

Classe social na creche*

Ana Carolina Marques Câmara**

Ana Maria F. Almeida***

Resumo

Para boa parte da sociologia contemporânea, a criança é um agente social ativamente engajado na produção, apropriação e reprodução da cultura. Pouco, no entanto, se diz sobre a maneira como as crianças participam da reprodução de classe. Apoiando-se na observação da rotina das turmas de dois a três anos em uma creche pública e outra privada, que atendem a famílias de grupos sociais diferentes, as autoras mostram como as crianças contribuem ativamente para modelar as experiências educativas a que são expostas. As crianças oriundas de famílias dos grupos populares, menos escolarizados, exibem maior autonomia, autossuficiência e independência em relação aos adultos, enquanto as crianças de famílias de classe média alta, mais escolarizadas, desobedecem e demandam mais. Como resultado, estas últimas recebem mais atenção dos adultos. Isso contribui para uma diferenciação significativa do trabalho pedagógico nos dois espaços, adicionando uma nova dimensão às diferenças de contexto institucional, apesar da semelhança que estes apresentam em outros aspectos (salários de professoras e monitoras, espaço físico, orientação pedagógica). Esses resultados revelam, assim, uma das dimensões dos complexos processos pelos quais se produz a desigualdade de classe na educação.

Palavras-chave: Classe social, crianças, creche, capital cultural, reprodução social.

* As autoras agradecem o apoio do CNPq e da Fapesp para realização da pesquisa que deu origem a este artigo.

** Professora da Rede Municipal de Santos, pesquisadora associada ao Focus/Unicamp (Grupo de Pesquisa sobre Instituição Escolar e Organizações Familiares).

*** Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, co-coordenadora do Focus/Unicamp (Grupo de Estudos sobre Instituição Escolar e Organizações Familiares). Email: aalmeida@unicamp.br

Social class in the day care center

Abstract

For much of contemporary sociology, the child is a social agent actively engaged in the production, appropriation and reproduction of culture. However, little is said about the way in which children participate in class reproduction. Relying on the observation of the routine of classes of two and three year-olds in a public and a private day care center, serving families from different social groups, the educational experience to which they are exposed. Children from low income and less educated families exhibit greater autonomy, self-sufficiency and independence from adults, while children from middle upper class and more educated families are more demanding and disobedient. As a result, the latter receive more attention from adults. This contributes to a significant differentiation in the pedagogical work in both spaces, adding a new dimension to the institutional differences despite the similarity they have in other respects (the wages of teachers and monitors, physical space, mentoring). These results show one of the dimensions by which class inequality is produced in education.

Keywords: Social class, children, day care centers, cultural capital, social reproduction.

Clase social en la guardería infantil

Resumen

Para gran parte de la sociología contemporánea, el niño es un agente social que participa activamente en la producción, apropiación y reproducción de la cultura. Sin embargo, poco se dice acerca de la forma en que los niños participan en la reproducción de la clase. Basándose en la observación de la rutina de las clases de niños de dos a tres años en una guardería pública y una privada, que atienden familias de grupos sociales diferentes, las autoras muestran como los niños contribuyen activamente para dar forma a las experiencias educativas a que son expuestos. Los niños de familias con ingresos bajos, menos educadas, exhiben una mayor autonomía, autosuficiencia e independencia de los adultos, mientras que los niños de familias de clase media alta, más educadas, son más exigentes y desobedientes. Como resultado, estos últimos reciben más atención de los adultos. Esto contribuye para una diferencia-

ción significativa del trabajo pedagógico en los dos espacios, adicionando una nueva dimensión a las diferencias de contexto institucional a pesar de las similitudes que presentan en otros aspectos (sueldo de las maestras, espacio físico, orientación pedagógica). Estos resultados revelan, así, una de las dimensiones de los complejos procesos por los cuales se produce la desigualdad de clase en la educación.

Palabras clave: Clase social, niños, escuela infantil, capital cultural, reproducción social.

O mais difundido tratamento da socialização concebe as crianças como receptáculos passivos do trabalho de inculcação da cultura. Desde os anos 1990, essa concepção tem sido desafiada de maneira sistemática. William Corsaro (2004), por exemplo, cunhou a expressão “reprodução interpretativa” para sinalizar “que as crianças não apenas contribuíam para sua própria socialização, mas criavam e participavam de suas próprias culturas” (MULLER, 2007). Os estudos sobre a cultura dos pares (CORSARO; EDER, 1990; ADLER; ADLER, 1991; MILNER, 2004) procuram, também, restituir a dimensão ativa das práticas infantis ou adolescentes nos processos de transmissão da cultura, muito em linha com o que haviam apontado previamente Florestan Fernandes (1947), ao estudar as Trocinhas do Bom Retiro (cf. GARCIA, 2001), e Coleman (1961), ao estudar a “sociedade dos adolescentes”. Ao mesmo tempo, essa maneira de pensar as crianças, parte do “pressuposto [...] de que as crianças são atores sociais e participantes ativos da vida em sociedade” (NASCIMENTO, 2011, p. 121). Compreender as crianças como agentes ativos na produção, apropriação e reprodução da cultura tornou-se, ou, pelo menos, está se tornando, portanto, mais norma do que exceção¹.

No entanto, são ainda poucos os autores que se dedicaram

¹ Trata-se de uma mudança de grande alcance que está associada a processos de reordenamento profissional. Como indica Sarmiento (2005) e também na entrevista concedida a Delgado e Muller (2006), indicadores desse movimento são, por exemplo, a invenção do rótulo “nova sociologia da infância” para indicar a especificidade dos pesquisadores que trabalham nessa perspectiva, assim como a constituição de grupos de trabalho, ou comitês de pesquisa estáveis, na *International Sociological Association* e na *Association Internationale de Sociologues de Langue Française* (AISLF). Como em todo processo desse tipo, há assimetrias. As associações de sociólogos de países como Brasil, Portugal e França, por exemplo, não contam ainda hoje com grupos estabelecidos dedicados à nova sociologia da infância.

a explorar a contribuição das crianças, ou das interações entre elas, para a reprodução das posições de classe. O programa de pesquisa esposado pelos pesquisadores que se filiam à sociologia da infância, por exemplo, orienta-se para a problematização da infância, e não para a problematização da desigualdade social. A noção de classe social é, assim, uma das dimensões pelas quais se discute a diferenciação entre as crianças, ao mesmo tempo em que a noção de geração é vista como aquela que funda a infância como “fenômeno social” (QVORTUP, 2011)². Quando discutem produção de cultura por crianças, esses autores não colocam como problema a contribuição das crianças para a reprodução de princípios de visão e divisão do mundo que legitimam a desigualdade. Mesmo quando a noção de reprodução é mobilizada como “reprodução interpretativa” (CORSARO, 1992), suas consequências para a desigualdade não são perseguidas.

