é só isso que se fala?”

E a “filha”, rindo, diz: “Não sei! Eu não vi minha mãe casando, eu vim depois [...]”

Ao introduzir a ideia do casamento, alimentando o jogo com novas possibilidades, Maria segue na condução da trama, legitimando seu papel de líder. Mesmo não verbalizando que aceitam os novos rumos da brincadeira, ao se enquadrarem nas mudanças necessárias que o novo enredo demanda, pai e filhas partilham os mesmos significados e concordam com os rumos propostos. Ao analisarmos esse evento, ficamos completamente envolvidos com o papel desempenhado por Maria e fomos ver como o líder aparecia em outras pesquisas que voltam seu olhar para as brincadeiras infantis. Mas, ao considerar que o foco da discussão que propomos aqui são as significações do ser criança e do ser adulto presentes nas dramatizações infantis, vamos apresentar nossas considerações no capítulo seguinte, quando discutiremos como a experiência de infância dessas crianças é impactada pelo pertencimento a um grupo.

Nesse reordenamento da brincadeira, todas as personagens são reconfiguradas, mas a distribuição dos papéis de adultos e crianças continua a mesma. A mãe passa a ser a noiva, o pai a ser o noivo, Fernanda tenta um papel de mais destaque (mas um papel infantil), e, para assumir o lugar do padre, outra criança é convocada.

Ao escolherem como enredo o casamento, vemos que “utilizam uma série de conhecimentos adquiridos através da observação e da experiência interativa com o mundo dos adultos” (BORBA, 2009, p. 104). É nesse sentido que emergem dois novos papéis: a dama de honra e o padre.

Fernanda, que entra na brincadeira com a condição de assumir o papel de filha, aproveita essa oportunidade para mudar sua inserção no jogo, sugerindo um redesenho de seu papel. No contexto social, a dama de honra tem papel de destaque. Ela usa uma roupa diferente da dos outros convidados, cujo modelo se aproxima do utilizado pela protagonista, a noiva, além de ganhar todos os olhares

da plateia ao percorrer o tapete vermelho anunciando o início da cerimônia.

Sobre o padre, um fato que nos chamou atenção foi que Dudu reclamou ao ser convocado para a brincadeira, mas não se negou a participar. Esse seu comportamento pode ser explicado pelo seu engajamento com esse grupo, nos termos apresentados por Delalande (2001). Para a antropóloga, as ações das crianças no jogo são um reflexo de relações mais amplas que começam em sala entre vizinhos de mesa (DELALANDE, 2001, p. 73). Ao aprofundarem essas relações, estabelecem laços de dependência interpessoais, que levam as crianças a se engajarem em determinadas brincadeiras e a justificarem essa participação pelo fato de serem conduzidas por seus amigos.

Uma série de outras informações é compartilhada no evento: o pai não pode ver a mãe vestida de noiva; o casamento é feito por um padre em um espaço próprio, a igreja; e uma série de frases que precisam ser ditas para que o casamento se realize. Essas informações são, ao mesmo tempo, um código que utilizam como balizas para a execução do jogo e um diálogo com o ser adulto, uma vez que a dramatização faz parte das práticas executadas por adultos em nossa sociedade.

Passemos agora ao último trecho do evento:

O parto

Logo após o casamento, a mãe anuncia que está grávida e todos passam a se ocupar do parto; uma das filhas se oferece para deixar de ser filha e passar a ser a médica. Nesse momento, o grupo começa a brigar, pois todos querem ser o médico.

Uma das crianças pede ajuda à professora, que retorna o problema para o grupo: “Vocês têm que resolver sozinhos quem vai ser o médico”.

O menino, “pai”, propõe um tipo de sorteio chamado por ele como “Duni-duni-tê”. O sorteio não deu certo, porque as crianças que perdiam não aceitavam.

Lucas surge com a proposta de que o aniversariante do mês escolhesse quem seria o médico.

[...]

O grupo do casamento continua fazendo o parto. A médica acabou sendo uma das crianças que fazia o papel de filha.

A médica diz: “Está na hora do neném nascer.”

A mãe pega uma boneca, tira a roupa e coloca em sua barriga. A médica intervém: “Está errado! Esqueceu que os nenéns ficam de cabeça para baixo!”. Com o nascimento do neném, a brincadeira termina. (Caderno de Campo E18)

Os impasses vividos no exercício do convívio coletivo e suas soluções serão

discutidos no próximo capítulo. Aqui, vamos ressaltar o quanto a brincadeira de faz de conta proporciona a ampliação do conhecimento por via da troca entre pares. Além dos papéis sociais desempenhados nessa dramatização, por meio de suas narrativas, as crianças trocaram experiência e conhecimentos do mundo físico e social.

A nova reconfiguração do jogo, com a inclusão de novas personagens, mostra que, independentemente do papel que assumem na trama, todos participam da elaboração de um mosaico de informações que sustenta o jogo que estão desenvolvendo. Embora experiências prévias conduzam o enredo da brincadeira, elas não determinam seu desenvolvimento. Uma vez que é necessário romper com um estereótipo inicial, as crianças não hesitam em ousar. De acordo com o que observamos no campo, normalmente o estereótipo é rompido quando o papel que lhe é atribuído não atende mais aos interesses das crianças. É dessa forma que a mãe também pode dirigir ou o casamento pode acontecer, mesmo sem o padre. Ainda que se inspirem nas práticas dos adultos, o jogo “de faz de conta” se mostra algo muito mais dinâmico do que a reprodução pura e simples do que veem ou vivem as crianças.

Para Borba (2009, p. 104), “o que é encenado na brincadeira é reconfigurado e transformado pela interpretação das crianças e pelas formas como essas se apropriam dos conhecimentos sociais, nas e pelas interações com seus pares e através de seus modos próprios de compreensão do mundo”. Sobre a encenação de papéis adultos, a autora destaca que as crianças estão mais à procura de um protagonismo na brincadeira do que querendo ser adulto ou se preparar para isso. Nesse sentido, podem escolher o papel de mães e pais, quando a dramatização tem como enredo o contexto familiar, ou o papel de filhas, quando estas são personagens da literatura, da mídia e da tradição oral, que ocupam espaço central nas histórias.

Assim como na pesquisa de Borba, com base na recorrência dos eventos de campo, podemos concluir que as crianças das pré-escolas exclusivas também adotam os papéis de adultos quando lhes dão protagonismo em seus enredos.

Esse resultado também se aproxima do trabalho de Pereira (2009). A autora tem como objeto de pesquisa a relação entre as crianças e a telenovela. Sua opção pela telenovela “assenta-se na compreensão de que toda produção estética implica uma relação indissolúvel entre o autor, a obra e o espectador, relação esta de

caráter ideológico, uma vez que lida com signos e valores” (PEREIRA, 2009, p. 151). Embora as novelas não sejam destinadas a esse público em especial, em pesquisa de audiência, estiveram entre os programas mais vistos por crianças de 4 a 11 anos. Uma vez definido o objeto da pesquisa, a delimitação da análise envolveu: os modos como as telenovelas apresentam as personagens infantis e o lugar social que ocupam nas tramas; e os discursos infantis produzidos a respeito das telenovelas e das personagens infantis nelas apresentadas. Como conclusão, destaca que, mesmo que as personagens infantis sejam o foco da investigação, não foram elas que mais chamaram a atenção das crianças envolvidas na pesquisa. De acordo com a autora, “de maneira geral, o grupo de crianças com que conversamos tinha um fascínio pelos protagonistas (personagens adultas)” (PEREIRA, 2009, p. 169). Mas, afinal, o que leva a esse fascínio? Embora essa questão nos interesse, não é o centro do debate que queremos trazer, pois o que buscamos é entender o que está em jogo quando as crianças brincam de ser adulto. Para nós, a escolha pelos personagens adultos está diretamente relacionada ao protagonismo que estes desempenham na esfera social.

Um dado interessante surge do cruzamento dessa pesquisa com outro trabalho desenvolvido pela mesma autora. Em “A melhor novela da minha vida: as crianças e a telenovela ‘Rebeldes’”, Pereira e Oliveira (2009) investigam a relação entre as crianças e uma telenovela em que os adultos não são os protagonistas. Nesse caso, a identificação das crianças mudou de sentido, já que seus discursos giraram em torno da intriga que envolvia as personagens, adolescentes de um colégio particular de classe média alta (PEREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 119). Como resultado dessa pesquisa, as autoras afirmam que, embora as crianças se identificassem com as personagens da telenovela, essa identificação não gerava uma subordinação entre o enredo da trama e as brincadeiras infantis.

[...] as crianças se denominavam Lutipa, Diego³³, etc. e continuavam brincando de lego, de correr, de luta ou de outras brincadeiras que não diziam respeito ao enredo da novela. Algumas vezes, a brincadeira de casinha seguia uma história criada por eles, onde as meninas casavam e ficavam grávidas, fatos que não advêm do enredo da novela, embora usassem os nomes dos personagens. Outras vezes até personagens de outros

³³ Personagens da telenovela.

programas entravam no enredo como amigos de Lupita, Diego ou como filho e assim por diante. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 127)

Esse evento, mais uma vez, leva-nos a concordar com Corsaro (2011), quando o autor propõe a expressão *reprodução interpretativa* justificando que o que cerca o faz de conta infantil é algo muito mais rebuscado do que a simples reprodução de práticas e papéis historicamente construídos.

Essas pesquisas e os eventos das pré-escolas exclusivas nos levam a acreditar que brincar de ser adulto é exercitar um papel no presente. Fazer de conta que se é o pai, a mãe, a tia, a professora ou a personagem de uma novela, é experimentar determinadas situações que, sendo trazidas para o contexto escolar e alimentadas pelos diferentes membros do grupo, inserem a criança em uma prática que desafia suas concepções, instaura dúvidas e cria, não só novas possibilidades e percepções acerca do mundo que as cerca, como possibilidades e percepções acerca das ações sobre o mundo.

3.3

“Ô tia, ele me chamou de bebê, eu já tenho cinco anos”: a dinâmica das idades

A análise dos dados nos revela que o **ser criança** assume outra dimensão: ser criança em relação à outra criança. É sobre esse tema que vamos nos debruçar neste tópico, começando com um retorno ao evento que abre este capítulo:

Renan: “Sai daí, eu estava aqui primeiro”.

Mariana, a menina que foi empurrada (3 anos) diz: “Não, sai você. Estou com a minha amiga”.

Nina, a amiga tenta ajudar: “Deixa ela ficar aí”.

Renan insiste: “Não, estava aqui primeiro”.

Pesquisadora: “Renan, não precisa brigar. Pede licença, até porque ela é menor que você”.

Renan: “Ela é pequenininha, né? Ela é bebê”.

Vira-se para Mariana e diz: “Desculpa, tá? Você me desculpa?”. E passa a mão na cabeça dela. (Caderno de Campo E13 - 17/11/2005)

Renan e Mariana disputam o lugar como iguais, até que a intervenção da pesquisadora aponta a diferença existente entre eles. O menino muda radicalmente de comportamento e, no exercício de alteridade, percebe esse outro em relação a si. No entanto, este não é um outro qualquer, é um outro menor do que ele e, por isso, mesmo que a intervenção da pesquisadora não aponte para que ele abra mão

de seu lugar, ele não só o faz, parando a disputa, como pede desculpas a sua colega. O que motiva sua mudança? Que elementos levam Renan a caracterizar sua colega como “pequeninha” e “bebê”?

O conceito de geração nos ajuda a pensar a infância como grupo social que provoca, produz e faz parte de uma estrutura mais ampla na qual os indivíduos de diferentes idades, sexos, etnias, nacionalidades e pertencimentos se encontram. Como categoria geracional, a infância articula, por um lado, uma questão histórica, que diz respeito aos processos que antecederam esse grupo específico e que são responsáveis pelo seu reconhecimento dentro da trama social; e de outro, uma experiência compartilhada, no aqui e agora, entrecruzada por aspectos culturais, políticos, geográficos e econômicos (SARMENTO, 2005).

Mas, como se distinguem os sujeitos que fazem parte da mesma categoria geracional? O evento acima nos convida a mergulhar nessa questão. Como Renan percebe a colega que é de outra idade? E como é percebido? Nosso objetivo, ao optar por essa perspectiva de análise, é enveredar no **ser criança**, tema que começamos a discutir tendo a relação com os adultos como foco, o que agora passamos a olhar na relação entre os pares. Pretendemos, ao mergulhar nessa temática, responder a uma recorrência de eventos do campo a partir da qual percebemos que o pertencimento a uma geração não é suficiente para explicar o **ser criança**. Assim, convidamos os leitores a verem como, nas pré-escolas exclusivas, o ser criança é influenciado pelo que estamos chamando de “as dinâmicas das idades”. Passemos a um evento do campo:

Pesquisadora: “Como é ser criança?”

Maria Clara: “Criança desenha, pinta...”

Pesquisadora: “Teo, até quantos anos uma pessoa é criança?”

Teo: “Até os três”.

As crianças começam a me dizer suas idades. Cada uma diz a que tem idade.

Pesquisadora: “E você, Teo?”

Teo: “Eu ainda tenho três”.

Pesquisadora: “Até quantos anos uma pessoa é bebê?”

Francisco: “Um”.

Maria Clara: “Até quando anda”.

Pesquisadora: “Qual a diferença de ser bebê e ser criança?”

- “Bebê fala gugu-dada”.

- “Faz cocô”.

- “Engatinha”. (Caderno de Campo E21 - 11/08/05)

Sirota (2005, p. 6) aponta uma indeterminação das fronteiras das idades: “é

importante lembrar que não estamos mais num esquema vertical ou horizontal, mas num quebra-cabeça de formas de referência, dentro do qual se constrói a experiência social da criança”. Nesse quebra-cabeça, ainda que as fronteiras sejam flutuantes na definição da primeira infância, da segunda infância, da pré-adolescência e da adolescência, as idades das crianças parecem um indicativo da cultura de pares, que se constrói, sobretudo, por meio da socialização horizontal.

Mas, o que existiria de apropriação nessa categorização de comportamentos por faixas etárias? De acordo com Benjamin (2012, p. 27), o narrador associa a sua experiência mais íntima àquilo que aprendeu na tradição. Nesse sentido, o autor indica a relação presente entre experiência e geração. Para ele, a experiência se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações. Dessa forma, a criança pode se apropriar de uma série de informações, que são passadas via contato com outras gerações do mesmo tempo histórico que o dela, por intermédio da tradição e da narrativa. Embora não diga respeito diretamente à apropriação de comportamento relativo a uma faixa etária, o evento **O casamento**³⁴ pode evidenciar a relação entre experiência e geração e como o contato com elementos da tradição atua no sentido da apropriação de informações por parte das crianças. Essas informações, por sua vez, podem impactar a definição do que caracteriza cada grupo etário. Traremos mais um vez o evento:

O padre espera os noivos na igreja, que é montada em um canto da sala de aula, mas a mãe e as filhas demoram tanto a chegar que Dudu cansa de esperar e diz: “Não quero mais ser o padre não!” E sai daquele espaço. O grupo reclama, mas Dudu não volta para brincadeira.

Maria (a mãe) propõe: “Vamos casar sem padre mesmo, vocês sabem o que se fala?”.

Bianca, que representa a filha, responde: “É só falar, você aceita essa aliança para se casar com ela e o pai diz ‘sim’, depois repete a mesma pergunta para a mãe, que também diz ‘sim’.”.

A professora intervém: “Mas é só isso que se fala?”

E a “filha”, rindo, diz: “Não sei! Eu não vi minha mãe casando, eu vim depois” [...]

(Caderno de Campo Escola E18 - 19/09/2005)

Por um lado, Bianca justifica seu desconhecimento de uma tradição pela não experimentação da mesma, mas, por outro, traz elementos que levam o adulto

³⁴ Evento discutido em “Eu sou a mãe, ele é o pai e a Fernanda é o bebezinho”... brincando de ser adulto e de ser criança.

a reconhecer a tradição. Nesse sentido, podemos dizer que as falas que cercam a cerimônia do casamento são parte da experiência da criança, construída e perpetuada na relação entre as gerações.

Ao longo da tese, discutimos o conceito de geração nos pautando, por um lado, na perspectiva filosófica de Benjamin (1994, p. 247-247), para quem “as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são parte do povo e da classe a que pertencem”, e, por outro, na Sociologia da Infância. O conceito filosófico de geração nos ajudou a entender a relação das crianças com seus pares, tendo a história como vertente, e o reconhecimento do pertencimento a uma geração, que nos coloca em um determinado grupo. Foi nesse sentido que consideramos que a filosofia de Walter Benjamin poderia estar ao lado da Sociologia da Infância, no aspecto político que cerca o pertencimento das crianças a uma determinada classe social e o impacto que isso provoca em suas vidas.

Nessa discussão, vamos aproximar os dois referenciais teóricos, porque acreditamos que a apropriação ou a definição de comportamentos por faixas etárias está relacionada, por um lado, ao pertencimento a um determinado grupo de idades, foco da Sociologia, e, por outro, ao diálogo com outros grupos etários, no intercâmbio de experiências que se perpetuam pelas gerações, por meio da narrativa.

Para falar dessas perspectivas, vamos trazer mais um evento ao debate, o que ocorreu na mesma turma de pré-escolar de Teo, Maria Clara e Francisco:

Francisco propõe que brinquem de Batman. Brincam de lutar. Fernanda bate. Francisco bate. Repetem isso várias vezes, até que Fernanda vai falar com a professora: “O Francisco me bateu”. A professora chama Francisco e diz forte: “Francisco, eu já te expliquei o que tem que acontecer porque você já fez quatro anos”.
(Cadernos de Campo E 21 - 08/09/05)

Comparando os eventos que envolvem Renan, Teo e Francisco, podemos ver como as duas perspectivas se cruzam. No primeiro, são as crianças, no grupo de pares, que definem o comportamento de cada faixa etária. No segundo, a situação se assemelha, pois Teo se identifica “**ainda tenho três anos**”. O uso do termo **ainda** parece frisar a diferença entre ele e as demais crianças da turma que têm quatro anos. No terceiro, é a professora, membro de outra geração, que

informa esperar outro comportamento de Francisco, justificado pelo fato de ele já ter quatro anos.

Delalande (2010)³⁵, investigando “Como as crianças e adolescentes veem as idades?”, parte do princípio de que aqueles que passam pelas idades são capazes de dizer o que determina o pertencimento a cada faixa etária. Seus discursos permitem aprofundar uma ideia de comunidade infantil e comunidade adolescente, que se define “de dentro”, pela exploração da cultura de pares, e “de fora”, pela consciência do pertencimento a um grupo de idade, em alteridade com outros grupos.

Assim, as situações vividas por Renan, Teo e Francisco podem ser entendidas dentro da ideia de “comunidade infantil”, uma vez que essas experiências se dão no grupo de pares e na alteridade com outros grupos, representados, nesses casos, pela pesquisadora e pela professora. Assim, se, por um viés, são eles que vivem mais diretamente as situações, outros partilham essa experiência criando e compartilhando códigos que, se não nascem nesse grupo, são ali reinterpretados e perpetuados.

A aproximação com a pesquisa de Delalande se dá não somente pela natureza do tema, mas pela diversidade dos sujeitos envolvidos. A autora investigou três grupos: o primeiro composto por crianças de 5 e 6 anos; o segundo, por crianças de 8 e 9 anos; e o terceiro, por adolescentes de 14 e 15 anos³⁶. Foram realizadas entrevistas coletivas com as crianças de 5 e 6 anos, entrevistas individuais com as crianças de 8 e 9 anos e aplicação de questionários para os adolescentes. As questões que orientaram as entrevistas foram: O que é ser uma criança? Você é feliz em sendo criança?

Como conclusão, Delalande destaca que **as crianças mais novas** são capazes de exprimir um ponto de vista baseado em suas experiências, pois elas consideram os jogos e as brincadeiras como pertencentes ao mundo infantil. Definem como critérios que caracterizam as crianças ocidentais: o tamanho, a situação da família definida pela dependência da autoridade adulta, a relação de proteção e de amor com os pais, o pertencimento a um grupo e, finalmente, a infância, como um período de aprendizagem na escola e nas brincadeiras (DELALANDE, 2010, p.5). Sobre **as crianças mais velhas**, afirma que uns

³⁵ Tradução minha.

³⁶ Alguns desses adolescentes foram entrevistados nos anos de 1997 e outros, em 2007.

aguardam a maioridade para se inserirem em determinadas práticas sociais, mas outros dizem preferir ficar sob a guarda e atenção dos pais. Com relação aos adultos, as análises de Delalande revelam que as crianças mais velhas possuem um sentimento ambivalente com relação a essa idade. Ser adulto pode oferecer a autonomia aguardada, mas também pode trazer o trabalho e os perigos do mundo adulto. Porém, há uma grande disparidade nos pontos de vista dos entrevistados; o que é comum é a associação da imagem da brincadeira e do jogo à infância e do trabalho ao adulto. Delalande acrescenta ainda que esse grupo de idade reconhece a diferença de estatuto: as crianças não têm uma liberdade grande de ação, não são tão consideradas, mas, em troca, são protegidas, cuidadas, e, longe da pressão do mundo do trabalho, podem se dedicar ao jogo.

A antropóloga reconhece que o grupo de adolescentes entrevistados tem uma visão idealizada da infância, construída com base em suas próprias memórias ou inspirada em outras crianças. Segundo eles, as crianças não têm consciência do que cerca o mundo dos adultos, veem-no como fácil, desconsiderando os aspectos negativos, como o desemprego, a violência e as drogas. Chama atenção para o que cada grupo está considerando como consciência. Para ela, ao contrário do que dizem os adolescentes, as crianças exprimem sua consciência do desconhecimento do mundo adulto, ou, ao menos, de não compreendê-lo, pela falta de domínio de seus códigos e, portanto, pela falta de experiência ou, talvez, pela falta de maturidade (DELALANDE, 2010, p. 09). De toda forma, a autora relativiza: os discursos dos adolescentes não são uniformes.

Outro aspecto destacado é que os adolescentes demonstram sua decepção com a falta de respeito dos adultos pelos mais jovens. Delalande acredita que essa percepção está atrelada ao reconhecimento de que, para eles, os adultos têm mais consideração pelas crianças. E acrescenta que estes se mostram ansiosos para ter poder e ocupar o lugar dos pais no controle das crianças, e que, infelizmente, isto se dá como uma espécie de vingança sobre a próxima geração. Para eles, há uma hierarquia de poder. Mas ser adulto significa arcar com as consequências de suas ações, enquanto as crianças crescem sob controle e, ao mesmo tempo, seguras. Perguntados sobre as coisas importantes para uma criança, definem: os pais e o amor da família. O tempo de infância é, para eles, um tempo de diversão, riso e brincadeira. Mas, quando a pergunta é sobre o que é importante para um adolescente, eles são unânimes: o grupo de pares. De acordo com os dados, para

os adolescentes, as relações entre as crianças são marcadas pela inocência. Suas visões de infância são centradas na ideia de dependência afetiva e submissão aos pais e, entre os pares, a relação seria, no ponto de vista dos adolescentes, fundada no jogo.

Essa pesquisa nos ajuda a compreender a questão das idades presentes nos discursos das crianças das pré-escolas exclusivas, sobretudo a constatação de que crianças e os adolescentes constroem uma consciência de seu lugar dentro da pirâmide etária que envolve toda a sociedade (DELALANDE, 2001, p. 12). Essa consciência se dá, por um lado, pela assimilação do lugar destinado às crianças e, por outro, pela representação cultural de infância que marca a época em que elas vivem. As crianças devem ser conduzidas e protegidas pelos pais e viver situações de aprendizagem considerando que possuem menos experiências e menos conhecimento. Também está presente a ideia de que as crianças são futuros adultos, não obstante, ao mesmo tempo, reconheçam ser seres do presente. Ser criança é ter em comum uma atividade escolar, jogar junto, fazer confidências. São essas características que apontam para uma comunidade infantil (depois adolescente) que surge longe da sociedade global, pela criação de um *status* particular.

Foi analisando essa comunidade que Delalande (2001) desenvolveu, nessa e em pesquisas anteriores, o conceito de cultura infantil, que, de acordo com a autora, evolui com as idades. Destaca a antropóloga que toda cultura é definida de dentro, por uma comunidade que partilha determinadas práticas, conhecimentos, sentimentos e comportamentos, e também na sua relação com os outros grupos, que lhes dão a consciência do pertencimento. A consciência comum de um posicionamento na pirâmide social das idades é constitutiva da cultura etária.

Assim, podemos supor que Francisco não se surpreendeu ao ter sua idade utilizada como justificativa para a cobrança de outro tipo de comportamento. Na definição do que difere umas crianças das outras, o exercício de aproximação e afastamento cria laços de identidade que vão ser fundamentais na constituição desse lugar social, o que Delalande (2001) identifica como existente para/pelas crianças na pirâmide etária.

A consciência de seu lugar dentro da pirâmide, e que esse lugar está relacionado a determinadas apropriações e, conseqüentemente, a comportamentos, é o ponto que aproxima o trabalho de Delalande (2010) das reflexões de Lloret

(1998). A autora acredita que:

[...] pertencer a um grupo de idade significa ter que adequar-se a uma normativa bastante precisa: em cada idade, podemos ou não podemos fazer, devemos (como se viver fosse uma dívida) fazer uma série de coisas e, sobre tudo, temos de levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos socialmente sancionados (LLORET, 1998, p. 15)

Em “As outras idades ou as idades do outro”, Lloret (1998) argumenta que a idade constitui um elemento de diferenciação entre as crianças. Ter uma idade é uma forma de pertença existencial (LLORET, 1998, p. 13). Para a autora, há dois movimentos que cercam a relação com as idades: de um lado, **nós temos** uma idade, na medida em que esses anos são nossos e os assumimos como uma pertença existencial, pois o tempo é uma propriedade cronológica individual; mas, de outro, são **os anos que nos têm**, “mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade” (LLORET, 1998, p. 14). Assim, são os anos que nos fazem crianças, jovens, adultos ou velhos, situando-nos como um grupo socialmente definido, “a idade não é tua nem minha, é a idade do outro que, ao ser-nos dada, nos possui” (LLORET, 1998, p.15).

A organização escolar das crianças em grupos de idade acarreta a preocupação com a normalidade ou com o desafio em relação às práticas cotidianas que cercam cada idade, produto da cultura de pares, em diálogo com as outras gerações e demais produções culturais. É nesse sentido que interpretamos o ainda dito por Teo ao pronunciar a sua idade. Ele se coloca em relação aos outros que têm quatro anos; sendo assim, seus três anos podem ser entendidos como uma defasagem frente aos demais. O estabelecimento de uma normalidade para cada idade pode também ser mais um instrumento de competição entre eles, que acreditam que as crianças mais velhas têm privilégios em relação às menores. No campo, essa situação se mostrou especialmente nas tentativas de justificar que queriam assumir o lugar de controle do grupo, sobretudo na ausência dos professores.

A professora sai por alguns minutos da sala...

Paloma se reporta à pesquisadora: "A Tia saiu e a gente tem que ficar tomando conta deles".

A pesquisadora questiona: "Deles quem?"

Paloma explica: "Dessas crianças aí... Sabe quantos anos eu

tenho?" E faz a representação do número sete com as mãos.
 Luiza, outra criança da turma, torce a boca e, interrompendo a colega, diz: "É nada, ela tem 5!"
 (Caderno de Campo E 18 – 20/10/2005)

"Ô tia... me chamou de bebê [...] . Eu já tenho cinco anos."
 (Caderno de Campo E 14 - 03/11/2005)

No primeiro evento, Paloma utiliza outra idade para justificar por que ela e a pesquisadora (outro adulto presente na sala) deveriam tomar conta das crianças na ausência da professora. Seu desejo parece ser o de novo posicionamento frente ao grupo. Para tanto, apoia-se na identificação com uma idade superior à sua. No segundo evento, a situação pode ser vista como contrária. Ao ser comparado com alguém que, na escala hierárquica de idades (DELALANDE, 2010), tem menos prestígio perante o grupo, o menino recorre à professora e utiliza sua idade como referência para demonstrar sua insatisfação com a forma como foi caracterizado pelo outro.

Para Lloret (1998, p. 16), ao aumentar, diminuir ou esconder a idade, a criança está “clamando para não ser julgada através de um atributo cronológico e está tentando, em maior ou menos medida, melhorar sua imagem” Para a autora, é preciso desvelar como se articulam as imagens impostas a partir da memória coletiva, do imaginário social ou do costume, assim como avaliar práticas cotidianas que reforçam essas imagens ou as recriam., Embora concordemos que “não queremos viver sob a máscara do tempo imposto a mim e aos outros” (LLORET, 1998, p. 23), acreditamos que não se trata simplesmente de uma imposição de códigos referentes a cada idade. Observando as crianças das pré-escolas exclusivas, vemos que elas têm consciência do seu papel na pirâmide etária, e situar-se em um grupo de idade pode lhes oferecer a oportunidade de pertencimento a uma comunidade infantil (DELALANDE, 2010), que cria e recria códigos fundamentais para a dinâmica do grupo.

Se, por um lado, o grupo de idades pode normatizar os comportamentos infantis, por outro, as crianças também são proponentes desses indicadores, e essa indicação ultrapassa o seu grupo de idade. Esse fato pode ser comprovado com a observação dos vários diálogos entre crianças e pesquisadores (FERREIRA, 2010; BORBA, 2005; CORSARO, 2005; MOTTA, 2010; DELALANDE, 2001) em que questionam suas ações e destacam que, embora estejam observando e interagindo

com os grupos de idades investigados, não fazem parte do mesmo. Essa percepção também foi registrada no caderno de campo das pré-escolas exclusivas.

A mesma criança de antes olha pra mim (pesquisadora) e diz: “Você não pode estudar aqui”.

Eu pergunto por que e ela explica: “Porque você não é criancinha”.

Os eventos do campo nos levam a concluir que as crianças são depoentes privilegiados de sua condição. Ser criança e se considerar como tal faz parte de uma construção social que envolve o entrecruzamento entre experiência individual, experiência coletiva e cultura. Nas pré-escolas exclusivas, essa construção se deu na alteridade com a condição social dos adultos e no diálogo com os pares.

É através da narrativa que a experiência de infância é compartilhada. Nesse viés, a socialização horizontal favorece importantes trocas de informações, formando e informando as crianças sobre o que é ser criança e como essas relações se estabelecem dentro da sua categoria e no diálogo com as outras categorias sociais.

Constatamos também que ser criança é uma questão geracional estabelecida no reconhecimento do pertencimento a um grupo etário, o qual se define na relação com outros grupos sociais. Ser criança implica determinados comportamentos cheios de nuances que nos indicam que, como categoria, não se trata de um grupo homogêneo. O que esperam de cada idade e como se comportam frente à distinção entre ser bebê, ser criança e ser grande, revelam a forma como dialogam com os discursos e com as práticas que regem o ser criança, compartilhadas e ressignificadas por meio da cultura de pares.

No capítulo a seguir, veremos como a experiência das crianças é impactada pela opção pela escolarização da infância.

4

A experiência da infância na pré-escola: implicações políticas e práticas

Paloma: “Eu só estou desenhando um desenho pro meu pai. Por que ele foi fazer emprego”

Pesquisadora: O que é fazer emprego?

Paloma: “É trabalhar ora! Lá na minha casa todo mundo fala pra ele fazer emprego, mas ele tem que fazer emprego e ainda me levar na escola”
(Caderno de campo E18)

Uma vez definido, como recorte, o campo das pré-escolas exclusivas, passamos à análise dos eventos. A opção pela perspectiva das crianças evidenciou o quanto a construção de um estatuto envolve esses sujeitos em seus cotidianos. Nesse sentido, **ser criança** se mostrou tanto na alteridade com o **ser adulto**, como **com seus pares**. Mas, que outros elementos envolvem a experiência de infância nessas instituições? É a isto que vamos nos dedicar neste capítulo.

Algumas das ideias aqui presentes nos acompanharam ao longo do doutorado e serviram de base para a elaboração de artigos e para a apresentação de trabalhos, porém, no que se refere à tese, elas sempre pareceram um pouco distantes do tom que gostaríamos de imprimir ao texto final. Por isso, não é à toa que tais ideias estão neste último capítulo, que tem um certo tom conclusivo. Por um lado, elas chegam a este momento pela necessidade de, ao construir o campo empírico da tese, olhar esses sujeitos e suas infâncias, inicialmente, por eles mesmos. Em razão disso, optamos pela leitura panorâmica dos dados e descontextualizamos o objeto. Por outro lado, chegam pela dificuldade anunciada pelos pesquisadores nos cadernos de campo de, diante das práticas observadas, retirar as crianças da sombra das ações dos adultos e colocá-las no primeiro plano.

Kramer (2009a) destaca que dois desafios metodológicos envolveram a execução do Projeto “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação”: o primeiro é relativo à observação e o segundo, ao registro do observado. Os registros foram impactados pela definição de um campo empírico extenso, com vários observadores de experiências diversas, o que gerou “disparidades não só na acuidade das observações, mas também na qualidade dos registros” (KRAMER, 2009a, p. 40). O desafio foi, então, o de ver as crianças em um contexto em que “as práticas e a ênfase da escola pareciam apresentar obstáculos intransponíveis, como se não fosse possível

superar a invisibilidade imposta pela instituição, como se naquelas situações observadas não houvesse crianças” (KRAMER, 2009a, p. 39). Quando optamos por utilizar esses dados, acreditávamos que tais desafios seriam transpostos para a tese; entretanto, a qualidade do material produzido a partir das observações indicou que, apesar dos desafios, as crianças e suas ações e as interações estavam presentes nos cadernos de campo, por isso assumimos esse caminho. Se, por um lado, a escolarização impacta a experiência de infância das crianças; por outro elas subvertem a norma das coisas, criam outros sentidos e foi buscando esses sentidos que construímos esse texto.

Neste percurso, a maior parte da revisão de literatura – que dá suporte às análises sobre as implicações políticas e práticas que envolvem a opção social por uma infância obrigatoriamente escolarizada – foi concluída antes da leitura do campo e da organização dos eventos. Tal escolha teve como intuito a apropriação dos dados do campo, em um exercício de conhecimento das crianças e de seus contextos, no sentido da construção de uma perspectiva que considere mais o que as crianças fazem com o que lhes é proposto pela escola do que a natureza dessas proposições.

Este capítulo está organizado em duas seções: na primeira, tratamos dos aspectos políticos da escolarização das crianças, a inclusão das políticas nesse debate tem como inspiração a “moldura obrigatória” (BENJAMIN, 1984, p. 220); e, na segunda, discutimos o impacto da escolarização na vida das crianças.

Buscando privilegiar o ponto de vista das crianças, vamos começar com um evento:

[...] dois meninos brincam de “escolinha” em uma das mesas da sala (a dramatização é nomeada pelas crianças). Um deles assume o papel do aluno e outro do professor.

O “professor” pega o livro “Quem tem medo de fantasma” e conta a história a partir das gravuras: “Era uma vez um menino que morava em um castelo...”.

Wagner observa a brincadeira! Depois de alguns minutos, pega um livro e também começa a contar a história, olhando para a turma, diz em voz baixa: “Gostaram da história? Muito bem!”. Após alguns minutos, parece ter se cansado de brincar sozinho e se aproxima dos colegas: “Posso ser aluno dessa escola?”. Os meninos respondem: “Sim!” E um deles completa: “Senta aí!”.

A criança que faz o papel do professor pega outra história e pergunta o título do livro ao grupo: “Quem tem medo de trovão?”. Um dos meninos responde: “Eu!”.

Outro, que estava distante, envolve-se no enredo: “Eu também!”.

Alguém que já conhecia essa história começa a fazer observações.

O “professor” intervém: “Para de atrapalhar a aula porque quem

atrapalha a aula a polícia chega e prende!”.
(Caderno de campo E19)

A opção por começar com esses eventos tem inspiração no trabalho de Ferreira (2006). Em “—Tá na hora d’ir pr’a à escola!, Eu não sei fazer esta, senhor professor! ou brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola”, a autora elege situações nas quais as crianças **brincam de casinha e de escola** para evidenciar seus processos de construção de sentidos acerca do espaço, do tempo, das regras e dos saberes que envolvem estas duas estruturas: a família e a escola. Também queremos entender esses sentidos, mas, embora reconheçamos o papel da família na experiência de infância das crianças, o foco aqui são os espaços educacionais e, por isso, o recorte específico é a escola, na modalidade pré-escolar de atendimento. O que nos aproxima do trabalho dessa autora, de modo geral, é a consideração pelo caráter ético encontrado em suas pesquisas e, no caso desta reflexão em especial, também é a forma como compreende a institucionalização da infância, indicando que a entrada das crianças em um jardim de infância (designação portuguesa para o atendimento a crianças de 3 a 6 anos) enquadra e regula suas vidas.

[...] uma das maiores mudanças nos seus mundos sociais ocorre quando as crianças passam a frequentar regularmente o JI, já que assinala um (primeiro) momento em que quotidianamente elas permanecem num outro contexto espaço-tempo organizado para as crianças por um *outro* adulto e com *outras* crianças, meninas e meninos com diferentes pertencas sociais, mas de idades similares. (FERREIRA, 2006, p. 34, grifos do autor).

Nesse contexto imposto socialmente e com esses *outros* selecionados pelos critérios que os adultos julgam relevantes para organizar turmas, que as crianças irão partilhar seus cotidianos e desenvolver suas culturas de pares. A escolha por discutir essa temática a partir de uma situação de faz-de-conta se dá porque a autora considera, por um lado, que é na reprodução interpretativa, existente nessa prática, que as crianças lidam com as estruturas impostas pelos adultos e agenciam coletivamente a sua autonomia e, por outro, que o brincar de faz-de-conta é um dos traços mais marcantes e distintivos da experiência de vida das crianças e entre crianças. (FERREIRA, 2006, p. 37)

A autora conclui sua reflexão destacando que as crianças do grupo

pesquisado (3 a 6 anos) estão em uma rede de interdependência na qual as políticas encaminham para a institucionalização que, por sua vez, as retiram da esfera doméstica e as colocam em um espaço público com regras e concepções próprias, espaço onde compartilharão seus cotidianos com outros sujeitos da mesma idade, o que irá impactar as formas de viver a infância e a participação/instauração da cultura de pares.

Essa também é a realidade das crianças das Pré-escolas exclusivas, mas que aspectos estão relacionados à escolarização desses sujeitos? É buscando responder a essa questão que iremos nos dedicar às políticas educacionais para as crianças brasileiras. A escolarização é uma realidade na vida das crianças e provoca impactos nas suas experiências de infância, por isso, vamos abordar esse tema no tópico a seguir.