Com isso, na maioria dos estudos dedicados à questão, produzidos no âmbito da sociologia da educação, os adultos aparecem como os únicos agentes ativos. Sociólogos de vários matizes concordam que a situação socioeconômica das famílias é o facilitador, por excelência, do acesso das crianças a recursos materiais e simbólicos, operatórios nos processos de inserção social. Essa ideia fundamentou a recriação da sociologia da educação nos anos 1970 e, no Brasil, tem orientado uma área de pesquisas bastante produtiva (cf. NOGUEIRA et al. 2009; BRANDÃO; CARVALHO, 2011; ALMEIDA, 2009; ZAGO, 2011; PEROSA, 2009; HASENBALG; VALLE SILVA, 2003; COSTA-RIBEIRO; TORCHE, 2012, para citar apenas alguns). Os estudos que exploraram o conceito de capital cultural (BOURDIEU, 1989) nessa perspectiva (entre outros, os cinco primeiros listados acima) mostraram que a origem social é importante porque os adultos transmitem competências e disposições capazes de definir a relação que as crianças estabelecem com diferentes instituições, particularmente com a escola (ver também LAREAU, 2012).

Não obstante, embora os estudos sobre a influência do

² Ver em Arenhart (2012) uma boa discussão sobre esse ponto, amparada por uma pesquisa de campo cuidadosa.

capital cultural das famílias nos resultados escolares dos filhos tenham permitido inferir os ganhos obtidos pelo domínio precoce de competências e conteúdos trabalhados na escola, incluindo aí as disposições para com o trabalho escolar, são poucas as observações e medidas precisas sobre como esse capital cultural de fato contribui para que indivíduos e/ou grupos de indivíduos possam avançar em suas trajetórias escolares³. Da mesma maneira, faltam estudos sobre o modo como os recursos, escassos ou não, são apropriados, ou deixam de ser, pelas crianças dos diferentes grupos sociais.

Ora, os resultados de alguns estudos recentes sobre a questão mostram que problematizar o trabalho pedagógico a partir de uma discussão sobre a diferença de classe e/ou de capital cultural das crianças, pode ser uma maneira eficaz de aprofundar nosso conhecimento sobre os processos de produção da desigualdade educacional. Assim, examinando as interações entre os próprios alunos e entre alunos e professores em salas de aula, onde se encontram crianças de diferentes origens sociais, Calarco (2011) mostrou que, quando comparadas com suas colegas dos grupos populares, as crianças de classe média pedem ajuda mais frequentemente, mobilizando um conjunto variado de estratégias, enquanto as crianças dos grupos populares demoram mais a pedir ajuda e obedecem às diretrizes dos professores sobre como fazê-lo. Como os professores sentem-se obrigados a dar atenção aos alunos que a buscam, as crianças de classe média “recebem mais ajuda [...] passam menos tempo esperando e são capazes de finalizar melhor as suas tarefas” (p. 862). Streib (2011) também mostrou que as crianças desempenham com competência a sua posição de classe já aos quatro anos, principalmente, pela mobilização de estilos linguísticos próprios ao seu grupo social. As crianças de classe média alta falam, argumentam, interrompem e pedem ajuda com maior frequência do que as crianças dos grupos populares. Como os professores sentem-se na respon-

³ O que sabemos hoje sobre a relação entre capital cultural e resultados escolares baseia-se fundamentalmente em: (i) relatos *ex-post facto* de indivíduos e famílias; (ii) medidas de correlação entre indicadores de capital cultural (em geral a escolaridade dos pais) e resultados escolares; (iii) exames das características organizacionais das escolas reservadas a diferentes grupos sociais.

sabilidade de valorizar o “entusiasmo” em aprender, as crianças de classe média capturam mais a atenção de seus professores e silenciam as crianças dos grupos populares, provocando seu distanciamento com relação aos professores. Nelson e Schutz (2007), por sua vez, estudando as interações entre crianças de 3 a 5 anos e suas professoras, em duas pré-escolas que atendem crianças de origens sociais diferentes, mostraram que as professoras das crianças de classe média são mais solicitadas e interagem mais com elas. As autoras não atribuem essa diferença à capacidade das crianças de desempenhar um papel particular nas interações segundo a classe social, mas, sim, a diferenças entre contextos institucionais. Seus resultados, portanto, convidam também a examinar o efeito das competências e disposições exibidas pelas crianças sobre o próprio trabalho pedagógico.

Este trabalho insere-se nessa linha de pesquisas, que tenta compreender como se produz a desigualdade de classes no ambiente escolar. Nosso interesse foi verificar se poderíamos atribuir diferenças no trabalho escolar a diferenças na maneira como as crianças constroem suas próprias oportunidades de aprendizado e, em seguida, se isso tem alguma relação com diferenças em seu capital cultural. Nossa contribuição para essa área de estudos reside em três pontos. Em primeiro lugar, examinamos as ações e comportamentos de crianças ainda mais novas – dois e três anos – do que aquelas que, até então, foram sujeitos das pesquisas mencionadas acima, procurando por elementos que nos permitissem verificar se diferenças de comportamento na escola, entre grupos de crianças, poderiam ser atribuídas à classe social já tão precocemente. Em segundo lugar, examinamos os efeitos que podem ser atribuídos a contextos institucionais diferentes, isto é, às características das creches e ao estilo de trabalho pedagógico que nelas se desenvolvem. Por fim, em terceiro lugar, examinamos o efeito dessas diferenças sobre o trabalho pedagógico concretamente desenvolvido, verificando se havia indícios de que as oportunidades de aprendizagem eram afetadas por elas.

Isso dito, é importante notar, primeiro, que o exame das diferenças entre contextos institucionais é incontornável num

país como o Brasil, no qual raramente se encontram crianças de grupos sociais muito diferentes compartilhando a mesma escola por causa da segregação de base econômica que estrutura o sistema educacional. Por esse motivo, as experiências educativas a que estão submetidas crianças de grupos sociais diferentes só podem ser examinadas concomitantemente se localizarmos a pesquisa em duas instituições diferentes.