4.1

“Amanhã tem escola?”... As crianças e as políticas educacionais

Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...] (BRASIL, 2009)

Os últimos 40 anos foram responsáveis por uma mudança estrutural no que se refere ao reconhecimento da infância como categoria social. Dentre os estudiosos que investigam esse percurso pelo viés histórico (ARIÈS, 1978; POSTMAN, 1999; SACRISTÀN, 1999; GONDRA, 2010; FREITAS, 2001; KUHLMANN JR, 1998), há o consenso de que o conceito de infância caminha junto com o processo de institucionalização das crianças: “infância e escolarização são conceitos que se constroem reciprocamente” (SACRISTÀN, 1999, p. 170). Este foi o ponto de partida para a escrita deste capítulo, visto que, ao realizar a opção por observar as crianças no contexto educacional, não podemos deixar de salientar que a experiência de ser criança é entrecortada pela institucionalização da infância.

No que se refere à institucionalização pelo prisma da escolarização, há uma série de ordenações e políticas que modelam as práticas que envolvem as crianças. Ao indagar “Como as crianças vivem suas experiências de infância em

instituições educacionais?”, sentimos a necessidade de discutir o contexto que cerca a escolarização das crianças hoje, e, para tanto, iremos abordar alguns aspectos da política educacional que regulamentam o atendimento à Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental, em especial os que dizem respeito à inserção das crianças de quatro anos na Educação Básica. Tais políticas afetam as práticas e, consequentemente, a experiência da infância.

Ao fazer uma análise do século XX, Sacristán (1999) destaca, como marcos fundamentais desse período, a consolidação da infância como categoria social e sua institucionalização, que resulta anos mais tarde na busca pela escolarização universal. Para o autor:

A ideia de que todo ser humano é portador do direito à educação e à realização desta pela escolarização universal [...] constitui uma das criações culturais e uma das realizações mais importantes para caracterizar as transformações ocorridas nas sociedades durante o século XX. (SACRISTÁN, 1999, p. 147)

Segundo o autor, a escolarização universal é fruto do pensamento moderno de que a escola ocupa lugar central na possibilidade de melhoria das condições de vida dos indivíduos. A escola se torna, com isso, o espaço formal de propagação do conhecimento, transmissão da cultura, socialização e preparação para as atividades produtivas.

Assim como assegurou a difusão da ideia da universalização da educação, o século XX também foi responsável pela consolidação da infância como categoria social. Nesse século, dá-se, de forma mais intensa, o processo de institucionalização da infância, que sofre influência tanto das políticas públicas, quanto do avanço do conhecimento sobre as crianças e sobre suas especificidades. O século XX foi responsável pelo:

[...] reconhecimento dos direitos da criança e da ideia de infância como etapa específica da evolução humana; não só como oportunidade para moralização e disciplinamento dentro de uma instituição que encaminha o eu devidamente orientado e controlado, ou como etapa para absorver o legado cultural, mas como um momento que precisa ser respeitado, estimulando o desenvolvimento do sujeito e favorecendo sua expressão. (SACRISTÁN, 1999, p. 167)

É nesse cenário que se encontram as crianças hoje, mas, embora concordemos que há uma tendência em considerar a infância como uma etapa

específica, sabemos que essa concepção ainda não está ao alcance de todas as crianças no Brasil. Da mesma forma, o atrelamento histórico entre o conceito de infância e as práticas de escolarização anunciam que, mesmo com novos contornos, a concepção de infância que cerca a sociedade ainda apresenta uma visão idealizada de criança e, conseqüentemente, de infância, uma vez que, mesmo que não tenha a moralização e o disciplinamento (ARIÈS, 1978) como funções predominantes, o projeto político de universalização da escolarização das crianças, assim como a ampliação das idades atendidas, aliada à obrigatoriedade de acesso, regulamentam e controlam a vida das crianças indicando um único sentido de inserção social.

4.1.1 Infância, escolarização e políticas educacionais

O reconhecimento da infância brasileira tem passado pela incorporação das crianças a um projeto cuja base é a escolarização. A maior parte das ações destinadas às crianças está, direta ou indiretamente, vinculada ao Ministério da Educação, apesar da atuação de outros ministérios, como é o caso do Ministério da Saúde com o Programa Nacional de Aleitamento Materno (Pniam), o Programa Nacional de Triagem Neonatal (PNTN), o Programa Nacional de Imunização (PNI) e a Política Nacional de Alimentação Nutricional; o caso da Assistência Social, com o Programa de Atenção Integral à Família (Paif), o Programa Bolsa Família e a Atenção à Criança de 0 a 6 Anos; e, por fim, o caso do Ministério da Justiça, com o Projeto Sentinela (atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência, abuso e exploração sexual), o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PET) e o Programa Crianças, Centro de Atendimento (SOS).

Se, por um lado, comemoramos a inclusão das crianças nas agendas políticas, por outro, indagamos: A inclusão, da forma como é realizada, atende a que projeto de sociedade? Os direitos das crianças são respeitados? O debate que cerca a obrigatoriedade da escolarização das crianças de quatro e cinco anos ultrapassa o “dever do Estado” preconizado pela Constituição de 1988. O que chama atenção, nesse caso, é que, como direito da criança e opção da família, o Estado poderia se ocupar ao atender à demanda existente, o que nunca ocorreu. Embora o Plano Nacional de Educação (2001-2011), na meta 27, previsse “estimular os Municípios a proceder um mapeamento, por meio de censo

educacional, das crianças fora da escola [...] visando localizar a demanda e universalizar a oferta de ensino obrigatório”(BRASIL, 2001), tal estudo não foi realizado no prazo proposto, pois, infelizmente, o Brasil não tem tradição em levantamentos de demandas de atendimento no campo da infância.

Com relação ao atendimento realizado hoje, Nunes, Corsino e Didonet (2011) apontam que a média da cobertura da Educação Infantil é de 44,5%, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2008), ou seja, é de aproximadamente 9.095.450 crianças, o que significa haver 10.894.550 crianças fora da escola.

O Plano Nacional de Educação (2001-2011) propunha, como primeira meta, o atendimento, até 2011, de 50% das crianças de 0 a 3 anos e de 80% das de 4 a 6 anos. No entanto, questiona-se com base em que dados foram definidos esses números, visto que chegamos ao ano de 2011 com 17,1% do atendimento em creches e com 77,6% em pré-escolas. No que se refere à creche, merece destaque a análise apresentada pelos autores.

A frequência à creche tem um viés socioeconômico: enquanto apenas 10,8% das crianças atendidas se situam na faixa de rendimento familiar mensal médio *per capita* de até meio salário-mínimo (sm) 18,7% estão na faixa de meio a um sm, 28,7% com mais de um até dois sm, 32% com mais de dois a três sm, e 43,6% são filhas de famílias cuja renda mensal média *per capita* é maior do que três sm. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 15)

Para o decênio 2011-2020, a meta é universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos. Ainda em relação à creche, etapa mais cara da Educação Básica, a meta de 50% se mantém até 2020.

Envoltos nessa questão, Nunes, Corsino e Didonet (2011) apresentam um estado da arte das políticas que cercam a infância no Brasil. De acordo com os autores, estas podem ser divididas em três etapas históricas. A primeira envolveria o começo das iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do país, período de 1875 a 1985; a segunda atingiria a Assembleia Nacional Constituinte, a promulgação da Constituição Federal e a elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança, período de 1986 a 1996; e a terceira se referiria ao momento de formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam

a realização dos direitos da criança, período de 1996 até os dias atuais. Para os autores:

O primeiro período caracteriza-se pela diversidade de iniciativas em diferentes setores, com tentativas de atendimento integral da criança; o segundo, pela intensa e diversa participação social na construção do arcabouço jurídico que acolhe a criança como cidadã, sujeito de direitos; e o período atual, em que o Estado focaliza a criança como sujeito de políticas públicas e se retoma a mobilização da sociedade, por meio de suas organizações representativas. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17).

Ao considerar o processo político como dialético, reconhecemos que as políticas não são neutras. Nesse sentido, julgamos importante investigar as concepções, os movimentos e as apostas que traduzem essas políticas. Todavia, a análise de documentos de políticas não é algo simples, como afirmam Mainardes, Ferreira e Tello (2011), e, no caso da infância, de modo especial, essa questão ainda envolve o que Freitas (2001) chama de “profusão de imagens acerca da infância”, dentre as quais a da infância é considerada como um dado subordinado ao tema do desenvolvimento.

Além do acesso, outro aspecto a considerar é que as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis pelo surgimento de esferas distintas de atendimento. Para as crianças pobres, as instituições de guarda e assistência foram as que imperaram durante muitos anos, com ênfase na educação compensatória, como marcam os estudos de Del Priore (2000) e Kramer (1979), autores que se dedicaram às primeiras iniciativas de atendimento às crianças no Brasil. Já as crianças filhas das classes médias viveram o processo escolar marcado pela trajetória exposta por Ariès (1987) e Postman (1999), autores influenciados por estudos do campo da Psicologia e das Ciências Sociais. Na prática, tal histórico teve como resultado a existência de três instituições envolvidas no processo educacional das crianças: a creche, a pré-escola e a escola de Ensino Fundamental.

A valorização do conhecimento e a associação entre educação, progresso e prosperidade econômica foram fatores que determinaram o investimento na educação escolarizada nos últimos anos (SACRISTÀN, 1999; LINGARD, 2004), o que se confirma pelo número de políticas educacionais promulgadas para a

infância nesse período. Vejamos algumas das mais recentes:

- Lei nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação;
- Lei nº 11.114/05, que autoriza a matrícula a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando o ensino obrigatório para 8 anos;
- Política Nacional de Educação Infantil – pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação/2006, que contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área;
- Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil em 2006, que contém referências de qualidade para serem utilizadas pelos sistemas educacionais: creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil;
- Parâmetros nacionais de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil em 2006, que contém concepções, reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil;
- Leis nº 11.274/06 e nº 11.494/07, que dispõem sobre a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e sobre a consequente entrada das crianças aos 6 anos na escolarização obrigatória;
- Lei nº 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), que se caracterizam como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil;
- Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a escolarização obrigatória dos 4 aos 17 anos;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas na área; e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares;
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010);
- Lei nº 8.035/2010, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020;
- Projeto que aprovará o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (Lei nº 8.035/2010), ainda em tramitação. Tal Projeto teve sua

redação final aprovada em 16 de outubro de 2012, mas, em 2 de fevereiro de 2013, ainda não havia sido sancionado

Fazendo uma leitura da produção desse período, três aspectos merecem destaque: o primeiro é o volume de políticas e documentos em relação aos períodos históricos anteriores; o segundo é a dispersão no que se refere à divulgação das políticas proclamadas, de suas emendas e do que está em tramitação; o terceiro é a necessidade de ampliação de trabalhos que discutam essas políticas de forma analítica.

4.1.2 Aproximando a questão... as políticas educacionais para a pré-escola

A atual política para o pré-escolar, com seu ingresso nos sistemas de ensino, tem seus primeiros traços na promulgação da LDB nº 9.394/96. Nesse contexto, a Educação Infantil passou a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade seria “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2008).

No entanto, essa lei foi proclamada em um cenário de indefinição com relação à infância, pois a natureza do atendimento às crianças oscilava entre as esferas da assistência, da saúde e da educação. Além disso, não havia uma instância administrativa responsável pelo acompanhamento das instituições, tampouco uma definição sobre o financiamento. Em razão disso, alguns setores da sociedade se organizaram em fóruns de debate e buscaram atuar na elaboração do texto. Como resposta a um silêncio de oito anos pós Constituição, o texto da LDB acompanhou o movimento de promulgação de outros textos de políticas educacionais que parecem ter sido pensados e escritos para “[...] contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Para a LDB nº 9.394/96, o que marcou a diferença entre as duas modalidades de atendimento foi o fator idade: creches, crianças de até 3 anos; pré-escolas, crianças de 4 a 6 anos; Ensino Fundamental, crianças a partir dos 7 anos. Com aprovação da LDB, todo o atendimento à infância, que teve sua origem no

campo da saúde e da assistência – como é o caso das creches do Rio de Janeiro – passa a ser responsabilidade das Secretarias de Educação. Na redação final do texto, foram desconsideradas as questões de origem, os projetos e as expectativas presentes nas práticas das instituições que atuavam no atendimento às crianças. A Lei também deixou lacunas como, por exemplo, a situação dos profissionais atuantes nas creches.

No caso desses profissionais, a aprovação da LDB evidenciou um problema histórico que teve início com diferentes formas de atendimento à infância, entre elas o atendimento filantrópico e o comunitário. Em sua origem, esses atendimentos não apresentavam nenhum critério de seleção para os profissionais que atuavam junto às crianças. No contexto da LDB, no texto original, os profissionais da educação deveriam ser formados em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, o curso normal de nível médio. Desse modo, esse cenário mostra a não consideração das “variações enormes de contexto”, conforme exposto por Ball e Mainardes (2011).

Por que estamos falando especificamente dessa lacuna da LDB? Porque, de acordo com Delalande (2001, p. 54), “as concepções dos professores vão influenciar na forma como dão suporte e como intervêm nas relações das crianças”. É nesse sentido que “a formação de profissionais da educação infantil é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal” (KRAMER, 2006, p. 804).

Voltando a pensar nos aspectos gerais da LDB, embora sua promulgação, assim como a de outras políticas, possa ser considerada como algo “feito para as pessoas”, seus beneficiários de primeira ordem, cabe-lhes ainda sua implementação (BALL, 2011, p. 45). Os enredos necessários para a sua efetivação demonstram o que Ball vai chamar de “inclusão das pessoas nas políticas” (idem). Nesse viés, as políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas estes que precisam ser resolvidos no seu contexto e que evidenciam situações confusas que necessitam de respostas a serem encontradas nas realidades locais. Mainardes (2006, p. 52) afirma que as políticas, que não são feitas e finalizadas no momento legislativo, são textos que precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção: “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares de produção de textos competem para controlar as representações da política”.

As políticas são inacabadas, produtos da história, plurais, relacionais e múltiplas. As políticas são o resultado de lutas de forças representantes de interesses os quais, por vezes, são antagônicos. Como destaca Mainardes (2006), o desafio de olhar as políticas pode residir na necessidade de reconhecer que não existe um “eles” ou “os outros” quando se trata de política, já que todos estamos envolvidos. No caso das políticas para a educação das crianças, esse “eles” ou “os outros” normalmente assumem uma identidade fictícia: por vezes identificada com a figura do Estado, por outras, atrelada às organizações internacionais de financiamento, que também podem ser as empresas nacionais, os movimentos sociais, as ONGs, a Universidade. O reconhecimento de que estas são instâncias de atuação dos sujeitos pode nos convidar a olhar as políticas de forma mais dinâmica, o que pode revelar as motivações, as forças e os limites existentes em seus textos.

Discutindo sobre o tema das políticas, Mouffe (2001) faz a distinção entre “o político” e “a política”. Para o autor, a política está relacionada à reunião de práticas, discursos e instituições que buscam estabelecer certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são potencialmente conflitantes. Estas são afetadas por dimensões que o autor nomeia como “o político”. Para Mouffe, “o político” se refere à dimensão do antagonismo que é inerente a toda a sociedade humana (MOUFFE, 2001, p. 417).

Embora as ações do governo sempre tenham sido objeto de críticas, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) consideram que a forma como essas críticas têm sido sistematizadas faz com que o campo da análise das políticas educacionais seja relativamente novo no Brasil. No contexto internacional, de acordo com uma vertente que tem se consolidado a partir dos anos 90, as políticas são entendidas como processos e produtos que envolvem articulações e negociações no âmbito do Estado e para além dele, e o processo político é entendido como um complexo, no qual uma variedade de contextos precisa ser considerada.

A vertente de análise com que esta tese se identifica, além de considerar a ação dos sujeitos como um aspecto crucial para a compreensão das políticas, destaca que o poder está em posse de diferentes agentes. Essa abordagem aponta a importância de analisar os discursos das políticas, a formulação de políticas é vista como uma arena de disputas de significados (MAINARDES; FERREIRA;

TELLO, 2011, p.156).

Uma análise que considere as ações dos sujeitos, os discursos das políticas e os contextos que cercam a produção, a implementação e a avaliação das políticas pode nos ajudar a compreender não somente a letra exposta na lei, mas também o cenário que cerca a sua promulgação e os impactos que, no Brasil, por vezes, são resumidos na expressão “Essa lei não pegou!”.

O “ciclo de políticas” proposto por Ball e Bowe (MAINARDES, 2006) pode ajudar nessa análise, escolha que se dá em função da natureza complexa e controversa da política educacional brasileira. A proposta dos autores ajuda a considerar os processos micropolíticos – as ações dos profissionais que lidam com as políticas no interior das instituições e as articulações destas com os processos macropolíticos. No ciclo de políticas, estariam inter-relacionados os contextos de influências, da produção do texto, da prática, dos resultados e das estratégias políticas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Shiroma, Garcia e Campos (2011), se apoiam nesse referencial para analisar os discursos do movimento “Todos pela Educação”, apontam que esse referencial possibilita uma leitura atenta das influências e das determinações tanto em nível macro como no nível micro, não tomando essas duas dimensões como isoladas, mas, ao contrário, como inter-relacionadas e sócio-historicamente condicionadas (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 222). O tema apresentado pelas autoras possui interface com o debate aqui exposto, uma vez que:

[...] o exame de documentos e pesquisas sobre as reformas educativas da América Latina permite constatar muita similaridade entre os aspectos priorizados nas recomendações de organismos multilaterais e políticas implantadas por governos locais (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 222)

Nesse sentido, a educação das crianças no Brasil também é influenciada pelas recomendações dos organismos multilaterais, especialmente no que se refere aos processos de avaliação, como veremos ao longo do texto. Assim, as políticas são promulgadas em um determinado espaço geográfico, mas sofrem influência não somente das demandas locais, mas ainda de um movimento internacional. Nesse caminho, a política se transforma em discurso que rompe fronteiras, o que,

na prática, significa, entre outras coisas, alterações nas vidas das populações e alocações de recursos.

Um desses organismos multilaterais é o Banco Mundial. Penn (2002) examina o impacto de políticas desse Banco sobre a infância. A autora destaca que as crianças são o grupo etário mais vulnerável às políticas econômicas globalizantes, e que a concepção de infância como momento privilegiado para a intervenção tem as colocado em destaque na agenda política internacional. O investimento nessa faixa-etária ocorre, pois a concepção do Banco Mundial é a de que a primeira infância é o capital do futuro e o objetivo dessa faixa-etária é “tornar-se um adulto plenamente produtivo, o *capital humano* do futuro” (PEN, 2002, p. 13, grifos do autor). A ideia da intervenção precoce se apoia na crença de que encontrar o programa certo e aplicá-lo “a tempo” pode surtir efeito, uma vez que “as crianças ainda são bem pequenas e maleáveis e seu cérebro ainda não está totalmente desenvolvido, para que muitos dos efeitos da pobreza sejam compensados” (PENN, 2002, p. 17).

Ao olhar a política para infância tendo como fonte o “ciclo de políticas”, consideramos que, além do Banco Mundial, o atendimento às crianças no Brasil também é/foi influenciado por outros organismos. No caso do Rio de Janeiro, onde estão matriculados os sujeitos da nossa pesquisa, destacamos a parceria entre a SME³⁷ e o IETS³⁸ na aplicação do ASQ (Ages & Stages Questionnaires), instrumento para avaliação do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Na análise feita por meio do “ciclo das políticas”, grupos como o IETS são considerados como atuantes na esfera dos contextos de influência, da produção dos textos, da prática e dos resultados, uma vez que financiaram ou ainda financiam relatórios sobre a situação da infância no Brasil. Hoje, a IETS elabora o documento “Desafios da primeira infância: uma proposta na agenda municipal no Brasil para o período 2013-2016”, em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, que tem como objetivo “promover a reflexão de especialistas e atores pertinentes visando à elaboração de um *policy paper* sobre a educação na

³⁷ Secretaria Municipal de Educação.