Em seguida, importa sublinhar que estamos nos afastando aqui de um tratamento estático da noção de capital cultural encontrado em parte da literatura especializada e, por isso, evitamos tratar competências e disposições substantivas como capital cultural *a priori*⁴. Diferentemente, nós conceituamos capital cultural de uma maneira mais relacional, isto é, definindo como tal as competências e disposições exibidas pelas crianças que lhes angariam benefícios propriamente escolares nesse estado da organização do sistema de ensino brasileiro. É pela observação do cotidiano escolar que temos condições de identificar que competências e disposições são essas.

Procuramos, então, compreender o papel ativo das crianças na mobilização criativa dos recursos que lhes estão sendo transmitidos em situações nas quais elas podem, de fato, obter benefícios, embora elas próprias não estejam nem buscando isso conscientemente, nem percebendo os efeitos de suas ações (Calarco, 2011)⁵. Além disso, procuramos descrever, com a maior precisão possível, o quadro institucional no qual elas atuam por meio da problematização da concepção de infância e de educação infantil que transparece nas situações e interações entre crianças e adultos observadas.

Na próxima seção, apresentamos as creches onde foi realizado o estudo e o nosso protocolo de pesquisa. Em seguida,

⁴ Para uma revisão, ver Nogueira (2011).

⁵ Talvez seja importante deixar claro que, embora o ponto de partida da problematização apresentada aqui seja um dos *insights* fundadores da chamada “nova sociologia da infância”, isto é, a percepção de que as crianças são agentes ativos do processo de socialização, este artigo se distancia dessa abordagem na medida em que a questão de pesquisa que o guia não tem sido explorada pelos autores que se filiam a essa perspectiva, como mencionamos anteriormente.

apresentamos e discutimos os resultados obtidos.

Explorando a classe social na creche

A pesquisa foi desenvolvida em duas creches, uma pública e outra privada, numa grande cidade paulista, nos anos 2007 e 2008, e organizada em duas etapas. A primeira consistiu na realização de observação participante, pela primeira autora, sob a supervisão da segunda autora, no quadro de um projeto coletivo de pesquisa. A primeira autora obteve um emprego como “estagiária” na turma de dois a três anos da creche privada e passou a desenvolver, concomitantemente, um estágio curricular na creche pública. Durante o período em que atuou como estagiária nessa creche privada, a primeira autora atuou como professora responsável pela turma de crianças de dois a três anos no período da tarde e realizou observações pontuais no período da manhã, quando a diretora da creche assumia a função de professora. Ela anotou, no caderno de campo, descrições minuciosas das atividades que desenvolveu com as crianças e o resultado de observações realizadas durante o recreio e o almoço. A periodicidade das anotações foi de duas a três vezes por semana, em média, pelo período de um ano letivo. Na creche pública, ela frequentou as turmas de crianças de dois a três anos, uma vez por semana, em dias variados, sempre pela manhã, durante um semestre. Todas as atividades desenvolvidas durante esses dias foram descritas no caderno de campo⁶.

O objetivo inicial da pesquisa não era tratar das interações entre adultos e crianças e, muito menos, discutir os efeitos das posturas e comportamentos das últimas sobre o tipo de experiência educativa que vivenciavam. A pesquisa foi originalmente montada para examinar a influência do quadro institucional sobre o trabalho pedagógico. O protocolo de observação foi montado, assim, para examinar: (i) as condições materiais dos dois espaços (ambiente físico, materiais e brinquedos disponíveis, alimentação);

⁶ Autorização para realização da pesquisa foi obtida junto à vice-diretora da creche pública e à proprietária/professora da creche privada. Todas as profissionais, em ambos os espaços, estavam cientes de que as interações entre crianças e, entre elas e os adultos, estavam sendo observadas. Detalhes sobre os objetivos da pesquisa foram fornecidos sempre que solicitado.

(ii) as condições de exercício da profissão (salários, tipos de contrato e constrangimentos não contratuais a que as professoras e monitoras estavam submetidas); (iii) as formas de organização do trabalho pedagógico (tipo de planejamento, relações de autoridade entre os profissionais envolvidos, rotinas pedagógicas); (iv) o lugar dos pais (sua influência no planejamento e nas atividades cotidianas, relações de cooperação ou autoridade, entre outros). Por outro ângulo, a observação tinha como objetivo descrever, de forma precisa, as interações entre adultos, e entre adultos e crianças, que se desenvolviam numa e noutra creche, pensadas, já, como efeito de suas posições sociais e do quadro institucional no qual se desenvolvia como instância de objetivação das relações que os indivíduos desenvolviam entre eles.

Além disso, estava previsto o uso de um questionário, a ser respondido pelos pais com o objetivo de se obter informações sobre a posição social das famílias, assim como o estudo do projeto político-pedagógico das duas creches e dos projetos de trabalho concebidos para as duas turmas.

A diferença nas interações entre crianças e adultos, nos dois espaços, surgiu como uma possível questão de pesquisa logo nas primeiras semanas de observação. As crianças da creche pública pareciam muito mais autônomas e independentes, enquanto as crianças da creche privada pareciam muito mais “dengosas” e “bebês”⁷. As implicações associadas a isso só foram de fato conceituadas depois de um retorno reflexivo sobre a literatura especializada e de uma releitura do caderno de campo e das entrevistas.

Uma segunda etapa do trabalho foi organizada com o objetivo de verificar a consistência dessas diferenças. Isso implicou o retorno à creche pública no ano seguinte, durante dois meses, frequentando, outra vez, a turma de dois a três anos, duas vezes por semana, na maioria das vezes, pela manhã. Como a primeira autora continuava empregada como estagiária na creche privada, a observação de tipo participante continuou a ser diária no período da tarde, com anotação no caderno de campo, duas vezes por semana, mas foram realizadas também outras observações no

⁷ Isso foi observado, também, por Lareau (2012), em seu estudo que compara modos de socialização de crianças de grupos sociais diferentes.

período da manhã, quando a turma estava sob a responsabilidade da diretora, uma vez por semana, em dias diferentes, durante dois meses. Procurou-se, especialmente, verificar as situações em que os adultos se aproximavam das crianças e vice-versa, estabelecendo os momentos em que esta aproximação acontecia e seus objetivos⁸.