³⁸ Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) é “instituição privada, sem fins lucrativos, voltada para a produção e a disseminação de conhecimento na área social. Sua missão é fazer a ponte entre a pesquisa acadêmica e as políticas públicas implementadas pelos diferentes setores da sociedade, como governo, setor privado e organizações não governamentais, para a melhoria da qualidade de vida da população” (Disponível em: <http://www.iets.org.br/rubrique.php3?id_rubrique=1>. Acesso em: 3. fev. 2013).

primeira infância”³⁹.

Pensando as políticas como textos que precisam ser situados em seus contextos, as motivações e as ações desses órgãos devem ser consideradas dentro de uma análise mais ampla, uma vez que ocupam espaço na arena de disputa por formulações e implementações de políticas educacionais.

Outro aspecto que influencia diretamente o grupo das crianças pré-escolares é a antecipação da obrigatoriedade de ingresso na Educação Básica. Entendendo que a entrada na escola é “uma das maiores mudanças nos seus mundos sociais” (FERREIRA, 2006, p. 34), acreditamos ser necessário discutir algumas questões que cercam essa política. Passemos a elas.

4.1.3 Obrigatoriedade da escolarização de quatro a dezessete anos, uma emenda?

A emenda 59 e as recentes alterações nas legislações que regulam o ingresso das crianças nos sistemas de ensino incorporaram novos agentes à cena educacional do ensino obrigatório brasileiro: as crianças de quatro anos. Entretanto, podemos indagar sobre a natureza da participação dessas crianças, até porque, a escolarização obrigatória a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental nos parece muito mais um projeto de universalização e ampliação numérica do atendimento brasileiro do que o reconhecimento das crianças como categoria social e sujeitos de direitos.

Nossa hipótese se baseia nas políticas da última década destinadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. A inserção das crianças de quatro anos pode se revelar uma armadilha antecipatória de uma escolarização que se relaciona com a criança em apenas uma de suas dimensões: a de aluno. Em coerência com o referencial de análise das políticas apresentado ao longo do capítulo, um dos aspectos que se destaca na obrigatoriedade da educação a partir dos quatro anos é um aparente deslocamento do *contexto de influência*.

Hoje, esse contexto passa a sofrer a ação mais intensa dos agentes envolvidos em resultados mensuráveis dos processos e dos produtos educacionais. Quem, então, seriam esses agentes? Como esse deslocamento do contexto surge? Estas são algumas das questões discutidas por Ball (2001; 2011). O autor faz o

³⁹ Disponível em: <http://www.iets.org.br/rubrique.php3?id_rubrique=7>.

percurso das transformações que, ocorridas no Reino Unido, envolveram a passagem do Estado de bem-estar para o da flexibilidade e o do empreendedorismo pós-fordista. Estão em jogo, no caso, a redução do Estado de bem-estar, as forças do mercado e o revigoramento da sociedade civil.

Com a inserção em um mundo globalizado, esta não foi uma realidade somente do Reino Unido, pois seu resultado se expressou nas políticas ideológicas dos neoliberalistas, implementadas inclusive no Brasil. Assim, uma outra regulação surgiu com novas estruturas e novas tecnologias de controle e, nela, os sujeitos assumiram novos papéis, uma vez que o novo gerencialismo forjou um modelo de organização centrado nas pessoas: “o profissionalismo foi substituído por responsabilização e coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances” (BALL, 2011 p. 28). Nesse viés, ações baseadas na performance atrelam desempenho à produtividade, aos resultados, à exposição e à inspeção, contexto em que a avaliação ganha um papel fundamental:

No seio do funcionamento da performatividade, a organização do poder de acordo com formas definidas de tempo-espço (sistemas de produção fabris ou de escritório) é menos importante. O que está em questão é a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isto é, um espetáculo. O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o “surgimento” do desempenho, da performance – o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados (BALL, 2001, p. 110).

A influência dessa regulação se fez sentir no campo educacional. Desde os anos 90, quando as avaliações em larga escala começaram a serem utilizadas no Brasil. Inicialmente, de maneira amostral, com o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e, desde 2005, de forma censitária, com a Prova Brasil. A partir de 2008, atendendo a uma das diretrizes do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, foi iniciada a utilização da Provinha Brasil, anualmente, em duas aplicações, para avaliar as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

Uma das críticas a essa prática diz respeito à natureza de uma avaliação

que desconsidera as vivências em prol dos resultados aferidos por intermédio de teste padronizado, com questões objetivas, percursos e pontos de chegada rigidamente definidos. Outro ponto dessa questão é destacado por Frigotto em entrevista a Yazbeck (2007) para o autor há “um paradoxo claro na avaliação nacional é o de que, por lei, as escolas podem programar parte de seu currículo (25%) com base em problemas e questões locais ou regionais, a avaliação, todavia, é um instrumento único para todo o país” (YAZBECK, 2007, p.19).

A aferição do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), iniciada em 2007, que reúne, em um único indicador, fluxo escolar e médias de desempenho, trouxe ainda consequências financeiras para estados e municípios por meio de premiações ou punições baseadas nos resultados obtidos.

Este é o contexto da obrigatoriedade da inserção das crianças de quatro anos na escola. Como uma política carrega ambiguidades, contradições, omissões e apostas, se analisada em confronto com outros textos, permite que encontremos diferentes significados e perspectivas. Nesse caso, a arena comporta, por um lado, tanto o discurso da equidade legal que propõe educação para todas as crianças independentemente de suas idades como as pressões internacionais de ampliação das idades atendidas e, por outro, a força dos movimentos sociais e dos grupos de pesquisa que tentam fazer valer um processo que parece ter sido interrompido, quando do deslocamento do contexto de influência.

Mas, por que a obrigatoriedade e não a oferta a toda a demanda? O que vem caracterizando a obrigatoriedade é a ideia do “investimento” no aluno, que se mostra, entre outros fatores, nas práticas preparatórias para os exames de avaliação, precocemente realizados, que representam a possibilidade dos estados e municípios se alocarem em um maior ou um menor patamar dentro dos rankings nacionais, o que é visto, pelos estudiosos do campo, como um retrocesso.

Que perspectiva irá tomar uma escolarização obrigatória cunhada nos modelos performáticos (LYOTARD, 1984)? Iniciativas como a da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, na aplicação dos Ages & Stages Questionnaires (ASQ3) a 46 mil crianças de até três anos, e a proposta de aplicação para as de quatro e cinco anos revelam a preocupação com a aferição de resultados em cinco áreas: os domínios da comunicação, a coordenação motora ampla, a coordenação motora fina, a resolução de problemas e o aspecto pessoal/social de cada criança. Recentemente, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República

colocou, em debate nacional, a proposta de uso dessa estratégia como instrumento de avaliação do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil em escala nacional.

Nesse debate, os atores que representavam a voz dissonante e buscavam espaço no contexto de influência, contrários à adoção dessa política na cidade do Rio de Janeiro, uniram-se a outros que manifestaram suas posições em prol de uma política de avaliação de acordo com uma concepção de educação da infância como prática social para além do ensino. Nesse momento, no que se refere à esfera federal, esse grupo se tornou o principal agente com atuação fundamental no contexto da produção do texto e, como resultado, houve a publicação do documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” cujas atribuições são:

[...] propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na Educação Infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. (BRASIL, 2012, p. 3)

De acordo com o documento, a avaliação ASQ3 não foi adotada, porque o acúmulo de conhecimentos sobre as crianças, nos diferentes campos do saber, indica que os instrumentos de avaliação partem do pressuposto de que todos se desenvolvem da mesma maneira, desconsiderada a diversidade cultural e social que cerca os indivíduos. O texto ressalta o risco de que tais aferições rotulem e estigmatizem as crianças, atribuindo-lhes o fracasso e desviando o foco das práticas pedagógicas e das interações, estas sim importantíssimas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Além disso, propõe que a avaliação assuma dois sentidos:

A avaliação *na* educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças.

A avaliação *da* educação infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a

responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. (BRASIL, 2012, p. 13)

Tendo em vista que o documento foi publicado em outubro de 2012, ainda não podemos avaliar seu impacto sobre as políticas públicas locais. No caso do Rio de Janeiro, o ASQ não foi aplicado em 2012, mas consta, na *home page* da Secretaria de Educação, um informe, datado de 22 de novembro de 2012, que trata do “Seminário Internacional de Avaliação de Aprendizagem: pela qualidade e equidade em educação”, evento organizado pela SME e pela representação da UNESCO no Brasil. De acordo com as informações do site, o evento “trouxe à cidade e ao país o debate mais recente sobre o tema das avaliações em larga escala no mundo”⁴⁰. Esse seminário nos leva a crer que a adoção de instrumentos de avaliação, como o ASQ, ainda não está descartada pelo governo carioca.

Como ficará a política educacional desse município diante das orientações federais? É possível que novos estudos respondam a essa questão. Nosso objetivo, ao incluir esse tema na tese, não é esgotar o debate sobre as políticas educacionais para a infância, mas indicar que tais políticas orientam as práticas, definindo modelos de atendimento que serão responsáveis pela escolarização das crianças. Esse formato de escolarização pode, por meio de seus objetivos, criar mais ou menos possibilidades de interação e gestão de seus cotidianos por parte das crianças, impactando, dessa forma, a propagação da cultura de pares e a consequente experiência de infância desses atores.

Com essas considerações, voltamos às crianças. O foco de análise do campo são dois aspectos: o primeiro, como a escolarização aparece em seus discursos e em suas práticas; e o segundo, como fazer parte das turmas das pré-escolas exclusivas, ou melhor, como esse determinado coletivo, composto por grupo de pares, representa um desafio para as crianças em seu cotidiano.

4.2

“Eu não estou acreditando que vocês esqueceram como é aqui na escola”

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=3373141>>. Acesso em: 6. Fev. 2013.

Os eventos de abertura do capítulo permitem observar, na primeira cena, como, na brincadeira de faz de conta, as crianças trazem elementos que apontam seus pontos de vista sobre os processos e as práticas de escolarização. No primeiro evento, ao organizarem a brincadeira, escolhem o nome “escolinha” e, a partir daí, definem seus lugares no jogo. Quem desempenha o papel do professor assume a postura do narrador e conta a história a partir das gravuras: “Era uma vez um menino que morava em um castelo...”. O recurso que utiliza para introduzir o enredo o coloca dentro de uma tradição na qual contar histórias se torna a arte de contá-las de novo, como sinaliza Walter Benjamin (1994). Wagner, outra criança da turma, observa a brincadeira e, mesmo não tendo um público de ouvintes, relaciona-se com a história como “uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1994, p. 205), a qual pressupõe a presença de um outro e, por isso, mesmo sabendo que não será ouvido, ele se dirige à turma: “Gostaram da história? Muito bem!”. Como Wagner não recebe resposta, aproxima-se dos colegas e pergunta: “Posso ser aluno dessa escola?”. Mas o que significa ser aluno dessa escola? Podemos considerar, como indícios, a orientação “Senta aí!” e, depois, a reprimenda “Para de atrapalhar a aula porque quem atrapalha a aula a polícia chega e prende!”.

Vamos fazer um parêntese para falar da atuação de Wagner. Ele é a mesma criança que, no capítulo anterior, busca uma estratégia de continuidade do jogo. Ao perceber que os elos de solidariedade necessários para seu desenvolvimento estavam prestes a ser rompidos (DELALANDE, 2001), uma vez que todos os meninos queriam desempenhar o mesmo papel, o de policial, ele alerta o grupo: “Nem todo mundo pode ser polícia! Polícia não mata polícia! Se não tiver bandido, a gente vai matar quem?”. Nesse evento da “escolinha”, sua atuação tem outro foco, já que, embora não esteja inserido no jogo, parece saber que não é possível somente se autodesignar para participar, é preciso aceitação dos outros. Ele os observa e se arrisca, optando pela estratégia “na qual a criança solicita ou declara diretamente a participação: posso brincar com vocês?” (BORBA, 2009, p. 12). Para além disso, Wagner insere um elemento que torna o pedido mais sofisticado: “Posso ser aluno dessa escola?”. Com essa abordagem, apresenta conhecimento do jogo e do papel que deve ser desempenhado por cada um dos participantes. Esse conhecimento se mostra porque o menino sugere para si o lugar de aluno, não

obstante quando estivera dramatizando sozinho tenha ocupado o papel de quem conta a história ou de protagonista.

A postura de Wagner nas duas situações evidencia o quanto a cultura de pares atua na proliferação de informações que dá suporte às suas interações. Os códigos e os acordos necessários para o desenvolvimento do jogo colocam as crianças em uma rede de interdependência, rede esta que os aproxima, para além dos momentos em que reproduzem interpretativamente, impactando os cotidianos e os desafios de uma escolarização em que o pertencimento a um grupo é uma realidade.

Ao observar uma turma de Jardim de Infância, Ferreira (2006, p. 36) salienta que, nas situações de brincadeira de faz-de-conta, é possível evidenciar a “coexistência de uma outra realidade social no JI que subjaz à versão lisa e de superfície que, enquanto adultos, apenas reconhecemos como sendo brincar”. A autora, que segue a linha da Sociologia da Infância, reconhece que, embora essa prática seja inspirada nos adultos, as crianças usam conhecimentos e competências sociais e reproduzem interpretativamente o mundo por meio da cultura de pares.

É compreendendo a necessidade de mergulhar nessa “outra realidade” superando a “versão lisa”, que trazemos essas considerações sobre esse evento em um momento em que nosso interesse especial é o de tratar da perspectiva das crianças sobre sua escolarização. A abertura desse parêntese se justifica porque essas perspectivas são construídas na cultura de pares e em diálogo com as outras culturas nas quais estão inseridas.

O que podemos pensar sobre a escolarização das crianças a partir da leitura do evento “escolinha”? Na cena, chama atenção a postura que cerca cada um dos participantes. Ao professor, o lugar de destaque; às crianças, nomeadas por Wagner como alunos, cabem as ações: manter-se sentadas e permanecer em silêncio. A atuação do professor reproduz um modelo de escola no qual o ensino/aprendizagem se dá em desiguais relações de saber e poder. O professor é o detentor do saber e está imbuído da autoridade que se manifesta não só em sua postura frente aos outros, como também na condução do jogo. Os alunos alimentam a trama respondendo às perguntas e, quando “Alguém que já conhecia essa história começa a fazer observações...”, o professor logo intervém: “Para de

atrapalhar a aula porque quem atrapalha a aula a polícia chega e prende!”. O registro termina nesse ponto; a brincadeira, não sabemos. Mas, percebemos que, na reprodução interpretativa dessas crianças, cujo tema é o ambiente escolar, estão presentes o professor, os alunos e as práticas de autoridade em um momento nomeado como aula.

Buscando relacionar o modelo escolar presente na dramatização e o contexto que cerca o atendimento a essas crianças, fomos até o caderno de campo ver que informações há sobre essa instituição. Mesmo que esteja entre as exclusivas de Educação Infantil, essa escola atende a outras faixas etárias. As informações que orientaram a distribuição das instituições da pesquisa em creches, escolas exclusivas de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental vieram da prefeitura que, na época, nomeava dessa forma as modalidades de atendimento. Para esta tese, portanto, assumimos que as escolas exclusivas são, na verdade, pré-escolas exclusivas, uma vez que, nessas instituições, por definição, só há turmas de crianças de 4 e 5 anos.

Reconhecendo que a instituição não atende ao recorte que a prefeitura chamava de pré-escolas exclusivas, uma opção seria retirar seus dados do conjunto do trabalho, mas fomos investigar o porquê de sua inclusão nessa lista. Um dos fatores pode estar relacionado à natureza histórica do atendimento. A E19, nascida como um centro ocupacional para crianças deficientes, foi criada em 1975 por uma Organização Não Governamental e, hoje, funciona em regime de comodato entre essa ONG e a Prefeitura do Rio de Janeiro. Para a Prefeitura, é uma Escola Especial Municipal, pois possui duas turmas de pré-escolar regular para crianças com e sem deficiência e outras dez turmas de educação especial.

Outro fator da inclusão dessa instituição na relação das exclusivas pode estar ligado à organização do trabalho pedagógico. Essas outras dez turmas existentes não são consideradas como turmas de Ensino Fundamental, visto que os critérios de organização não obedecem à lógica regular de seriação, ciclo ou distribuição etária de seus estudantes e, dessa forma, a E19 também não é uma escola de Ensino Fundamental com turmas de pré-escola. Por esse fator, e dimensionando a riqueza que pode provocar a inserção das crianças nesse contexto, optamos por manter os dados e seguir com as análises. Essa opção se dá, por um lado, porque nos apoiamos na proposição de Walter Benjamin (1984, p.

50) de “método como desvio” e, com isso, abrimos mão de uma perspectiva linear de análise, tendo como horizonte que, mesmo por caminhos diferentes, ou por desvios, é possível retornar ao objetivo inicial; e, por outro lado, porque o pré-escolar é o único segmento educacional regular da instituição, visto ainda que as crianças que saem dessas turmas ingressam no Ensino Fundamental em outra instituição. Vejamos algumas impressões das pesquisadoras sobre a escola:

Chegamos à escola às 15h00. Fomos muito bem atendidas pela coordenadora. [...] Ela nos mostrou todas as dependências e conhecemos também a professora. Só há uma única turma de Educação Infantil à tarde. Como sabemos, aquela é uma Escola Especial, mas, a turma de pré-escola da tarde é regular. Perguntamos à professora se havia alguma criança especial na turma dela. Ela disse que, no início do ano, havia um menino com Síndrome de Down, mas, como ele faltava muito, acabou saindo. Na saída, ficamos observando como as crianças da turma de Educação Infantil se integravam sem problemas com as crianças maiores e adolescentes com deficiência. Naquele dia, vimos todos na quadra, brincando. (Caderno de campo E19)

Aspectos da orientação pedagógica também estão presentes no caderno de campo.

O que mais me chamou a atenção foi a arrumação da sala, que é relativamente pequena para tantos cantinhos (salão de beleza/salão de barbear, hospital, jogos e carrinhos, mesa do desenho da pintura e uma grande casinha de boneca, toda feita de garrafas pet). As crianças fantasiadas brincavam, andando pra lá e pra cá, com bonecas, bolsas etc. Os trabalhos das crianças estão pendurados por todos os cantos. As crianças brincam de salão de beleza, molhando os cabelos com um borrifador contendo água. Usam um perfume super forte que a professora pede pra usar pouco “senão ninguém vai aguentar aquele cheiro tão forte”. Observei também que as crianças não chamam a professora de tia, mas de professora. (Caderno de campo E19)

Foi observada outra situação em que a prática de contar histórias esteve presente, dessa vez, como proposição da professora.

“Vamos procurar um lugar no parquinho para contar história?”, convida a professora. As crianças vão para um lugar cimentado e colocam as cadeiras [...]. A professora começa a contar a história “A cigarra e a formiga” e, no meio da história, desafia

as crianças: “Eu quero ver quem vai descobrir qual é a mentira que tem nesse livro, quem escreveu esse livro nunca tinha estudado sobre cigarra como a gente! E dá a uma pista: “A Norma, a cigarra, estava cantando!”

Um menino fala: “Já sei! A fêmea não canta! O macho que canta para chamar a fêmea!”

Professora: “Muito bem!”

Quando acabou a história, a professora foi relembrando com as crianças o que já tinham estudado sobre “cigarra”, perguntou para as crianças de qual parte eles mais gostaram, as crianças falaram sobre a história.

Filipe: “Eu não gostei da história porque a cigarra ficou triste, porque a formiga não deixou ela entrar”.

Outro menino: “Mas ela só cantou, nem trabalhou!”

(Caderno de campo E19)

Os dois primeiros trechos do caderno de campo evidenciam a percepção dos pesquisadores sobre o contexto escolar que cerca essas crianças, já esse último trecho ajuda a pensar que o que falam ou representam sobre a institucionalização não está necessariamente relacionado ao que vivem. A brincadeira de “escolinha” de Wagner e de seus amigos se apoia em um modelo estereotipado de escolarização que, para Delalande (2001), vai servir de base para estruturar as relações entre pares, orientando para um modelo comum de referência. Já para Ferreira (2006, p. 47), o apoio em modelos escolares mais retrógrados mostra que brincar de faz-de-conta, tendo como enredo as escolas, é, em si, “uma das formas de que se reveste a socialização antecipada no ofício de aluno”. Trata-se, segundo a autora, “de uma espécie de ensaio geral do percurso que espera as crianças nos próximos anos” (idem). Estariam envolvidos, assim, no aprendizado do ofício de aluno determinadas características sociopsicológicas e emotivas, como a rapidez, o desembaraço, a prontidão, o esforço, a obediência, o interesse e a perseverança. Em síntese, a brincadeira de faz de conta dá evidência da percepção das crianças desse ofício.

Outras situações, além da brincadeira de “escolinha”, podem indicar a apropriação do ofício do aluno nas pré-escolas. Este será o tema discutido a seguir.

4.2.1 “Ô tia, tá na hora de aqui ter estudo de ler” a apropriação do ofício do aluno

A análise dos dados do campo indica que a construção do ofício de aluno

cerca todo o processo de institucionalização das crianças, construção que ocorre tanto na brincadeira de faz de conta, como vimos no evento de abertura do capítulo, como nas interações entre as crianças e na organização das práticas pedagógicas. Atua como um currículo oculto de práticas responsáveis pela transição das culturas sociais das crianças para a cultura escolar. É, então, sobre a construção do ofício de aluno que iremos nos debruçar neste tópico.

Partimos da hipótese de que ser aluno é uma dos aprendizados que envolvem a experiência de infância desses sujeitos. Vamos começar o debate com a introdução da origem do conceito e com a análise de como ele está sendo operado nos estudos da infância e, em paralelo, traremos as nuances desse aprendizado nas pré-escolas exclusivas.

O conceito de ofício de aluno surge em um momento de definição pedagógica no qual se busca instaurar uma prática para a primeira infância cujo objetivo é a formação da sensibilidade das crianças pequenas, a vida em grupo, a moral e os valores, a linguagem e o reconhecimento do corpo e suas ações no mundo. Essa prática pretende assegurar às crianças da escola maternal a possibilidade de comportarem-se segundo sua natureza (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986), reconhecendo que o objetivo da escolarização das crianças pequenas é que elas realizem o que está sendo nomeado como ofício de criança, identificado na literatura pedagógica por Pauline Kergomard⁴¹.

A definição do ofício de criança representa as bases da construção do ofício de aluno que surge no processo de distinção que vai marcar a natureza do atendimento educacional às crianças e, além disso, instaura-se na definição de uma prática pedagógica diferenciada para a pequena infância. A categoria infância passa a ser dividida em dois segmentos, e um deles se constrói em oposição ao outro: o jardim de infância, que passa a ser identificado como espaço preparatório para a educação formal, e o maternal, como espaço de vivência das crianças. Passemos à forma como se dá essa construção.

Em “O ‘ofício de criança’: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal”, Chamboredon e Prévot (1986) discutem as

⁴¹ Segundo Sirota (2001, p. 14), no ofício de crianças, segundo Pauline Kergomard, uma célebre inspetora francesa de escolas maternas, trata-se “de definir uma escola que corresponda à natureza infantil, onde se operem livremente os processos de maturação e desenvolvimento”.

condições sociais da descoberta da primeira infância⁴² como objeto pedagógico. O artigo foi publicado em 1973 e os dados analisados dizem respeito predominantemente às “classes superiores e médias altas” da sociedade francesa nos anos 60 e início dos anos 70. O objetivo dos autores foi o de entender como a primeira infância se torna uma idade particular que ocupa um lugar dentro do curso escolar, pois, para tais autores, a inclusão do maternal no curso escolar é resultado de uma mudança conceitual na qual as crianças deixam de ser objeto de cuidado físico e afetivo e passam a ser objeto de cuidados culturais e psicológicos (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 33).

Dois aspectos tornam visível a descoberta da primeira infância como objeto pedagógico: a difusão da escolarização e a entrada cada vez mais precoce nas instituições escolares. Mas, que condições sociais levam a esse fenômeno? Para os autores, de um lado, estão a mobilidade geográfica, a profissionalização feminina e a urbanização, e, de outro, a redefinição do papel pedagógico da mãe, a extensão da sua escolaridade e o reconhecimento de que as tarefas da educação são uma especialidade profissional (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 40). Esses aspectos devem ser somados à descoberta da criança como aprendiz intelectual e à invenção de atividades intelectuais e práticas adequadas a essa idade.

De acordo com os autores, a difusão de conhecimentos psicológicos é o principal elemento na definição da primeira infância como objeto pedagógico. Os estudos da Psicologia vão contribuir, por conseguinte, para a definição de que, na escola, as crianças serão separadas por idades e de que, para cada uma delas, serão impostas capacidades e expectativas.

Para Chamboredon e Prévot a escola maternal moderna surge para libertar as crianças das classes populares da moralização e da correção, práticas das salas-asilo, e, para expandir a natureza da criança. Nesse sentido, a escola maternal nasce com determinada autonomia “recusando a definição de preparatória à escola primária, especialmente ao que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita” (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 45).

Nesse contexto, surge o “ofício de criança”, e é na escola maternal que a

⁴² Para Plaisance (2004, p. 222-223), a pequena infância é geralmente assimilada ao conjunto das idades que precedem a escolarização obrigatória. Na França, seu espaço institucional é o da escola maternal.

criança deve realizá-lo, ou seja, comportar-se segundo sua natureza, em uma forma escolar em que sua única obrigação seja ser ela própria (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 46). Esse percurso leva o maternal a assumir, como função social, o desenvolvimento geral das crianças, a formação da sensibilidade, o gosto pela sociabilidade, o sentido moral, os valores, a linguagem, o corpo, além de alguns hábitos alimentares (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 47). O pressuposto da escola maternal é o de que o jogo é o “ofício da criança” e, dessa forma, nela se aprende a brincar e se aprende brincando.

Se, por um lado, é essa concepção de infância que cerca a formulação do conceito de “ofício da criança”, por outro, será nesse período que, influenciadas pela Psicologia, as crianças “passam a serem submetidas a uma série de expectativas institucionalizadas [...] deve-se sabe andar em tal idade, começar a falar nesta outra, adquirir lateralidade naquela outra” (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 43). Ao mesmo tempo em que se pensa em uma prática na qual a criança seja ela mesma, ser ela mesma passa a significar atender a algumas expectativas externas de desenvolvimento e de comportamento. Essas expectativas comporão os primeiros indícios de que, mesmo que se tenha como horizonte uma prática na escola maternal, cuja meta não seja um tempo de espera para a escolarização obrigatória, ao instituir que a escolarização será a principal ocupação da infância, inicia-se um processo de aprendizagens de códigos (que mais tarde serão definidos como currículo oculto) que orientarão as crianças para o exercício do convívio institucional e que constituirão o ofício de aluno.

Sirota (1993) destaca que, ao praticar o ofício de aluno, adquire-se um *habitus*⁴³ de classe muito próximo à expectativa cultural e aos modelos das instituições que vão acompanhar as crianças para além do maternal. Que elementos estão relacionados a esse novo ofício?

Apoiando-se nas ideias de Perrenoud, a autora define o ofício de aluno como apropriação das regras do jogo. Ser bom aluno, para Sirota (1993, p. 89), não significa somente ser capaz de aprender, é preciso estar disposto a “jogar o jogo”, no qual o conformismo tem a mesma importância que a competência. Para a Sociologia, interessa identificar os procedimentos de negociação do trabalho escolar ou, dito de outra maneira, as estratégias dos alunos diante das exigências

⁴³ A autora utiliza como referência o conceito de *habitus* presente na pesquisa de Bourdieu e Passeron (1964).

escolares, que, segundo a pesquisadora, são: trabalhar com interesse, evitar problemas e realizar atividades às vezes repetitivas e chatas (idem). Destaca ainda que o conformismo tem um lugar central no ofício do aluno, pois se traduz pela passagem do “eu” para o “nós”, em uma despersonalização progressiva (SIROTA, 1993, p. 90). Tal conformismo pode ser visto em narrativas literárias, tal como a de Graciliano Ramos (1995, p. 104.) sobre sua entrada na escola.

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. [...]

A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. [...]

Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração, inútil qualquer resistência [...]

Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo, inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exhibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de ABC, triturados, soltos no ar.

O fragmento da obra de Graciliano evidencia que o aprendizado do ofício do aluno, especialmente o que se refere ao conformismo, percorre diferentes tempos/espacos. A origem do conceito é a França, mas se mostra presente também no contexto rural da primeira metade do século XX, e no cotidiano das crianças desta pesquisa, como podemos perceber ao longo do capítulo. A entrada na escola de Graciliano parece constituir o encontro preconizado por Sirota (1993, p. 87) quando da constituição do ofício de aluno, encontro entre uma cultura de classe social e uma cultura escolar, que requer a apropriação de determinadas regras. Esse processo também está presente nas pré-escolas exclusivas.

O professor se queixa do desinteresse da turma: “Vamos fazer uma peça para apresentar no dia cinco de outubro e ninguém perguntou qual vai ser o nome”.

Mateus prontamente: “Qual é o nome?”

Professor: “Muito bem! O nome é Saltimbanco”.

(Caderno de Campo E11)

Não só nesse evento, mas em outros momentos, os dados do campo indicam que as crianças têm conhecimento sobre qual comportamento devem ter no cotidiano. “Jogar o jogo” se manifesta, entre outras ações, em se torna parte de coisas que não são de seu interesse.

Um evento ocorrido em uma das creches pesquisadas em que fica evidente a entrada das crianças nesse jogo é objeto de análise de Barbosa (2009b).

As crianças começam a desenhar e as educadoras conversam entre si, sem dar nenhuma atenção ao que está acontecendo nas mesas. Na mesa em que estou, Levi desenha um sol e uma baleia e mostra para mim.

Levi – Esse é um sol bem grande, com muitos raios (pinta de azul em volta da baleia).

Levi – Aqui é o raso e aqui é o fundo. A baleia só fica no fundo.

Pesquisadora – Ela é mansa ou perigosa?

Levi – Ela é perigosa – afirma enfaticamente. Em seguida, muda de ideia. – Não, não é baleia, é um tubarão. Depois diz para Paola, que está ao seu lado e olha para o seu desenho com olhar interrogativo:

Levi – É uma garrafa de cerveja. Levi dá diferentes significados ao seu desenho.

Paola – A tia disse para desenhar sorvete... – diz a menina, em um tom que indica estar avisando ao amigo.

Levi não dá atenção. Vira a folha e desenha outro sol e uma aranha. Ficam parecidos e ele coloca um olho na aranha e se volta para mim explicando:

Levi – Essa é a aranha porque aranha tem olho.

Paola – A tia disse que é para desenhar sorvete, você não desenhou sorvete – continua a lembrar no mesmo tom preocupado.

Recreadora – Gente, vamos lá, quem já terminou o desenho? Vamos terminar...

A recreadora começa a cobrar que as crianças terminem o desenho. Cada criança que termina vai entregar e diz o que desenhou. Levi vai entregar o seu. [...]

Ela pergunta – O que você desenhou? – [...] Levi responde: É tudo sorvete!... Sorvete de olho? De raios? No meio da água. [...]

(Caderno de Campo C21, 19/9/2005).

O evento evidencia que a perpetuação do ofício do aluno não é uma tarefa só da escola. Passa pelas ações dos adultos e se assenta na cultura de pares, por meio das trocas que as crianças realizam entre si, sem a mediação direta dos professores. Paola se mostra preocupada que Levi não tenha entendido o que se espera dele e que saia do “jogo”. Mas, para a surpresa da amiga e também da pesquisadora – que, ao narrar o evento, escreve as seguintes considerações “eu aguardo ansiosa a reação

da recreadora quando ele disser o que desenhou. O que ela vai dizer? Vai recriminar? [...] Para minha grata surpresa, Levi responde: “É tudo sorvete!” –, a criança subverte a ordem das coisas, mostrando que domina os códigos da cultura escolar nos quais fantasia e imaginação não estão sempre em primeiro plano. Esse evento e a solução do menino nos convidam a pensar que, no contexto institucional, viver a “faculdade da fantasia” (BENJAMIN, 2000b, p. 41) requer que as crianças consigam lidar tanto com o ofício de aluno, como com sua urgência de ser criança.

O fragmento “Leque” (idem) ajuda a entender o movimento de Levi. Cada um dos “sorvetes”, representados pelo menino no papel, têm a “faculdade extensiva”, ganha “nova plenitude” ao serem transformados em “sol, baleia, tubarão, aranha...”, mas, para atender as demandas institucionais, Levi comprime e sintetiza, “é tudo sorvete!”. Essa síntese, quando somada ao registro do processo feito pela pesquisadora, ganha fôlego e, como o leque de Walter Benjamin, com a amplitude, “apresenta os traços da pessoa amada em seu interior”. Nesse caso, os traços foram compostos pela capacidade de Levi de, ao mesmo tempo, ser aluno e ser criança e ter, como fonte de sua experiência de infância, a fantasia, mesmo que dentro do contexto escolar.

Esse evento pode ser considerado como uma das respostas ao questionamento da Sociologia sobre as estratégias dos alunos diante das exigências escolares.

No entanto, o arranjo entre os desejos individuais e as expectativas escolares, por vezes, ganha outros contornos, encaminhando para a percepção de Sarmiento (2011, p. 588) de que a condição institucional provoca uma mudança a partir da qual a criança “morre” para dar lugar ao aprendiz, “destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado”. Também vimos no campo, situações que podem nos aproximar dessa percepção, traremos algumas delas:

A professora diz: “Vamos arrumar rápido, quero ver quem vai ser o mais esperto!” E, nessa “brincadeira”, ela vai dando os comandos do que ainda está fora do lugar. No final da arrumação, a professora pega uma cartela de adesivos pequenos em forma de boca e se dirige às crianças: “Agora eu vou dar para os mais espertos e para os que mais ajudaram a arrumar a sala o beijinho da Xuxa”. E, nesse processo, começa a colar os adesivos no rosto das crianças. (Caderno de Campo E18)

O prêmio, o silêncio e o castigo estão presentes nas instituições observadas, o que evidencia as desiguais relações de poder no cotidiano das crianças. Sarmento (2011, p. 589) destaca que a criança passa a ter como ofício o aprendizado da cultura escolar, ajustando-se à “disciplina do corpo e da mente induzidas pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta”.

Nas pré-escolas exclusivas, essa **disciplina do corpo** se mostrou, de modo predominante, em duas práticas. A primeira está vinculada a uma rotina presente em todas as turmas: a reunião do grupo. Normalmente, essa reunião é realizada para a execução da chamada, do planejamento ou do contar histórias. Nesse momento, as crianças se sentam no chão, em círculo, no que chamam de **roda ou rodinha**.

Professora: “Um, dois, três sentando na roda com perninha de chinês”. (Caderno de Campo E17)

A orientação é de que todos parem suas atividades e se dirijam para o local onde a roda acontece e se sentem lá, com “perninha de chinês”. Em algumas pré-escolas observadas, a roda é a primeira atividade do dia, e a professora aguarda a chegada das crianças sentada no chão. Embora as crianças e os adultos saibam o que significava sentar com “perninha de chinês”, em nenhum dos cadernos de campo há o registro dos professores explicando às crianças de onde vem essa disciplina do corpo e por que se apoia na imagem do chinês. O conhecimento da função da roda no cotidiano e a forma de se inserir nessa prática, inclusive no que se refere às ações, como a postura corporal, mostrou-se como um dos aprendizados transmitidos e vividos no ofício de aluno dessas crianças.

A disciplina do corpo também aparece na **organização das crianças em filas** para os deslocamentos pelo espaço físico das instituições. Tal prática não foi encontrada em todas as escolas, mas, nas instituições em que é adotada, esse fazer tem outras duas marcas: a organização das crianças pelo tamanho e a divisão por sexo.

Professora (turma de 4 anos) – “Eu quero uma fila. Eu não estou acreditando que vocês esqueceram como é aqui na escola”. (Caderno de Campo E11)

Professora: “Pessoal, está na hora de lavar a mão para lanche.”
 Observação da pesquisadora: Obedecem formando filas, que se organizam espontaneamente, separadas em meninos e meninas. Parece que é um hábito. Organizam-se assim sempre que se deslocam entre os espaços da escola. (Caderno de Campo E13)

Thaís termina de contar a história [...] e dá nova ordem para as crianças: “Faz um trem. Vem você que é mais pequeno”.
 Outra criança questiona: “Eu também sou mais pequeno”.
 Iniciam uma comparação: “Eu sou mais grande que o Pedro”.
 Uma vez organizados, Thaís puxa a fila para longe do lugar em que estavam. (Caderno de Campo E16)

As três situações evidenciam as nuances da prática de condução das crianças por meio da organização em filas. Na primeira situação, a professora parece se espantar com o fato das crianças não se organizarem prontamente em fila, pois seu discurso leva a crer que ela se surpreende por tal prática não estar internalizada, como esperava que estivesse. Na segunda, as crianças o fazem de forma autônoma e, mesmo sem que isso seja uma orientação, usam o critério da divisão por sexo. Na última, é na brincadeira de faz de conta que a personagem “professora” organiza o grupo. Chama atenção que as crianças discutem o lugar que ocuparam na fila e não o fato de fazerem a fila e, na reprodução interpretativa que fazem dessa prática, outro aspecto de destaque é que, ao nomear a fila, Thaís usa um termo nativo do campo, pois, nessa turma, a orientação frequente quando a professora quer que formem uma fila é para que “façam um trem”. Deslocar-se em filas é outro aprendizado presente no ofício desses alunos.

Sobre como o ser aluno se torna um ofício, Sarmiento (2011) ressalta que essa perspectiva está relacionada ao surgimento da escola e sua adesão a um modelo organizacional inspirado no modelo fabril e no das empresas industriais. As crianças ocupam, nessa instituição, o lugar de “oficiante-operário”.

Para o autor, as tecnologias de informação e comunicação estão potencializando a “reinvenção do ofício de aluno”. O novo contexto envolve as demandas do antigo ofício, como disciplina, esforço e empenho, e somam a elas o mérito individual e sua performatividade: “o ofício de aluno dá lugar a um trabalho escolar da criança sobre si própria, que não mobiliza apenas capacidades cognitivas, mas incide sobre aspectos atitudinais, comportamentais e ‘disposicionais’.” (SARMENTO, 2011, p. 592). Esse novo ofício envolve autonomia e controle: por um lado, convoca-se essa criança e define-se seu

percurso escolar, mas, por outro, adotam-se instrumentos de avaliação de suas competências. O sociólogo destaca que, em nenhuma das circunstâncias, os desempenhos das crianças, tanto no ofício de aluno, como no ofício de criança, esgotam todas as dimensões, a potencialidade e a capacidade desses sujeitos. Um exemplo disso é o domínio das tecnologias da informação e comunicação, o qual muda o estatuto social das crianças contemporâneas, o que faz o autor pensar que, nesse novo contexto, o que envolve as crianças é um *e-ofício* desenvolvido em três aspectos: a promoção das relações entre cultura escolar e tecnologia de informação e comunicação; a ampliação do conhecimento, o que dispensa o modelo escolar para seu acesso; e a transformação dos cotidianos das crianças. Assim, o conceito de e-ofício “envolve e agrega a crianças e o aluno na mesma identidade funcional” (SARMENTO, 2011, p. 597).