Duas creches

Tanto a estrutura física quanto as equipes que atendem as crianças são muito similares nas duas creches. A principal diferença é a posição social das famílias das crianças. A creche pública é, desde 1992, parte do sistema municipal de atendimento educacional das crianças de 3 meses a 7 anos. À época da pesquisa, estavam matriculadas 120 crianças, distribuídas por quatro turmas. Trata-se de uma creche de boa reputação, situada num bairro de classes média e média baixa. A creche particular, por sua vez, é um empreendimento levado a efeito por sua proprietária, pedagoga formada por uma universidade privada da cidade. Ela está localizada num bairro de classes média e média alta, nas proximidades de uma grande universidade pública, e atende 45 alunos, distribuídos em três turmas⁹. As duas creches ficam na mesma região da cidade e estão a menos de dois quilômetros de distância uma da outra.

Em ambas, a rotina diária é organizada em dois períodos: manhã e tarde. Na creche privada, 15 crianças, de 2 a 3 anos de idade, compõem a “Turma dos Insetos”. Elas passam o dia inteiro com uma mesma monitora que completou o ensino médio. No período da manhã, a proprietária da escola atua como professora da turma. No período da tarde, uma “estagiária”,

⁸ Essa pesquisa se aproxima, assim, do protocolo etnográfico. Outro exemplo de uso desse protocolo para discutir a contribuição da escola pública e privada, para a reprodução das posições de classe, pode ser encontrado em Rocha e Perosa (2008), embora o foco não esteja centrado sobre as crianças. Um exemplo do seu uso para discutir a infância nos grupos populares e médios pode ser encontrado em Arenhart (2012), embora o foco não seja a contribuição das crianças para a desigualdade social. Ver também Carvalho e Cruz (2006).

⁹ Em 2008, quando foi realizada a pesquisa, a mensalidade custava 600 reais, a que se adicionavam 200 reais para as refeições.

geralmente uma estudante de Pedagogia, propõe as atividades junto com a monitora. Na creche pública, 30 crianças, de 2 a 3 anos de idade, compõem a “Turma dos Peixinhos”. Duas monitoras e uma professora trabalham com as crianças no período da manhã e outras duas monitoras assumem no período da tarde. Uma das monitoras é formada em Fonoaudiologia por uma universidade privada; todas as outras completaram o ensino médio. A professora da turma é formada em Pedagogia, também em uma universidade privada da cidade. As professoras e monitoras da creche pública recebem um salário mais alto do que as da creche privada. Além disso, são concursadas, o que lhes garante estabilidade no emprego. O salário inicial de uma monitora era, na época, 1.252 reais e o de professora, 2.486 reais, por uma jornada de trabalho de 32 horas/semana, acrescido de um auxílio-alimentação de 400 reais para as duas categorias. Esse salário aumenta com o tempo de serviço. Na creche privada, a monitora ganhava 1.200 reais por uma jornada de 40 horas e a “estagiária”, 370 reais, por 20 horas. A professora da turma na creche privada era a proprietária. Não foi possível estabelecer como ela remunerava seu próprio trabalho.

Os projetos político-pedagógicos das duas creches, tal como aparecem nos documentos escritos, são muito parecidos. Ambos sublinham a interdependência entre desenvolvimento físico e desenvolvimento cognitivo e fazem referência a Vygotsky (1998). O projeto da creche pública sublinha, de forma particular, a preocupação com os direitos das crianças, indicando que o respeito a esses direitos é uma obrigação dos adultos envolvidos no trabalho com elas.

As profissionais que atuam nas duas creches mostram conhecer bem o papel que se espera delas como educadoras. Além disso, sem exceção, todas parecem se importar com as crianças, esforçam-se para atender às suas necessidades, são carinhosas com elas. Discussões sobre as atividades realizadas com as crianças são mais frequentes na creche privada e, normalmente, iniciadas pela proprietária (que, lembramos, é também diretora da creche e professora da turma). Na creche pública, as atividades pedagógicas são desenvolvidas exclusivamente pela professora.

Observações e conversas com as profissionais envolvidas com a turma indicaram que discussões sobre as atividades são raras.

O prédio da creche pública foi construído expressamente para acomodar um projeto de educação infantil. Está implantado num amplo terreno plano, o que garante um acesso sem obstáculos a todas as crianças, mesmo às bem pequenas. Os cômodos são amplos e arejados, com grandes janelas. As paredes são pintadas com cores claras. É um ambiente agradável e alegre. A creche privada funciona numa residência adaptada. Encontra-se implantada em um terreno bem menor e inclinado. Por causa disso, as crianças têm que vencer altos degraus logo na entrada da escola e, também, na entrada para o refeitório, quando estão voltando do pátio. Da mesma forma, como na creche pública, os ambientes são amplos e arejados. As paredes são pintadas com cores vivas, diferentes em cada ambiente. É também um ambiente alegre e agradável. Ambas as creches dispõem de estantes com livros infantis. Na creche pública, elas ficam numa sala separada, chamada de biblioteca. Na creche privada, ficam na sala da diretora.

Ambas as creches dispõem de amplos pátios gramados, com árvores frutíferas que fazem a festa das crianças quando estão carregadas, além de escorregadores, balanços, gira-gira. No pátio da creche privada há uma casinha de brinquedo. Na creche pública há também um pátio coberto, onde se encontram várias motocas e um escorregador. Há muitos brinquedos e fantasias em ambas as creches, sendo que o estoque da creche pública é maior e mais variado. Por fim, ambas as creches contam com uma sala de vídeo onde, às vezes, as crianças assistem a filmes e desenhos animados infantis.

As formas de organização do trabalho, nas duas creches, também são bastante parecidas. As turmas são divididas por idade e há um projeto de trabalho para o ano letivo. O projeto para a Turma dos Peixinhos, da creche pública, foi desenvolvido pela professora. Com o título “Planeta Feliz”, tinha, como tema principal o meio ambiente. O projeto idealizado para a Turma dos Insetos, na creche privada, tinha como título “O mundo dos pequeninos” e foi desenvolvido, pela autora-estagiária, com o

auxílio da diretora da escola. Os projetos são bastante semelhantes: ambos sublinham a importância de a criança se conhecer para conhecer a sociedade em que vive.

A rotina, também, é muito parecida nas duas creches e se desenrola mais ou menos no mesmo ritmo: lanche da manhã, seguido por atividade pedagógica com as professoras e brincadeira livre no parque, em seguida, almoço, escovação dos dentes (e banho, na creche privada), descanso, lanche da tarde, brincadeira livre, na creche pública, e atividade pedagógica, seguida por brincadeira livre com a estagiária, na creche privada. Em seguida, nas duas creches, jantar, escovação dos dentes, brincadeira livre enquanto esperam os pais.