Ao reexaminar o conceito, Sarmento (2011) introduz outros elementos que apontam para o fato de que, embora o ofício de aluno ainda tenha como funções a disciplina, o esforço e o empenho, hoje ele ganha outros contornos. Perceber que outros contornos são esses é um dos objetivos da Sociologia da Infância e de pesquisas que se apoiam nesse referencial. Para nós, os conceitos de “ofício de criança” e “ofício de aluno” devem ser compreendidos, no quadro interpretativo do paradigma da infância/criança, como construções sociais que têm na institucionalização uma das suas marcas. Trata-se de uma marca importante, mas não determinante, como pudemos ver no evento “*É tudo sorvete!*” e no evento “*Pirulito*”, evento apresentado no segundo capítulo.

A análise do campo desta pesquisa nos leva a concluir que o ofício do aluno não é dado às crianças pela instituição. Embora seja uma cultura que se perpetue ao longo dos anos, as crianças não são sujeitos passivos desse aprendizado. Uma aproximação com o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2009) pode ajudar na compreensão do processo de apropriação desse ofício.

Ao afirmar que “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p. 31), o autor lança as bases que podem orientar a compreensão da noção de ofício de aluno, o qual estaria entre essas apropriações e essas reproduções interpretativas das crianças. Embora, como vimos na revisão de literatura, nasça da demanda da

cultura escolar, o ofício do aluno tem interlocução com as culturas infantis. Vejamos algumas situações em que essa interlocução ocorre:

A atividade continua e Livia se levanta várias vezes da rodinha! A professora diz: “Livia, eu já estou cansada de falar com você!”. Livia responde: “E nervosa também, né?”. (Caderno de Campo E18)

A professora solicita que formem um fila na varanda para descerem para a aula de Educação Física. Pede à Laura para ajudá-la na organização do grupo. A menina responde: “Ah, não dá, estão todos espalhados.” (Percebo certa ironia na fala de Laura, como se ela quisesse dizer que esse problema não é seu). (Caderno de Campo E13)

As crianças estão sentadas na roda conversando e brincando. O professor entrega os presentes do dia das crianças de quem havia faltado [...]. Paulo, sem abrir o pacote, antecipa: “É uma bolinha de sabão, todo ano a gente ganha isso, não dão outro presente”. (Caderno de Campo E11)

As formas como se posicionam frente ao adulto, os não ditos, os ditos e as ironias são algumas das estratégias das crianças diante das exigências escolares. Trata-se de exigências que não são apenas dos adultos, mas delas mesmas, como no evento que abre esta discussão.

A professora conta a história. Beatriz presta atenção. Em um momento, a professora mostra uma página só com ilustração. Então, Beatriz, espontaneamente, pergunta: “Ué, cadê a escrita?”
 “Aqui é só a ilustração” - Responde Soraia e continua a história.
 Beatriz: **“Ô tia, tá na hora de aqui ter estudo de ler”**.
 Soraia: “O lugar de estudo de ler é no CA. Aqui é Jardim.
 Beatriz: “Então as crianças não vão aprender?!”
 A menina pega outro livro, “Margarida Friorenta”, e fala para a professora:
 “Esse daqui... mas eu não sei ler.”
 Soraia sugere: “A gente lê junto.”
 Soraia ouve atenta Beatriz contar a história a partir das figuras e do conhecimento que já possuía desse livro.
 (Caderno de Campo E13)

Se das crianças é esperada a apropriação de um currículo oculto de comportamentos, o sentido contrário também existe, já que as crianças também verbalizam o que esperam da instituição. O impacto que temos ao buscar as nuances do ofício de aluno nas pré-escolas exclusivas, não é a existência do ofício de aluno, mas a desigualdade de poder presente entre o que é esperado das

crianças e o que elas esperam dos adultos e da instituição em si. O campo indica que, entre outros, as crianças demandam mais espaço de interação entre elas, mais tempo de brincadeira no pátio e a oportunidade de definir alguns aspectos da rotina, como o tempo das atividades, a hora da merenda e a organização do espaço.

Pesquisas que tenham como objetivo o cotidiano das instituições podem ajudar a diminuir essa desigualdade ao colocar em evidência e problematizar situações envolvendo adultos e crianças no cotidiano escolar. Embora tratemos de contextos específicos, no nosso caso, as pré-escolas exclusivas da cidade do Rio de Janeiro, é possível fazer aproximações considerando que cada realidade é uma totalidade, no sentido de Walter Benjamin (1994).

Ao longo do capítulo, vimos que a escolarização provoca marcas na experiência de infância, entre elas o aprendizado do ofício de aluno e os desafios de fazer parte de um grupo, pré-condição dessa opção pela escolarização das crianças. É sobre essa questão que nos dedicaremos a seguir.

4.2.2 “Nós somos o juiz.”: desafio do pertencimento ao grupo

O tema do pertencimento a um grupo de pares pode ser encontrado ao longo da tese, especialmente no capítulo anterior, quando abordamos os elementos que cercam as dramatizações cujo enredo tem, como fonte, ser adulto e ser criança. Mas, quanto ao impacto do pertencimento a um grupo, foram observadas outras possibilidades de análise, que serão discutidas a seguir.

A turma está no pátio, algumas crianças brincam no carrossel...
 Ciro: “— A gente vai botar gasolina!”
 Vejo que o combustível é a areia do parquinho que é colocada no eixo central do carrossel.
 Pedro solicita: “— Para, que eu vou rodar com o pé”.
 As crianças reclamam: “— Ah, está muito fraco”.
 E Pedro pondera: “— Ah, eu não aguento todo mundo, tem que sair duas pessoas”.
 E define: “— Tem que sair o Lucas”.
 Lucas não parece gostar da ideia e diz: “— Não!”
 Pedro tenta convencê-lo: “— Você é muito pesado, bora!”
 A meninada pede a minha ajuda:
 “— Tia, ele não quer sair, é muito pesado”.
 Procuro não interferir. Acabam todos saindo do carrossel, deixando o Lucas sozinho, chorando.
 Marina e Luisa olham a cena de longe, Lucas permanece por um

tempo chorando sozinho no brinquedo. Bernardo, que também observa a cena, se sensibiliza, se aproxima e pergunta:

“– Quer que eu rode?”

Paulo também integra a brincadeira. Gabriel para de chorar e um novo jogo se inicia. (Caderno de Campo E13)

No reconhecimento de que a institucionalização da infância, com a entrada cada vez mais cedo das crianças nas instituições, enquadra e regula suas vidas, lançamos nossas análises. Viver a experiência de infância no grupo de pares se mostrou como um desafio para esses sujeitos, o qual se evidencia no exercício de aceitação de si e do outro e nos ajustes necessários para a manutenção do grupo. São frequentes os momentos em que a reconfiguração do jogo deixa um dos membros de fora, mas os dados do campo evidenciam que, se, por um lado, o grupo faz esse movimento que, inicialmente, pode indicar uma exclusão, por outro, novas reconfigurações ocorrem a todo momento.

Rafael grita com Daniel: “– Roubador, para de ficar roubando as coisas dos outros”.

O menino pega o brinquedo da mão de Daniel e devolve à Natália, que pergunta com quem estava, e ele responde: “– Estava com esse roubador aqui” (aponta para Daniel).

Minutos depois, Rafael convida: “Daniel, vem brincar com a gente. Pode brincar se quiser”. (Caderno de campo E11)

No evento, as crianças demonstram que conhecem as regras do convívio coletivo, mas os elos de solidariedade estabelecidos no grupo (DELALANDE, 2001) fazem com que, sendo *roubador* ou não, Daniel tenha outra oportunidade de inserção. Observando a dinâmica dos grupos, constata-se que a ação das crianças se centra muito mais nas formas de socialização, no exercício de poder e de autoridade, do que em um processo de exclusão real. Sobre os diferentes processos de socialização, Mollo-Bouvier (2005) destaca que as crianças são atores de sua própria socialização e, assim como participam da reprodução, transformam a sociedade. Segundo a autora, é preciso ver esse processo como algo mais do que a capacidade de cada um a integrar-se na vida coletiva. A socialização se compõe, de acordo com a autora, de dessocialização e ressocializações sucessivas.

Um exercício de análise de situações, nas quais as crianças exercitam

autoridade, poder e liderança nas interações entre elas, foi realizado⁴⁴ com base em três eventos de pesquisa de campo em que as relações entre as crianças explicitam sua autonomia na organização da brincadeira e seus potenciais de autoridade e de liderança. No estudo, ficou evidente que as crianças vivem tensões ou desafios que a inserção em um grupo de pares provoca. Esses desafios e essas tensões se manifestam em fazer parte de um grupo e, ao mesmo tempo, atender às demandas e aos interesses pessoais (NASCIMENTO, KRAMER, 2011).

Na busca pela harmonia entre os interesses individuais e os coletivos, surge a figura do líder. A liderança se mostra no cotidiano das crianças como um desafio, uma vez que, ao líder, cabe a manutenção da ordem entre as crianças.

Giulia chega perto de mim e diz: “— Eu tive que bater naquele magrinho”. Acho que ela percebeu que estávamos observando-a.
 Pergunto: “— Por que você fez isso, Giulia?”
 Giulia diz: “— Porque ele estava atrapalhando a brincadeira!”
 Digo: “— Você não tem medo de apanhar não?”
 Ela diz: “— Não, porque ele é que está errado! Eu vou fazer o quê?” E sai correndo! (Caderno de campo E18)

Delalande (2001), analisando a figura do líder no contexto das brincadeiras do pátio, afirma que parte da manutenção do jogo se deve aos acordos verbais ou não verbais entre as crianças e parte a existência de um líder. De acordo com a autora, o líder tem um papel fundamental no jogo. Ele surge nos discursos das crianças como o *chefe* e pode ser identificado porque, no seu entorno, está sempre um grupo de crianças que o segue em seus deslocamentos. Uma relação amigável autoriza o seguidor a imitar o líder, mas uma relação hostil interdita sua participação. Desse modo, aceitando ou não ser seguido por um par, o líder anuncia suas relações, aproximando-se ou criando um obstáculo entre os dois.

No nosso campo, além de ser identificado como *chefe*, também foi nomeado como *dono*.

Em outro momento:
 Dinei se dirige a uma criança: “— Vou perguntar para o Gabriel que é o chefe”.
 E se reporta a Gabriel: “— Chefe, vou me separar de você, vou pra lá.”
 Gabriel responde: “— Não!” (Dinei obedece à ordem do colega).

⁴⁴ Trabalho apresentado Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation. Paris: AFIRSE/UNESCO, 2011

(Caderno de Campo E15)

Começa um conflito na mesa da massinha.

Mariana: “— Eu vou sentar sim, porque não é você que manda, você não é o chefe da massinha.”

[...] Minutos depois...

Bruna aparece, tenta sentar no lugar de Athur, que não sai.

Arthur: “— Você não é a dona da massinha.” [...]

(Caderno de Campo E18)

O líder é aquele que decide, que conduz a relação, que a domina, que tem a palavra e que dá aos outros o direito de fazer e dizer. O líder atua na garantia de uma atmosfera amigável no grupo. Um dos seus papéis é evitar as rupturas que possam prejudicar a continuidade da brincadeira, “ele faz respeitar os valores que fundam uma relação de amizade e as regras da brincadeira e trabalha para que os conflitos e disputas sejam resolvidos” (BORBA, 2005, p. 227).

Delalande (2009) destaca que, da parte das meninas, a gentileza, a doçura, a amabilidade e o sucesso escolar são algumas características do líder. Da parte dos meninos, os critérios se fundam na amizade, na gentileza, na vitalidade esportiva e na força física.

Juca e Luiz se aproximam de um Henrique. Juca pergunta:

“— Posso brincar?”

Henrique responde:

“— Juca pode, você não!” — fala de maneira autoritária.

As duas crianças saem correndo e entram na brincadeira.

Henrique repreende:

“— Olha, Juca, ele está me desobedecendo!”

A pesquisadora intervém:

“— Mas é você que manda nele?”

Henrique desafia:

“— É, ele gosta que eu mande nele — fala sorrindo e vai atrás do garoto sem dar atenção à intervenção da pesquisadora.

Ao chegar até Luiz, com o dedo apontado para o rosto do colega, diz:

“— Você não vai brincar, não falou comigo, tem que falar comigo para eu deixar.”

Luiz pergunta:

“— Posso brincar?”

Henrique concorda, mas salienta:

“— Mas tem que falar comigo para eu deixar!” (Caderno de Campo E19)

Motta (2007, p. 106) também reconhece o papel do líder nas brincadeiras das crianças. A autora, com o objetivo estudar as relações de autoridade entre crianças de uma escola de Educação Infantil privada da cidade do Rio de Janeiro,

afirma que a função do líder é reconhecida e aceita nas interações entre os pares como necessária para que a brincadeira se constitua. No campo investigado por ela, as formas que a liderança assume dependem da idade dos envolvidos, da natureza da brincadeira, da afinidade ou da hostilidade entre as crianças e dos papéis que representam.

Borba (2005), em pesquisa já apresentada nesta tese, também discute as funções do líder na organização e na condução das brincadeiras. Para a autora, é ele que escolhe, sugere e cria a brincadeira “a partir do repertório lúdico do grupo e que coordena as ações dos participantes” (BORBA, 2005, p. 167). Entre as crianças do grupo, a autora encontra uma alternância do líder relacionada à função, ao tipo de brincadeira, a quem a inventou ou ao papel específico de uma criança no grupo. Assim, a liderança não se mostra como uma relação de hierarquia estável restrita a algumas crianças (BORBA, 2005, p. 225).

À figura do líder, cabe proteger e fazer justiça (DELALANDE, 2001). Vimos isso no evento em que Giulia se justifica para a pesquisadora: “Eu tive que bater naquele magrinho [...]. Porque ele estava atrapalhando a brincadeira!”. E também vimos em outras situações, uma vez que, no campo das pré-escolas exclusivas, o líder atua não só na condução e na perpetuação do jogo, como em tudo o que diz respeito à turma.

Beatriz: “– Eu estou procurando a minha amiga Amora; você sabe onde ela está?”

Pesquisadora: “– Não..”

Beatriz: “– Então eu vou procurar ela, tchau, obrigada!”

[...] Na hora da merenda, Beatriz sentou ao meu lado.

Perguntei: “– Achou a Amora?”

Beatriz balançou a cabeça positivamente:

“– Era para conversar com ela, porque ela e a Luiza brigaram; aí eu fui falar para elas serem amigas.”

Pesquisadora: “– Ah, você foi falar para elas continuarem amigas?”

Beatriz: “– É... para continuar amiga; agora elas vão ser amigas, que eu fui falar com elas.” (Caderno de Campo E14)

Entender a experiência de infância dessas crianças é entender como elas significam essa experiência, especialmente quando esta é entrecortada pelo pertencimento a um grupo. Nesse sentido, os dados evidenciaram que a figura do líder é um elemento de manutenção das boas relações de convivência do grupo. Ao assumir esse papel, a criança passa a agir como se tivesse como tarefa o

desafio de torná-la de interesse para o grupo. Na prática, isto representa a tensão entre o exercício da liderança e a possibilidade de que outros membros se desinteressem pelos caminhos que a brincadeira está tomando. Essa tensão é um desafio, pois o desajuste entre autoritarismo e liderança pode provocar um reordenamento na brincadeira a partir do qual a criança chefe ou dona pode ser excluída.

Se, por um lado, ser o líder se mostra como um desafio no pertencimento ao grupo, por outro, estar no grupo ocupando outros papéis também é desafiante para nossos sujeitos. Entrar no jogo, esperar o melhor momento para posicionar-se, entender quais são os não ditos presentes, o que espera de sua atuação, como comportar-se frente às exigências dos adultos e das outras crianças, a importância de dar e receber, todos esses elementos são visíveis ao observar as crianças no cotidiano escolar.

A análise do material do campo indica que, nas pré-escolas exclusivas observadas, encontra-se uma sucessão de situações em que questões de identidade, autoestima, autoridade, gênero, preconceito, entre outras, foram vividas pelas crianças de forma intensa. As crianças manifestaram suas frustrações e suas vitórias no exercício da vida coletiva, da construção da identidade e do sentimento de pertencimento. Foram risos, choros, empurrões e uso de estratégias variadas quando ou se expuseram ou expuseram algum dos membros do grupo nessa dinâmica, que é o convívio entre os pares. Ou seja, ainda que vivam a força de uma institucionalização, são atores nesse processo.

5 Conclusões

As questões que cercaram a escolha do tema deste trabalho tiveram sua origem no reconhecimento de que as crianças são sujeitos de cultura, de história, de linguagem e de políticas. O convívio com crianças em diferentes contextos, ao longo da trajetória pessoal, faz acreditar que mesmo que o discurso que envolva a infância ainda seja povoado por imagens relacionadas à pureza, inocência, fragilidade; e que comumente se trate a infância como oposição à maturidade, há um reconhecimento social do lugar das crianças hoje. O contato com a informação e a facilidade em lidar com novas tecnologias, são alguns dos fatores que provocam tal reconhecimento, atribuindo, muitas vezes, um lugar de poder para esses sujeitos, ou status social. As crianças se apropriam, por exemplo, dos discursos dos adultos para justificar suas condutas evidenciando as contradições existentes na sociedade.

É sobre a existência dessa categoria que se desenvolveu este trabalho, mas se é possível ver a infância como categoria, o mesmo não pode ser dito com relação às crianças. Como sujeitos isolados, pouco sabemos sobre o que pensam, querem e gostam essas pessoas (SARMENTO, 2005). Quais são seus medos, seus desejos, suas expectativas e suas apostas?

Nosso objetivo foi penetrar na infância como categoria que tem a escolarização como uma de suas marcas, para reconhecer como as crianças constroem suas experiências de infância. A premissa de Walter Benjamin de que “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas são parte do povo e da classe a que pertencem” (BENJAMIN, 1994, p.248), faz crer que a infância como categoria varia de acordo com a sociedade em que as crianças estão inseridas, traz marcas da cultura e da história do povo do qual fazem parte. Ao mesmo tempo em que possuem singularidade, possuem semelhanças e na sociedade brasileira, a escolarização é uma delas. Ao pensar a infância pelo viés da experiência concordamos com o legado atribuído por Benjamin ao trabalho de Kant sobre o tema da experiência. Experiência –algo que experimentamos, mas também algo que nos une/aproxima pelo viés da geração, da história, da narrativa.

Com base na leitura dos cadernos de campo, podemos concluir que independentemente do formato da institucionalização das crianças, ou seja, se elas

frequentam creches, escolas exclusivas de educação infantil ou escolas de ensino fundamental que têm turmas de pré-escola, a experiência de infância se dá na relação com os outros, com os objetos, com a cultura, com a sociedade e com a natureza.

A pesquisa evidenciou que, assim como a criança presente na obra de Walter Benjamin, as crianças das nossas creches e escolas também são atraídas pelos detritos e pelo que eles lhes apresentam como possibilidade de atuação. Não reproduzem diretamente o mundo dos adultos, estabelecem uma nova e incoerente relação com o que o mundo lhes apresenta, e com isso “formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2002, p. 104).