A comparação desses aspectos gerais da estrutura e organização das duas creches mostra, em resumo, que elas dispõem de um espaço físico bastante similar, além de profissionais com níveis equivalentes de formação e salário. Vê-se também que o projeto pedagógico é parecido, assim como a rotina diária. Não obstante, o contexto institucional é muito diferente. Pelo menos um aspecto dessas diferenças merece ser sublinhado: o fato de que diretora, vice-diretora, professoras, monitoras e grande parte dos funcionários da creche pública são funcionários públicos. Como tal, eles têm estabilidade no emprego e plano de aposentadoria. Além disso, estão inscritos numa estrutura burocratizada, hierarquizada, na qual a autoridade é mais difusa e pouco personalizada. Na creche privada, a proprietária é, ao mesmo tempo, diretora e professora da turma observada. Trata-se de um empreendimento familiar que depende das mensalidades pagas pelas famílias para se manter. Estagiárias, monitoras e outros funcionários estão associados a esse empreendimento regido por contratos do direito privado brasileiro. Uma de suas características é poderem ser rescindidos a qualquer momento. Além disso, esses funcionários estão inscritos numa estrutura pouco burocratizada, na qual a autoridade está claramente nas mãos da empregadora e é altamente personalizada.

Para estabelecer a posição de classe das famílias¹⁰, recor-

¹⁰ Adotando uma perspectiva de classe social baseada em Pierre Bourdieu (1979), defini-

remos a informações sobre escolaridade e ocupação dos pais e mães. Essas foram obtidas, essencialmente, por meio de um questionário¹¹. Como mostra a Tabela 1, os pais e mães da creche pública são menos escolarizados do que os da creche privada.

Tabela 1 – Pais e mães, segundo a escolarização, por cada uma das creches estudadas

Nível de escolarização	Creche pública		Creche privada	
	Pais	Mães	Pais	Mães
Não completou o ensino fundamental	2	2	0	0
Completou o ensino fundamental	4	7	0	0
Completou o ensino médio	6	3	0	0
Completou o ensino superior	2	0	2	3
Completou uma pós-graduação	0	0	9	8
Não respondeu	2	4		
Total	16	16	11	11

Fonte: Autoras.

No que diz respeito às ocupações, na creche pública, 2 pais não responderam à questão e 2 mães não trabalham fora de casa. Entre os outros, encontram-se 3 seguranças, 3 encanadores/eletricistas, 2 motoristas de carro ou caminhão, 2 operários de obra, 1 vendedor, 1 garçom, 1 pintor de paredes, 1 trabalhador agrícola. Entre as mães, encontram-se 6 empregadas domésticas diaristas, 3 cozinheiras, 2 balconistas, 2 vendedoras e 1 esteticista. Entre os 11 pais que responderam ao questionário na creche privada encontram-se 2 professores universitários, 2 empresários, 1 advogado, 1 engenheiro, 1 bancário, 1 pesquisador, 1 educador físico, 1 técnico de processos, 1 analista de sistemas. Entre as mães, 3 são professoras universitárias, 1 advogada, 1 bancária,

mos a posição de classe em termos da escolaridade e da ocupação dos pais. Usamos os termos “grupos populares” para designar as famílias pouco escolarizadas (ensino fundamental) e em ocupações manuais (empregada doméstica e pintor de paredes, por exemplo) e “classes médias altas” para designar as famílias altamente escolarizadas (pai e mãe com, pelo menos, curso superior) e em profissões liberais ou similares.

¹¹ Dada a falta de registros sobre a origem social das crianças nas próprias creches e, ao fato de que é praticamente impossível entabular uma conversa que permita solicitar esse tipo de informação na chegada e na saída das crianças, recorremos a esse instrumento, imaginando, corretamente, como se verá, que a reação a ele seria assimétrica entre os pais de uma e outra creche.

1 empresária, 1 engenheira, 1 pesquisadora, 1 bailarina, 2 não trabalham fora de casa. Como se vê, as famílias da creche privada podem ser classificadas como classe média alta, enquanto a creche pública atende a um grupo mais variado de famílias, predominando, no entanto, aquelas que podem ser classificadas como pertencentes aos grupos populares.

Associando as diferenças entre os grupos sociais a que servem cada creche a tais diferenças de contexto institucional, não foi surpresa constatar que as experiências educativas que têm lugar numa e noutra creche são muito diferentes.

Dois grupos sociais, duas experiências de educação infantil

Nas duas creches, o ambiente é de bastante atividade. As crianças correm, brincam, desentendem-se, fazem as pazes. No entanto, as diferenças no nível de barulho e agitação são grandes. O ambiente da creche que atende crianças dos grupos populares é muito mais calmo do que o da creche que atende os grupos médios. Nessa última há mais choro, mais reclamação, longas e por vezes complicadas negociações. Há mais conversa também – tanto entre as crianças quanto entre os adultos e as crianças. Na verdade, na creche privada, os adultos estão constante e permanentemente engajados com as crianças. Enquanto isso, na creche pública, são frequentes as situações em que os adultos aproveitam um momento ou outro para se ocupar de outras coisas. Esses, geralmente, são os momentos em que as crianças estão envolvidas em alguma brincadeira entre elas. Em suma, a rotina parece fluir melhor na creche pública. O ambiente da creche privada parece mais conturbado.

Escolhemos três “cenas”, descritas no diário de campo, que, a nosso ver, comunicam, de maneira exemplar, essa participação ativa das crianças na conformação de interações com os adultos, que têm efeitos concretos sobre suas experiências educativas. Cada uma das cenas explora uma dimensão diferente da relação entre crianças e entre crianças e adultos, embora todas partam do mesmo padrão descrito acima. Com elas queremos mostrar, não apenas padrões de interação, mas, principalmente,

os ganhos que as crianças de classe média obtêm ao contribuir para implementá-los.

Hora do almoço: os usos da desobediência

Creche privada¹²

A turma brinca no parquinho sombreado por uma grande árvore. A monitora chama: “Turma dos insetos, vamos almoçar!” Três garotos fogem para o fundo do parque. A monitora vai até eles. “Vamos pessoal, hora do almoço.” Um deles corre para o banheiro. Os outros dois correm na direção oposta. A monitora se aproxima do que está mais próximo e, com voz mansa, mas firme, repete: “É hora do almoço”. O garoto começa a chorar. “Não quero almoçar!” Ela o coloca no colo. Ele se contorce e chora mais ainda. Ela diz: “Calma, não precisa ficar nervoso”. E o coloca no chão. Pergunta: “Mas você não está com fome?” Mais calmo, ele diz baixinho: “Estou”. “Então vá lavar as mãos”, ela retruca. O garoto se dirige para o banheiro e a monitora segue para a parte mais distante do parque por onde o terceiro garoto, Bruno, corre, se esconde e morre de rir. Ela o alcança, pega no colo e tenta encerrar o assunto: “Hora de almoçar, mais tarde você pode brincar mais”. Ele não protesta. No refeitório, nesse momento bem barulhento, com as crianças pedindo mais suco ou brincando com a comida, assim que a monitora o coloca no chão, ele se joga por terra e fica lá, quieto, sem dizer nada. A monitora argumenta que é preciso comer, que as mãos estão sujas e é preciso lavá-las, mas o garoto continua no chão. A professora entra, pergunta o que aconteceu. Ao ouvir que “é uma birra”, diz para o garoto que ele deve se levantar ou então ir “fazer birra na sala de aula”. Ele se levanta a contragosto e fica parado no meio da sala. Ela se abaixa e tenta conversar: “O que houve? Por que você está bravo?” Ele ameaça se jogar novamente. Ela o leva rapidamente para uma mesa, coloca um prato com o almoço na frente dele e tenta chamar sua atenção para outro assunto, mas ele ainda está emburrado. Enquanto isso, na outra mesa, Sérgio pega o suco do colega ao lado e começa a beber. O garoto reclama

¹² Todos os nomes são fictícios.

com a monitora: “Cláudia, ele pegou meu suco!” Ela intervém: “Não faça isso, Sérgio! Quando você quiser suco, peça para mim ou para a Karina, não pegue o do amigo. Você quer mais suco?” O garoto responde: “Quero”. Cláudia coloca um copo na frente dele: “Está aqui, quando quiser mais é só pedir”. Ele segura o copo, entorna o suco lentamente sobre a mesa e fica observando muito sério o suco escorrer. Cláudia reclama, brava: “Não faça isso, Sérgio! Se toda vez que a gente te der suco você for jogar na mesa, não vamos mais dar. É para beber o suco e não para jogar fora. Olha só a sujeira que você fez! Agora vou pegar um pano e vamos limpar. Não podemos sujar a mesa”. Ela pega um pano, começa a limpar a mesa e pede ajuda para o garoto: “Olha só a sujeira que você fez! Outros amigos vêm almoçar aqui. Ajude-me a limpar, venha!” E Sérgio, estampando um largo sorriso no rosto: “Eu limpo! Deixa eu limpar”. Ele tenta pegar o pano da mão dela, que recusa e diz que é para ele apenas ajudá-la. Os dois juntos seguram o pano e limpam a mesa. Enquanto isso, o barulho continua intenso. Outros desacordos explodem de um lado e de outro. Nesse momento, a professora, ainda sentada ao lado de Bruno, começa a contar uma história, com a voz pausada e com muita expressão. Todos se acalmam repentinamente. Bruno acompanha atentamente a história, enquanto mastiga a comida que ela vai colocando na boca dele. O silêncio impera. (Excerto do caderno de campo).

Creche pública

As crianças brincam no parque da jabuticabeira. A professora chama: “Crianças, é a hora do almoço! Vamos para o refeitório?” Ela abre o portão e vai caminhando lentamente em direção ao refeitório. A maioria das crianças vai correndo atrás dela. As monitoras vão chamando quem ainda não foi. Uma menina se senta no chão. A monitora lhe diz: “Marina, pode levantar porque ninguém vai carregar você, não! Vamos logo, porque senão você vai ficar sem almoço”. A menina logo se levanta e corre para alcançar a amiga. A professora ajuda as crianças a lavarem as mãos. Quem já lavou pode ir para o refeitório. A monitora coloca um prato com o almoço para cada uma. Dois meninos começam a brincar

de bater na mesa com as colheres. A monitora, com voz brava, fala para um deles: “Senta nessa outra mesa, Gabriel, o Vítor fica te distraíndo e você não come nada”. Sem esperar, ela pega o Gabriel pelo braço e o coloca sentado defronte a uma mesa vazia e coloca o prato com o almoço na frente dele. O garoto começa a comer. Enquanto comem, as crianças conversam com os amigos ao lado. Há um burburinho, mas não é alto. Os adultos, em pé, conversam entre eles e observam as crianças. Às vezes, alguém chama a atenção de uma ou mais crianças. Mas o ambiente em geral é tranquilo, não percebo disputas entre as crianças, nem “artes”. As frases que escuto são: “Senta direito!”, “come logo isso, menino!”, “não brinque com a comida!”. As frases podem soar ríspidas, mas o tom não é grosseiro e em várias ocasiões são acompanhadas de um sorriso ou de um olhar de cumplicidade. Uma menina começa a chorar baixinho. Nenhuma das monitoras nem a professora ouvem. A monitora da outra turma, que está um pouco mais afastada, percebe o choro da menina e exclama, “Ah, Mariana, pode parar com esse choro e coma sua comida”. A menina não para, mas também não chora mais alto. A professora percebe a situação e pergunta para as monitoras: “O que essa menina tem, gente, que não para de chorar?” Uma das monitoras vai falar com a menina: “Por que você está chorando? Agora é hora de comer”. A menina não fala nada e continua chorando. Ao chegar bem perto, a monitora percebe que a mão da menina está presa na armação da cadeira e grita, escandalizada: “Gente! A mão dela está presa”. E, para a menina: “Calma, Mariana! Vou soltar sua mão”. Ela libera a mão e a examina de perto. Não percebendo nenhum problema, afasta-se. A menina volta a comer, sem chorar. Todos estão acabando de comer. As monitoras recolhem os pratos e limpam a mesa para servir a sobremesa. (Excerto do caderno de campo).