O campo empírico foi construído a partir do banco de dados referente à observação em vinte e uma instituições de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro no período de 2005 a 2008. O exame do material compreendeu um duplo movimento. O primeiro foi a análise panorâmica dos dados, O segundo, teve nova orientação, na qual se buscou outra perspectiva de leitura e apropriação dos dados. Nela, o objetivo foi o enquadramento das situações que envolveram crianças e adultos em uma modalidade de atendimento educacional específica, para tal o contexto selecionado foi o das Pré-escolas exclusivas.

A leitura dos dados contidos nos cadernos de campo das pré-escolas exclusivas indica que a experiência de infância dessas crianças, pode ser compreendida sob três perspectivas, ou categorias de análise, são elas: o ser criança; a aprendizagem do ofício de aluno; e o desafio do pertencimento ao grupo.

Ser criança

As crianças constroem suas identidades em alteridade com os adultos. No campo essa relação mostrou-se evidente **quando falam** das duas categorias, ou **quando brincam** de “ser criança” e “ser adulto”.

Nas vozes de nossos sujeitos, **ser crianças** e o **ser adulto** pode ser identificado como uma questão de **inserção social diferenciada**. Essa inserção mostra-se **influenciada por dois aspectos: a questão geracional e a relação com o trabalho**. Com relação a questão geracional, em seus discursos as crianças reconhecem que, como grupo, estão em posição subordinada a outros grupos, mas

que tem um papel social importante no contexto em que estão inseridas, especialmente o contexto familiar. No que se refere ao tema do trabalho, os dados indicam que análise necessita superar a dicotomia crianças/brincadeira x adultos/trabalho uma vez que possuem tarefas domésticas e as reconhece como trabalho. Ao falar de seus trabalhos, por um lado sinalizam que estes ocupam o tempo de sua brincadeira, mas, por outro, também indicam seu pertencimento a um grupo familiar. Ao trazer em seus discursos questões complexas como as que cercam o pertencimento geracional e o papel do trabalho na vida social, as crianças evidenciam que “são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos” (SARMENTO, 2005, p. 373) e o fazem de modo próprio, como uma possibilidade de lidarem com tudo o que as rodeia.

A construção do ser crianças em alteridade com o ser adulto também se mostrou nas brincadeiras de faz de conta. Nesses momentos expressam essas interpretações, especialmente o que envolve suas compreensões sobre os papéis sociais de crianças e adultos. São muitos os eventos em que brincam de “pai e mãe” ou “casinha” **nessas dramatizações estão mais ocupadas em saciar um desejo do presente do que em preparar-se para o futuro.** O que produzem, é fruto de um refinado processo em que experiência coletiva e experiência individual se cruzam, tendo a cultura como ponto de encontro. Os eventos das pré-escolas exclusivas nos levam a concluir que brincar se ser adulto é exercitar um papel no presente, fazer de conta que se é o pai, a mãe, a tia, a professora ou a personagem de uma novela, é experimentar determinadas situações que, ao serem trazidas para o contexto escolar e alimentadas pelos diferentes membros do grupo, inserem a criança em uma prática que desafia suas concepções, instaura dúvidas e cria, não só novas possibilidades e percepção do mundo que as cerca como de ações sobre ele.

A análise dos dados revela que o ser criança assume ainda outra dimensão: **ser criança em relação à outra criança.** Mas, como se distinguem os sujeitos que fazem parte da mesma categoria geracional? Ser criança implica determinados comportamentos cheios de nuances, que nos indicam que como categoria não são um grupo homogêneo. O que esperam de cada idade, como se comportam frente à distinção entre ser bebê, ser criança e ser grande, revelam a forma como dialogam com os discursos e as práticas que regem o ser criança, compartilhadas e

ressignificadas através da cultura de pares (CORSARO, 2011).

Os dados evidenciam que há tanto por parte das crianças como por parte dos adultos uma definição de comportamentos esperados para cada faixa etária. Delalande (2010) acredita que essa definição coloca as crianças dentro de uma “pirâmide etária” (p.12). O pertencimento a essa pirâmide comprova a assimilação do lugar destinado às crianças por elas mesmas e a representação cultural de infância que marca a época que vivem. Ser criança é ter em comum uma atividade escolar, jogar junto, fazer confidências, fazer parte de uma cultura infantil, que evolui com as idades. Como toda cultura, é definida de dentro, por uma comunidade que partilha determinadas práticas, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, e também na sua relação com os outros grupos (DELALANDE, 2010, p.12).

É através da narrativa que a experiência de infância é compartilhada. Vimos que a socialização horizontal favorece importantes trocas de informações, formando e informando as crianças sobre o que é ser criança e sobre como essas relações se estabelecem dentro da sua categoria e no diálogo com as outras categorias sociais.

A aprendizagem do ofício de aluno

Mas no caso das crianças investigadas, essa socialização possui uma forte marca, a institucionalizado, que significa, nesse caso, viver a experiência de infância em um contexto escolar. O desenho no qual a escolarização é uma realidade na vida das crianças provoca impactos nas suas experiências de infância. Colocando esse desenho em uma moldura (BENJAMIN, 1984), abordamos alguns aspectos da política educacional que regulamentam o atendimento na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Como conclusão, destaca-se que a opção pela institucionalização da infância, retira as crianças da esfera doméstica, inserindo-as em um espaço público com regras e concepções próprias. É nesse espaço que compartilharão seus cotidianos com outros sujeitos da mesma idade, o que afeta as formas de viver a infância e a participação/instauração da cultura de pares.

A pesquisa campo indica que uma vez institucionalizadas as crianças passam por um aprendizado que cercará toda a sua trajetória escolar, a do ofício

de aluno. Estão envolvidos nesse aprendizado determinadas características como a rapidez, desembaraço, prontidão, esforço, obediência, interesse e perseverança. Sarmiento (2011) destaca que a criança passa a ter como ofício a aprendizagem da cultura escolar, ajustando-se à “disciplina do corpo e da mente induzidas pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta” (p.589). Nas pré-escolas exclusivas a **disciplina do corpo** mostrou-se predominantemente em duas práticas: a **roda ou rodinha** e a **organização das crianças em filas** para os deslocamentos pela instituição.

Nos cotidianos observados, a roda aparece como uma estratégia que visa a reunião do grupo. Normalmente realizam essa reunião para a execução da chamada e/ou do planejamento no início do dia. Mas ela também está presente ao longo da jornada, como forma privilegiada de organização das crianças para ouvir histórias. Nesses momentos sentam-se no chão, em círculo. Essa prática é nomeada como **roda ou rodinha**. O conhecimento da função da roda no cotidiano e a forma de participação, tanto no que se refere às ações, como a postura corporal, mostrou-se como um dos aprendizados transmitidos e vividos no ofício de aluno dessas crianças.

A disciplina do corpo também aparece na **organização das crianças em filas** para os deslocamentos pelo espaço físico das instituições. Tal prática não foi encontrada em todas as escolas, mas nas instituições em que é adotada, esse fazer, tem duas marcas: a organização das crianças pelo tamanho e a divisão por sexo.

A apropriação do ofício de aluno deve ser compreendida no quadro interpretativo do paradigma da infância/criança como construções sociais, que tem na institucionalização uma das suas marcas. Marca importante, mas não determinante, a análise do campo dessa pesquisa, nos leva a concluir que o ofício do aluno não é dado às crianças pela instituição. A forma como se posicionam frente ao adulto, os não ditos, os ditos, as ironias são algumas das estratégias das crianças diante das exigências escolares, que nos levam a concluir que se das crianças é esperada o apropriação de um currículo oculto de comportamentos, ou o aprendizado do ofício do aluno, o sentido contrário também existe, as crianças também verbalizam o que esperam da instituição.

O impacto que temos ao buscar as nuances do ofício de aluno nas pré-escolas exclusivas, não é a existência do ofício de aluno, mas a desigualdade de poder presente entre o que é esperado das crianças, e o que elas esperam dos

adultos e da instituição. O campo indica que entre outros, as crianças demandam mais espaço de interação entre elas, mais tempo de brincadeira no pátio, a oportunidade de definir alguns aspectos da rotina, como: o tempo das atividades, a hora da merenda e a organização do espaço.

Pesquisas que tenham como objetivo o cotidiano das instituições podem ajudar a diminuir essa desigualdade de poder ao colocar em evidência e problematizar situações que cercam adultos e crianças no cotidiano escolar.

O desafio do pertencimento ao grupo.

É no reconhecimento de que a institucionalização da infância, com a entrada cada vez mais cedo das crianças nas instituições, enquadra e regula suas vidas que lançamos nossas análises. Viver a experiência de infância no grupo de pares mostrou-se como um desafio para esses sujeitos. Desafio que se evidencia no exercício de aceitação de si e do outro, e nos ajustes necessários para manutenção do grupo. É nesse sentido que surge a **figura do líder**. A liderança mostra-se no cotidiano das crianças como um desafio, uma vez que ao líder cabe a manutenção da ordem entre as crianças. Ao assumir esse papel, a criança passa a agir como se tivesse como tarefa o desafio de torná-la de interesse para o grupo, na prática isso representa a tensão entre o exercício da liderança e a possibilidade de que outros membros se desinteressem pelos caminhos que a brincadeira está tomando. Essa tensão é um desafio, pois o desajuste entre autoritarismo e liderança pode provocar um reordenamento na brincadeira no qual a criança chefe ou dona pode ser excluída.

Se por um lado, ser o líder mostra-se como um desafio no pertencimento ao grupo, por outro, estar no grupo ocupando outros papéis também é desafiante para nossos sujeitos. Entrar no jogo, esperar o melhor momento para posicionar-se, entender quais são os não ditos presentes, o que espera de sua atuação, como comportar-se frente às exigências dos adultos e das outras crianças, a importância de dar e receber, todos esses elementos são visíveis ao observar as crianças no cotidiano escolar.

*

*

*

A análise do material do campo indica que nas pré-escolas exclusivas observadas, encontra-se uma sucessão de situações onde questões de identidade, auto-estima, autoridade, gênero, pré-conceito, entre outras, foram vividas pelas crianças de forma intensa. As crianças manifestaram suas frustrações e vitórias no exercício da vida coletiva, da construção da identidade e do sentimento de pertencimento. Foram riso, choros, empurrões e uso de estratégias variadas onde ou se expuseram ou expuseram algum dos membros do grupo, nessa dinâmica que é o convívio entre os pares. Buscar a experiência de infância das crianças em contexto educacionais, nos leva a concluir que ainda vivam a força de uma institucionalização, são atores nesse processo.

No que se refere ao campo da pesquisa em educação esse estudo revela a necessidade de ampliação de diálogo entre a universidade e as redes educacionais. Diálogo que envolva os sujeitos das instituições de modo que todos compreendam o papel da pesquisa e do pesquisador.

Evidenciamos a necessidade de outros estudos dessa natureza, que, ao optarem pela observação de crianças em diferentes contextos possam ajudar na compreensão de suas formas de significar o mundo, dando visibilidade ao impacto da escolarização nas suas vidas.

A opção metodológica por uma leitura panorâmica dos dados, aponta que houve uma mudança no currículo das instituições. Não enveredamos por esse caminho, mas vimos que a literatura, as artes e a diversidade musical estão dividindo espaço com outras práticas historicamente realizadas nas pré-escolas, práticas essas centradas na preparação para o ensino fundamental. Sugerimos pesquisas sobre essa temática.

Essa tese, assim como outras que trazem a criança e suas apropriações sobre os contextos que lhes são impostos, podem servir de base para elaboração de políticas públicas, especialmente as políticas que buscam a universalização da educação e a ampliação do tempo de permanência das crianças nas instituições.

Acreditamos que as considerações presentes nesse trabalho ajudam outros grupos de pesquisa que assim como esse, tenham como objetivo a investigação de uma grande rede de educação e que, por essa opção, precisem entrar em campo

com vários pesquisadores.

Terminamos com um evento, no qual as crianças nos convidam a penetrar em suas lógicas de compreensão da ordem social que estamos inseridos.

Pesquisadora: "Por que existe criança?"

Algumas crianças respondem: "Não sei".

Paloma: "Eu sei, pra cuidar".

Luiza: "Pra não fazer bagunça!... Por que você sempre escreve aí?"

Pesquisadora: "Pra não esquecer".

Luiza: "Escreve aí, pra não bater, pra não brigar com o irmão".

Pesquisadora: "E os adultos, por que existe adulto?"

Ana clara: "Pra brigar com o filho quando ele faz bagunça"

Paloma: "Pra cuidar do filho, para brincar com a gente".

(Caderno de Campo E18)

6

Fontes e Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História – Destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2005.

ALGEBAILLE, Maria Angélica P. **Entrelaçando vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública**. In: KRAMER, Sonia, LEITE, Isabel. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e o Seu Outro – Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo, Musa, 2004.

ANDERSON, Priscila. **As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa** In: Educação e Sociedade, Campinas, n. 91, Maio/Ago. 2005.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. In Cadernos de Pesquisa, julho, 2001, p.51-64.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARENHART, Deise. **Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social nas culturas infantis** / Tese de Doutorado, UFF, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. IN: Ball, Stephen; MAINARDES, Jefferson. Políticas educacionais – questões e dilemas. Cortez, São Paulo, 2011.

_____. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. In: Currículo sem fronteiras, dez, 2001 p. 99-116.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992, 2003.

BARBOSA, Silvia. **“O que você está escrevendo?”: na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido.** In: KRAMER, Sonia. (Org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo, Ática, 2009a.

_____. **“É tudo sorvete!” Enunciados e expressões das crianças na creche.** In: KRAMER, Sonia. (Org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo, Ática, 2009b.

_____. SILVA, Juliana Pereira. KRAMER, Sonia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças.** In: Revista Perspectiva, Florianópolis, v 23, jan-jul 2005, p. 41-64.

BARRENECHEA, Miguel Angel (org) **As dobras da memória.** Rio de Janeiro, 7 Letras, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Walter Benjamin – sobre arte, técnica, linguagem e política.** Tradução T. adorno. Lisboa, Relógio D’água, 2012.

_____. **Enfance - Éloge de La poupée et autres essais.** Paris, Éditions Payot & Rivages, 2011.

_____. **Passagens.** Tradução: Irene Aron. Belo Horizonte, UFMG, 2007

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo, Summus, 2002.

_____. **Rua de mão única.** In: BENJAMIN, W. Obras escolhidas II. Rua de mão única. São Paulo, Brasiliense, 5a. Ed, 2000a.

_____. **Sur le programme de la philosophie que vient.** In: BENJAMIN, W. Ouvres I. Paris, Gallimard, 2000b.

_____. **Infância em Berlim por volta de 1900** In: BENJAMIN, W. Obras escolhidas II. Rua de mão única. São Paulo, Brasiliense, 2000c.

_____. **Imagens do pensamento** In: BENJAMIN, W. Obras escolhidas II. Rua de mão única. São Paulo, Brasiliense, 2000a.

_____. BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I. Magia e técnica. Arte e política.** São Paulo, Brasiliense, 1994.

“Prefácio Epistemo-crítico” in: Origem do Drama Barroco Alemão. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. SP: Brasiliense, 1984.

Lumières pour enfance Paris, Titres, 1989.

BOCK, Wolfgang. **Fragmentos de uma teoria da cor em Walter Benjamin**. In: BARRENECHEA, Miguel Angel (org) As dobras da memória. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2008.

BOLLE, Willi. **As Passagens de Walter Benjamin: um ensaio imagético** In: Kramer, Sonia (et alli) Política, cidade, educação: Itinerários de Walter Benjamin. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC- Rio e Contraponto, 2009.

BORBA, Angela; NASCIMENTO, A. **La sociologie de l'enfance au Brésil: les défis face à l'enfance dans un monde incertain**. Texto apresentado no XIXème Congrès International des Sociologues de Langue Française/ l'AISLF, Rabat, 2012. (mimeo)

BORBA, Angela. **Quando as crianças brincam de ser adultos: vir-a-ser ou experiência de infância**. In: LOPES, Jader. MELLO, Marisol. “O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” – dialogando com lógicas infantis, Rio de Janeiro, Rovel, 2009.

As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. Apresentação na 29ª Reunião anual da Anped. Caxambu, 2006

Culturas da Infância nos Espaços-Tempos do Brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

BRANDÃO, Zaia. **Conversa com pós-graduandos**. Rio de Janeiro, Forma&Ação, 2010.

BRASIL, MEC/COEDI EDUCAÇÃO INFANTIL: **Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília, 2012. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152 acesso 03/01/2012

BRASIL, **Emenda Constitucional Nº 59 11/11/ 2009** In:
http://200.181.15.9/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm
 acesso 03/01/2012.

Brasil, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica** in:
http://www.nepiec.com.br/legislacao/pceb007_10.pdf acesso em 03/01/2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020** Lei nº 8.035/2010. em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm>. Acesso 04/01/2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. In
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> acesso em 18/07/2008.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2001. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>.

BRASIL, **Estatuto de criança e do adolescente**. In:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm> acesso em 19/07/2008

BRASIL, **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. In:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm
 acesso em 12/07/2008.

BRASIL, **LEI Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. In:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm
 acesso em 15/07/2008.

BRASIL/MEC/BRASÍLIA **Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade**, 2006.

BUSS-SIMAO, Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio de; SILVA, Ana Márcia e SILVA FILHO, João Josué da. **Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. Educação em Revista**. [online]. 2010, vol.26, n.3, pp. 151-168.

CAMPOS, et al. **A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 41 n. 142 p.20-5, 2011.

_____**FÜLLGRAF, JODETE; WIGGERS, VERENA. A Qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa** In: Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006

CARMO, Michelle; NASCIMENTO, Anelise. **"Assim não! Fala que nem um príncipe!" Disciplina, autonomia, autoridade e obediência na Educação Infantil.** (no prelo)

CHAMBOREDON, J.C. e PRÉVOT, J. **O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal.** Cadernos de Pesquisa, n.59, novembro, 1986.

CIVILETTI, M^a V.P. **A creche e o nascimento da nova maternidade.** Rio de Janeiro, 1988. (Dissertação, Mestrado em Psicologia, Fundação Getúlio Vargas).

CORREIA, Luciana Oliveira; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes Castro e GOUVEA, Maria Cristina. **Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra.** Educação em Revista. [online]. 2007, n.46, pp. 143-166.

CORSARO, Willian. **A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças** In: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf> acesso 07/11/2012

_____**Sociologia da Infância.** Porto Alegre, Artmed, 2011.

_____**Reprodução interpretativa e cultura de pares.** In: MÜLLER, F. CARVALHO, A. M. **Teoria e prática na pesquisa com crianças.** São Paulo, Cortez, 2009.

_____**A entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educação e Sociedade. [online]. vol.26, n.91, 2005, p. 443-464.

_____**The Sociology of Childhood.** California: Pine Forge Press, 1997.

_____**Friendship and peer culture in the early years.** Norwood, N.J.: Ablex,

1985.

CORSI, Bianca Rodriguez. **Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso**. Educação em Revista. [online]. 2011, n.42, pp. 279-296.

COSTA, Marli. **Infâncias e "artes" das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950)**. 01/08/2009. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

COSTA, D. CALVÃO, L. Trabalho Infantil. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **A experiência do trabalho e a educação Básica**. 3. Ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2010.

COULON, Alain. **A escola de Chicago**. Campinas, SP, Papirus, 1995

CRUZ, S.H.V. (org) **A crianças fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo, Cortez, 2008.

DAUSTER, Tania. **Uma infância de curta duração: o significado simbólico do trabalho e da escola e a construção do fracasso escolar nas camadas populares urbanas**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.82, 1992.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo, Contexto, 2000.

DELALANDE, Julie. **Comment des enfants et des adolescents voient-ils les âges de la vie?** In : Revue Le Télémaque, n°37 mai 2010.

_____ **Aprender entre crianças: o universo social e cultural do recreio**. In: LOPES, Jader. MELLO, Marisol. “O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” – dialogando com lógicas infantis, Rio de Janeiro, Rovellet, 2009

_____ **La cour de la récréation**. Pour une anthropologie de l'enfance. Rennes, PUR, 2001.

DELGADO, A. C C.; MÜLLER, F. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 10/09/2009.

Sociologia da infância: pesquisa com crianças. In *Educação e Sociedade*, n. 91, Maio/Ago., 2005, p. 351-360.

DURKHEIN. **As regras do método sociológico.** São Paulo, Martin Claret, 2002

FARIA, A. L.; Goulart; DEMARTINI, Z. e PRADO, P. D, (org). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA, Solimar Carvalho. **História e política de educação infantil.** In: FAZOLO, Eliane et alii. *Educação infantil em curso.* Rio de Janeiro, Ravil, 1997.

FAZOLO, Eliane. **Pelas telas de um aramado: Educação Infantil, cultura e cidade.** Tese de Doutorado, Puc/Rio, Rio de Janeiro, 2008.

FEIXA e LECCARDI **O conceito de geração nas teorias sobre juventude.** Revista Sociedade e Estado - Volume 25 Número 2 Maio / Agosto 2010. <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/03.pdf> acesso 19/11/2012.

FERNANDES, Suzana Beatriz. **Eu me brinco na hora do recreio: infância, escolarização e experiência.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio do Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** São Paulo, Anhembi, 1961.

FERREIRA, Manuela. “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.151-182, jul./dez. 2010

“-Tá na hora d’ir pr’a à escola!”; “- Eu não sei fazer esta, senhor professor! ou brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola In: *Interações* No. 2, P. 27-58, 2006. Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>.

“Aqui o que a gente gosta mais é de brincar com os outros meninos”, a criança como actor social e a (re) organização do

grupo de pares no cotidiano de um JI. Tese de doutorado. Universidade do Porto, Porto/Portugal, 2002.

FREITAS, Marcus Cezar de. **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo, Cortez, 2001.

GAGNEBIN, Jeanne Merie. **Walter Benjamin, um “estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã”** In: Benjamin Pensa a Educação. Revista Educação. Especial: Biblioteca do professor. Março 2008. P. 06-15. São Paulo, v. 1, p. 48-59, 2008.

História e narração em Walter Benjamin. São Paulo, Perspectiva, 2004.

GAMA, Dirceu Ribeiro Nogueira. **O conceito de jogo em Walter Benjamin e suas implicações pedagógicas para o sujeito.** Tese de doutorado. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 2009.

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

GOBBI, Márcia. **Desenho infantil e oralidade, instrumentos para pesquisas com crianças pequenas.** In: FARIA, Ana L. G. de.; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & PRADO, Patrícia Dias (orgs) Por uma cultura da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GONDRA, José Gonçalves. **A emergência da infância.** In: Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.195-214, abril. 2010.

GOUVEIA, Maria. Cristina. **A criança de favela em seu mundo de cultura.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.86, ago.1993.

GULLESTAD, Marianne. **Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida.** Educação e Sociedade. [online]. 2005, vol.26, n.91, pp. 509-534.

GUSMÃO, Neusa Maria. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 107, 1999, p. 41-78.

GUSMÃO, Denise. **Narrativa, Testemunho e Delicadeza: a Casa de Memória e Cultura do Córrego dos Januários.** Tese de doutorado, Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

HALBWACHS. Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Centauro, 2004

IVERNEL, Philippe. **Présentation**. In: BENJAMIN, Walter. *Enfance - Éloge de La poupée et autres essais*. Paris, Éditions Payot & Rivages, 2011.

JAVEAU, Claude. **Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?** Educação e Sociedade. [online]. 2005, vol.26, n.91, pp. 379-403.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo, Papirus, 1ª. Ed; 1994 e 10ª. Ed. 2006

_____**Walter Benjamin e a infância da linguagem**. In: Benjamin Pensa a Educação. Revista Educação. Especial: Biblioteca do professor. Março 2008. Pp. 36-47. São Paulo, v. 1, p. 48-59, 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 6. ed 2008.

KONDER, Leandro. **Benjamin e o marxismo**. In: Alea vol.5 no.2 Rio de Janeiro July/Dec. 2003. www.scielo.br

_____**Walter Benjamin – o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

KRAMER, Sonia. **Ruína, Tempo Vivo e Holocausto: a Potência da Memória em Walter Benjamin**. Revista Eletrônica Interdisciplinar de Estudos Judaicos. v. 1, p. 116/4, 2011.

_____**NASCIMENTO, Anelise BARBOSA, Silvia. L'interaction sociale dans des contextes institutionnels: les préoccupations et les défis théoriques et méthodologiques de la recherche avec des enfants**. Apresentação no 10èmes journées de sociologie de l'enfance. Lisboa, 2011. (mimeo)

_____**Infância, educação e crítica da cultura em Walter Benjamin**. In: Regina Leite Garcia. (Org.). *Diálogos Cotidianos*. 1 ed. Petrópolis, RJ/ Rio de Janeiro: DP et Alli/ FAPERJ, 2010.

_____**(org) Retratos de um desafio - Crianças e adultos na**

construção da educação infantil. São Paulo, Ática, 2009a.

_____ (et alli) **Política, cidade, educação: Itinerários de Walter Benjamin.** 1. ed. Rio de Janeiro: PUC- Rio e Contraponto, 2009b.

_____ **Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin.** In: Kramer, Sonia; Leite, Maria Isabel. (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa.* 10 ed. Campinas: Papirus, 2008a.

_____ **Educação a contrapelo** In: Benjamin Pensa a Educação. *Revista Educação. Especial: Biblioteca do professor.* Março 2008b. P. 48-59. São Paulo, v. 1, p. 16-25, 2008b.

_____ **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie.** In: Kramer, Sonia; Leite, Maria Isabel; Nunes, Maria Fernanda; Guimarães, Daniela. (Org.). *Infância e Educação Infantil.* 7 ed. Campinas: Papirus, 2008c.

_____ **Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação** In SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina S (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008d.

_____ (et al.) **Projeto de Pesquisa Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação.** 2007. (mimeo)

_____ **A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** *Educação e Sociedade*, v. 27, p. 797-818, 2006.

_____ **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo, Ática, 2005a.

_____ SILVA, J. BARBOSA, S. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças.** *Perspectiva Santa Catarina*, n. 23, p.41-63, jan/jun. 2005b.

_____ **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** In *Cadernos de Pesquisa.* no.116 São Paulo, Jul. 2002.

- _____. (et al.) **Relatório da Pesquisa – Formação dos profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro** Rio de Janeiro, Ravil, 2001.
- _____. LEITE, Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- _____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo, Ática, 1993
- _____. SOUZA, Solange Jobim. **Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil**. Educação e Sociedade, v. 28, 1987, p. 12-31.
- _____. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. São Paulo, Cortez, 1979.
- KISHIMOTO, Tisuko **A Pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LAVELLE, Patrícia. **Religion et histoire - sur Le concept d'expérience chez Walter Benjamin**. Paris, Les éditions du CERF, 2008.
- LEITE, Maria Isabel. **O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo**. In: KRAMER, Sonia, LEITE, Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**., Campinas, SP: Papirus, 1997.
- LINGARD, Bob. **É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional**. In: Burbules, Nicholas C. & Torees, C. A. **Globalização e educação**. Porto Alegre: Arte Médicas. P59-76
- LLORET, Caterina. **As outras idades ou as idades do outro**. In: LARROSA, Jorge LARA, Nuria. **Imagens do outro**. Petrópolis, Vozes, 1998
- LOPES, Jader. MELLO, Marisol. **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” – dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro, Rovel, 2009.
- LOWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio – Uma leitura das teses**

sobre o conceito de história. São Paulo, Boitempo, 2005.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna.** São Paulo, Olympio, 2002.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia; TELLO, César. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos.** In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas Educacionais – questões e dilemas.** São Paulo, Cortez, 2011.

Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, nº 94, jan/abr. 2006, p. 47-69.

MALDONATO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço Pantaneiro: Cenário de Subjetivação da Criança Ribeirinha.** 01/04/2009. Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2009.

MANDELL, N. **Children' s negotiation of meaning.** In: WAKSLER, F.C. Studying the social worlds of children. London: The Falmer Press, 1991, p.38-59

MARTINS, José de Souza. **Florestan: sociologia e consciência social no Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo & FAPESP, 1998.

MARTINS FILHO, Altino José. **Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche.** Pro-Posições [online]. 2008, vol.19, n.1, pp. 97-114.

MAUSS, Marcel. **Três observações sobre a sociologia da infância.** Pro-Posições, Dez 2010, vol.21, no.3, p.237-244

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **La sociologie de l'enfance: dès premiers pás à La crise croissance** In: SIROTA, R. Éléments pour une sociologie de l'enfance, Renne, 2006

Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: Educação e Sociedade, Campinas, n. 91, Maio/Ago. 2005. P. 391-403.

MONTANDON, Cléopâtre **De l'étude de La socialisation dès enfants à la sociologie de l'enfance : nécessité ou illusion épistémologique?** In :

SIROTA, R. *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Renne, 2006.

As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. In: Educação e Sociedade, Campinas, n. 91, Maio/Ago. 2005. p. 485-507.

Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cad. Pesquisa., Mar. 2001, no.112, p.33-60.

MONTEIRO, Mariangela da Silva. **Convivência e Participação: fios e desafios da educação na contemporaneidade. Uma experiência no cotidiano de uma escola pública da Baixada Fluminense.** 01/03/2008. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

MOREIRA, Martha Cristina; Macedo, Aline. **O protagonismo da criança no cenário hospitalar: um ensaio sobre estratégias de sociabilidade.** Ciênc. saúde coletiva vol.14 no.2 Rio de Janeiro Mar./Apr. 2009

MOTTA, Flávia. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC - Departamento de Educação, 2010.

As crianças e o exercício de práticas de autoridade. Dissertação Mestrado em Educação, Rio de Janeiro, PUC/RIO, 2007.

MOUFFE, Chantal. **Identidade democrática e política pluralista.** In: MENDES, C. SOARES, L. E. (org). Pluralismo cultural, identidade e globalização. Rio de Janeiro, Record, 2001.

MÜLLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria Almeida (org) **Teoria e prática na pesquisa com crianças – Diálogos com William Corsaro.** São Paulo, Cortez, 2009.

Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. Educ. Soc. [online]. 2006, vol.27, n.95, pp. 553-573.

MURICY, Kátia. **Alegoria da Dialética – imagem e pensamento em Walter Benjamin.** Rio de Janeiro, Nau, 2009

A magia da linguagem – filosofia, linguagem e escrita em Walter Benjamin In: Benjamin Pensa a Educação. Revista Educação.

Especial: Biblioteca do professor. Março 2008. Pp. 48-59. São Paulo, v. 1, p. 76-85, 2008.

NASCIMENTO, Anelise. KRAMER, Sonia. **Autorité, pouvoir et commandement dans interactions entre enfants.** In: **Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation.** Paris: AFIRSE/UNESCO, 2011. Recherches sur la citoyenneté et la socialisation, 2011. p. 39-43.

_____**Escola, professores e crianças na construção da identidade da educação infantil** In: KRAMER, Sonia. (Org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo, Ática, 2009.

_____**BARROS, C., NUNES, F., SIQUEIRA, R. Vai ter futebol? Interações sociais na educação infantil em escolas de ensino fundamental.** In: KRAMER, Sonia. (Org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo, Ática, 2009.

_____**KRAMER, S. Presença Infantil: Ser criança e ser Diferente.** Revista Presença Pedagógica, n.81, ano XIV, 2008.

_____**O cotidiano da Educação Infantil: questões de identidade.** In: 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.

_____**PEDROSA, G. FIGUEIREDO, F. VARGENS, P. Nos relatos de professores, conquistas e ambiguidades da educação infantil”** In: KRAMER, Sonia (Org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo, Ática, 2005.

_____**PEDROSA, G. FIGUEIREDO, F. VARGENS, P. Educar e cuidar: muito além da rima”** In: KRAMER, Sonia (Org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____**Infância e cidade: crianças e adultos em uma pracinha do Rio de Janeiro.** 2004. Dissertação Mestrado em Educação, Rio de Janeiro, PUC, **2004.**

_____**Educação Infantil no contexto das políticas públicas: a análise das propostas pedagógicas dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro.** Monografia de Especialização, Rio de Janeiro, Puc, 2001.

NEVES, Vanessa. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de e CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas.** Educação e Pesquisa. [online]. 2011, vol.37, n.1, pp. 121-140.

NÓVOA, António. (Coord.) **Os Professores e a sua Formação. Portugal, Publicações.** Dom Quixote Ltda. 1992.

NUNES, Maria Fernanda, CORSINO, Patrícia e KRAMER, Sonia (orgs) **Educação Infantil e formação dos profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999 - 2009).** Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, Traço e Cultura, 2011.

NUNES, Maria Fernanda e CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, **Patrícia (org.) Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP, Autores Associados, 2009.

NUNES, Maria Fernanda, CORSINO, Patrícia e DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica UNESCO,** 2011. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>

OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo.** UNESP, São Paulo: Paralelo 15, 1998.

PENN, Helen. **Primeira infância: a visão do banco mundial.** In: Cadernos de Pesquisa, n. 115, março, 2002.

PEREIRA, Rita, SALGADO, Raquel e JOBIM E SOUZA, Solange. **Pesquisando infância e televisão: algumas considerações teórico-metodológicas.** Caxambu: Anped, 2002.

Crianças de novela, crianças espectadoras de novela. In LOPES, J. MELLO, M. “O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” – dialogando com lógicas infantis, Rio de Janeiro, Rovel, 2009

OLIVEIRA, Núbia. **A melhor novela da minha vida.**

As crianças e a telenovela “Rebeldes”. In: OSWALD, M. PEREIRA, R. Infância de juventude – narrativas contemporâneas. Petrópolis, DP et Alii, 2008.

PEREIRA, Marcelo. **Juventude, experiência e conhecimento em Walter Benjamin: para um novo saber da educação.** In: Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.242-257, Jul/Dez 2009.

PEREIRA, Ângela Maria Nunes. **A sociedade das crianças A’uwe-Xavante: por uma antropologia da criança.** Dissertação, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

PINHEIRO, Maria do Carmo. **O corpo como campo de forças da infância: resistência, criação e afirmação da vida.** Tese de doutorado - Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Taquaral, 2010.

PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança: Ed. Bezerra, 1997.

PLAISANCE, Eric. **Para uma sociologia da pequena infância** In: Educação & Sociedade vol.25 no.86 Campinas, Abril/2004.

_____ **Denominação da infância: do anormal ao deficiente.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005, p. 405-417.

PORTO, Cristina. **Álbuns de Retratos, Infâncias Entrecruzadas e Cultura Lúdica: Memória e Fotografia na Brinquedoteca Hapi,** Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, Puc, 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Grafia, São Paulo, 1999.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância.** Cadernos de Pesquisa. [online], vol.40, n.141, 2010, p. 729-750.

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social.** In: Pro-Posições, Campinas, v. 22, jan./abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf> acesso 25/11/2012

_____ **Infância e política** In: Cad. Pesqui. vol.40 no.141 São

Paulo dez. 2010

_____ **A infância enquanto categoria estrutural.** Educação e Pesquisa. [online]. 2010, vol.36, n.2, pp. 631-644.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção.** In: FARIA, A. L. G., DEMARTINI, Z., PRADO, P. Por uma cultura da infância – metodologia de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002.

RAMOS, Graciliano. **Infância.** Rio de Janeiro: Record, 1995.

RAYOU, Patrick. **Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender?** In: Educação e Sociedade, Campinas, n. 91, Maio/Ago. 2005, p. 465-484.

RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil – percurso histórico e desafios do presente.** Editora Puc/ Edições Loyola, Rio de Janeiro/São Paulo, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, Autores Associados, São Paulo, 2002.

_____ **Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira.** Revista Brasileira de Biblioteconomia Doc, São Paulo, v. 12, n.3/4, 1979, p. 155-166.

_____ **Raça e educação inicial.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.77, 1991, p. 25-34.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos** (mimeo)

SACRISTÁN, Gimeno. **A educação obrigatória – seu sentido educativo e social.** São Paulo, ArtMed, 2001.

_____ **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SARMENTO, Manuel. **A reinvenção do ofício de criança e de aluno.** In: Atos de pesquisa em educação – PPGE FURB v. 06 n. 03 set/dez 2011. Disponível

em: proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/.../1825
 acesso 15/02/2013.

Sociologia da Infância: correntes e confluências. In SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina S (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

Imaginários e culturas da infância. Retirado do site old.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf . 2003. Acesso em 26/7/2006.

Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade. In: In: Educação e Sociedade, Campinas, n. 91, Maio/Ago. 2005.

Bandeira, A. Dores, R. **Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas.** In: Garcia, Regina. (org) Crianças essas conhecidas tão desconhecidas. Rio de Janeiro, DP&A, 2002

SCHRAMM, Sandra. **A Construção do eu no contexto da educação Infantil influências da escola e a perspectiva das crianças sobre esse processo.** Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará, 2009.

SCHOLEM, Gershom. **Walter Benjamin: a história de uma amizade.** São Paulo, Perspectiva, 2008.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Walter Benjamin: para uma nova ética da memória.** In: Benjamin Pensa a Educação. Revista Educação. Especial: Biblioteca do professor. Março 2008. Pp. 48-59. São Paulo, v. 1, p. 48-59, 2008.

SENNETT, Richard. **Autoridade.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SHIROMA, Eneida; GARCIA, Rosalba e CAMPOS, Roselane. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação.** In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org). Políticas Educacionais – questões e dilemas. São Paulo, Cortez, 2011.

SILVA, Cleber Fabiano da; RAITZ, Tânia Regina e FERREIRA, Valéria Silva. **Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente.** Psicol. Soc. [online]. 2009, vol.21, n.1, pp. 75-80.

- SILVESTRI, Monica. **Crianças, Brinquedos e professoras Brinquedistas: experiências e deslimites ontem e hoje.** Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010
- SITORA, Règine. **A indeterminação das fronteiras da idade.** In: Perspectiva, jan/jun, Florianópolis, 2007.
- _____ **Éléments pour une sociologie de l'enfance.** Renne, PUR, 2006.
- _____ **Sociologie de l'enfance.** In: Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris, Natan, 2005a.
- _____ **Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber.** In: Educação e Sociedade. no. 91, vol 26, maio/ago. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 535 a 562.
- _____ **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar.** Cadernos de Pesquisa, Mar. 2001, no.112, p.7-31.
- _____ **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation** (mimeo).
- _____ **Le métier d'élève.** Revue Française de Pédagogie, n. 104, juillet, août, septembre, 1993.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil.** Rio de Janeiro: Tese de Doutorado em Educação, Rio de Janeiro, PUC, 2005.
- VALENTE, Ana Lúcia. **Por uma antropologia de alcance universal.** Cadernos Cedes, Campinas, n. 43, p. 58-74, dez. 1997.
- VELHO, Gilberto. **Observando o Familiar.** In: NUNES, E. A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- YAZBECK, Lola. **Sobre Avaliação, Pesquisa e Políticas Públicas: considerações de alguns pesquisadores brasileiros.** In: Estudos em Avaliação Educacional. Set/dez, 2007, p.09-27.