Como se vê na descrição acima, as crianças exibem comportamentos nitidamente diferentes nos dois espaços. No entanto, o comportamento das crianças, em suas relações com os adultos, não é suficiente para definir o resultado de suas interações. Como se vê, os adultos da creche que atende as

crianças de classe média permitem que a recusa a obedecer se alongue significativamente, enquanto os adultos da creche que atende as crianças dos grupos populares definem, rapidamente, um limite claro, que a criança não consegue transpor. A própria relação física entre adultos e crianças, no momento de crise, é marcadamente diferente. Há maior proximidade na creche dos grupos médios, o que parece indicar mais aceitação e maior abertura para o comportamento desobediente da criança. Há menos contato físico em momentos de crise na creche dos grupos populares. Quando este acontece, é para reforçar uma ordem ou para obter um resultado definido, por exemplo, examinar o dedo da criança.

Essas diferenças mostram que a reação dos adultos ao comportamento das crianças é o que define o resultado da interação, já que são eles que definem os rumos da situação, a partir do impulso inicial dado pela criança. Um dos proveitos dessa cena está em mostrar que crianças dos grupos populares e dos grupos médios apresentam disposições parecidas para buscar seus interesses. O outro proveito está em mostrar que as reações dos adultos a essas disposições variam. Supondo que experiências anteriores, mal ou bem-sucedidas, provavelmente estimulem as crianças a perseguir, com maior ou menor afinco, seus objetivos, não é difícil compreender os resultados diferentes que registramos.

Indo um pouco além na análise dos comportamentos das crianças, podemos dizer que o interesse da cena está também no fato de que ela permite mostrar que as ações destas angariam benefícios propriamente educacionais. A história contada na hora do almoço é uma oportunidade de aprendizado que não estava prevista na rotina da creche, que atende as crianças dos grupos médios altos. Como se trata de uma cena que, não sendo única, nem isolada, exemplifica padrões de interação em situações de desobediência, podemos assumir que os benefícios obtidos pelas crianças dos grupos médios vão se acumular ao longo do ano, se nada mudar num e noutro espaço.

Hora da atividade pedagógica: produção e reprodução da competência linguística

Uma das atividades diárias nas duas creches consiste na realização de uma “roda”. Na creche pública trata-se de uma “roda de música”, enquanto na creche privada trata-se de uma “roda da conversa”. Em ambos os casos, a atividade se inclui entre aquelas que têm como objetivo oferecer às crianças oportunidades variadas de expressão.

Creche pública

A professora pede para guardar os brinquedos e fazer a roda. Quando todos os brinquedos já foram guardados, ela começa a cantar: “Ô abre a roda, tindolelê, ô abre a roda, tindolalá. Todos sentando tindolelê, todos sentando tindolalá”. As crianças dão as mãos para a roda e em seguida se sentam no chão, ainda cantando. A professora diz para a monitora: “Já estamos na roda e tem criança que ainda está voando”. A monitora chega perto de um menino que está debaixo da mesa, deitado, e diz: “Vamos! Todo mundo tem que se sentar. Se fosse para ficar dormindo eu também tinha ficado em casa”. O menino vem se sentar sem protestar. A professora começa a cantar outra música. Há uma parte em que ela interpela cada uma das crianças e essas devem fazer um sinal de positivo com os dedinhos: “Bom dia, Jaqueline, como vai?” E Jaqueline responde: “Tudo bem” e faz o sinal. Ela continua: “Bom dia, João, como vai?” E João: “Tudo bem” e faz o sinal. A brincadeira continua. Quando chega a vez do Rodrigo, ele não responde, nem faz o sinal. A professora insiste: “Vamos, Rodrigo! É a sua vez, faz assim com o dedinho, olha. Ela pega o dedinho dele e lhe mostra como fazer. Ele sorri e repete. Ela continua: “Vamos agora cantar a música do martelo, quero ver todo mundo batendo com o martelo”. Enquanto canta, ela faz os gestos da música e a maioria das crianças imita seus gestos, todos parecem estar gostando muito e cantam a música ensinada pela professora, bem animados. Quando chega a hora do lanche, professora propõe que façam um trem para ir ao refeitório. Todos saem cantando. (Excerto do caderno de campo).

Creche privada (esta atividade foi conduzida pela primeira autora)
As crianças estão brincando quando eu as chamo para a roda.

Cada uma traz a sua cadeirinha e se senta em roda, inclusive eu. Quando todos se sentam, pergunto: “Todos já estão na roda? Posso falar?” Luísa não responde, mas olha interessada para mim e pergunta: “Por que você chegou tarde hoje? A gente já dormiu”. Eu respondo: “Vocês já dormiram? Que bom! Estão bem descansados para brincar agora à tarde. Eu quero saber uma coisa, quem gostou do aniversário da Luísa?” Todas as crianças haviam ido à festa no dia anterior. Todas começam a falar ao mesmo tempo. Eu tento organizar as falas. Minha tarefa é dar oportunidade para todos falarem, ajudá-los a perceber que se houver uma ordem todos conseguem falar, ensiná-los a ter paciência e esperar a sua vez. Digo: “Calma, vamos começar pelo Bruno. Conta para a gente, Bruno. Você gostou da festa?” Bruno responde: “Eu dirigi um carro e comi bolo e comi brigadeiro”. Eu passo a palavra para o garoto que está sentado ao lado: “Agora é a vez do Felipe. Pode falar, Felipe. O que tinha na festa? Você gostou?” Felipe responde: “Bolo e brigadeiro”. Eu insisto: “Mais alguma coisa?” Felipe responde, “Não”. Algumas crianças começam a falar ao mesmo tempo sobre os brinquedos que havia na festa. Diego está sentado bem adiante e sua vez de falar vai demorar um pouco. Ele tenta mesmo assim contar alguma coisa, mas a confusão é grande. Ele fala, com o rosto sério e voz alta: “Calma, amigos! Agora é minha vez de falar”. Eu intervenho: “Não, Diego, ainda não é a sua vez”. Cada criança, na sua vez, conta alguma coisa sobre a festa a que todos tinham ido no dia anterior. Um menino se levanta da cadeira e corre para baixo da mesa. Eu continuo a conversar com as crianças na roda. Sem que eu fale nada, a monitora o pega no colo, diz que é hora da roda da conversa e o coloca de volta sentado na cadeira. O garoto empurra a cadeira para longe e senta-se no chão. Eu não faço nada e a monitora, seguindo o meu exemplo, também não. Ele fica sentado ali onde queria. Depois de esperar pela sua vez, Diego finalmente consegue contar a sua história: “Amigos, eu estava no carrinho e saí do carrinho e coloquei o dedo na lanterna e doeu muito e coloquei o dedo na água, olha aqui, ó...” E exibiu o dedo queimado. Luísa pergunta: “é o seu dodói?” Em seguida, Isadora: “sua mamãe passou pomada?” E Diego conclui, “é, amigos, doeu muito”. Eu pergunto para Diego

se ele quer contar mais alguma coisa. Ele começa a contar outra história. “Sabia, pessoal, que o gigante comeu meu papai?” Eu sou pega de surpresa. O que ele quer dizer com isso? A diretora orienta sempre que devemos explorar a dimensão lúdica e mágica da fala das crianças. Mas estou curiosa e saio com um: “Comeu o seu papai? Mas, e agora, onde está seu papai?” E Diego responde: “Está trabalhando”. Bom, acho que não vou ficar sabendo que gigante é esse. De todo modo, percebo que estou um tanto aliviada. Não se trata de nenhuma tragédia familiar. “Ah, que bom! Então ele já está bem, né? Vamos agora deixar o Lucas falar que é a vez dele. Pode falar Lucas.” E Lucas: “Tem um gigante na minha casa. Eu embarco na conversa: “Tem um gigante? Mas e o que ele foi fazer lá?” “Nada”, responde Lucas. Ela insiste: “Ele ainda está na sua casa?” Lucas responde: “Não, já foi embora”. Como o tempo se esgota, tenho que encerrar: “Ah, então está bom”. E aviso que agora vão fazer uma pintura e que cada um deve pegar sua cadeira e colocar em volta da mesinha. (Excerto do caderno de campo).

Nesta cena, a variação no contexto institucional aparece mais claramente do que na cena anterior. Uma das questões a se discutir com relação a isso diz respeito às implicações associadas à decisão de se incluir a “roda da música” ou a “roda da conversa” como atividade rotineira na creche como parte do objetivo de oferecer oportunidades variadas de expressão às crianças. Diferenças entre o conceito de infância, mobilizado num e noutro espaço, mas, principalmente, diferenças de concepções sobre a função da educação infantil estão claramente em jogo nessa decisão.

Além disso, essas cenas demonstram diferenças na maneira como os adultos, numa e noutra creche, concebem seu papel com relação às crianças. A atividade proposta na creche pública coloca as crianças numa atitude mais de receptores, enquanto que o oposto acontece com relação à atividade da creche privada. A isso correspondem adultos mais ou menos diretivos.

Por fim, importa notar a maneira como as próprias crianças interagem com os projetos educacionais com os quais se defron-

tam e o benefício que obtêm por terem garantidas as condições de se expressar, contar histórias, imaginar em voz alta etc.

Hora da atividade pedagógica: formas de seguir os comandos

Entre as atividades nomeadas como “pedagógicas”, nas duas creches, uma das mais recorrentes é a de colagem. Os objetivos declarados dessas atividades são múltiplos. Nas duas creches sublinha-se a oportunidade de expressão das crianças, coordenação motora, trabalho com formas. Na creche privada, a atividade está inserida num trabalho mais amplo, que toma vários meses, e que consiste na produção de um “livro da vida”. Trata-se de produzir um livro em que a criança relata quem ela é (gostos, desgostos) e alguns episódios da própria vida, em ordem cronológica, que podem ser escolhidos pela própria criança ou sugeridos pelos adultos. A maioria dos temas abordados é, na verdade, imposta pelos adultos sem muita discussão anterior, como aparece na cena abaixo.

Creche pública

A professora chamou sete crianças para ir à sala com ela, e me chamou para ir junto. “Cada um pega uma cadeira e coloca aqui na mesa, vamos fazer uma joaninha.” As crianças se sentam e esperam pelas instruções da professora. Ela distribuiu uma folha de papel em branco para cada uma. Em seguida, ela passou cola em vários semicírculos vermelhos e distribuiu um para cada criança. Ela disse que eles deviam colar o semicírculo na folha. Enquanto as crianças colavam, a professora conversava comigo. Ela me explicou que pode deixá-los fazer livremente alguns trabalhos, mas que precisava orientar outros, como esse. Segundo ela, era necessário que ela ajudasse a colar o segundo semicírculo para que, ao final, a figura ficasse com cara de joaninha. As crianças estavam gostando de colar, davam risadinhas entre si, mas não falavam nada. Cada uma, na sua vez, sorria e escolhia o lugar em que ia colar. Quando alguma hesitava um pouco mais, a professora incentivava: vamos, pode colar aí, onde você quer”. Depois ela ajudou a colar o segundo semicírculo. Quando as

crianças acabaram, ela falou: “Viram? É uma joaninha. Depois vou colocar os olhos, tá bom? Agora podem ir para o galpão”. (Excerto do caderno de campo).

Creche privada (a primeira autora conduziu esta atividade e a registrou no caderno de campo)

Pedi que todos se sentassem às mesas porque iriam realizar uma atividade para o livro da vida. Quando todos estavam sentados, distribuí um pedaço de cartolina para cada um, coloquei sobre cada mesinha algumas figuras de diferentes animais e dois copos plásticos pequenos com cola branca. Expliquei que cada um devia escolher alguns animais e colar nessa página do livro, assim depois poderiam mostrar para os amigos e para a mamãe e o papai alguns dos animais que gostam. Imediatamente, Fernando exclama: “Eu quero o coelho!” E Felipe reage: “Eu que quero o coelho”. Eu tento conciliar: “Olha, os dois podem escolher o coelho. Não precisa brigar! Aqui tem quatro coelhos. Vocês podem gostar do mesmo animal, eu também gosto de coelho”. Luísa aproveita a deixa e me pergunta: “Você gosta de gatinho?” Respondo: “Eu gosto, e você?” Luísa responde que ela também gosta. Todas as crianças começaram a falar ao mesmo tempo. Tentei organizar a conversa, definindo quem falava primeiro, quem falava em seguida e assim por diante. Todos falaram sobre os animais de que gostavam e sobre os que tinham em casa. Alguns contaram visitas a fazendas e zoológicos. (Excerto do caderno de campo).

As duas cenas referem-se a situações iniciadas pelos adultos com objetivos e roteiro muito claros. Fica visível que as duas atividades foram pensadas a partir de concepções de criança muito diferentes. Na creche pública, a atividade é iniciada e definida pela professora em todos os seus detalhes. O produto da atividade ganha precedência sobre todo o resto, e os objetivos da atividade, pelo menos tal como expressos no plano de trabalho, são desconsiderados. Assim, o modo de se chegar ao produto é definido de antemão em todos os detalhes. Com tanta ênfase no produto, não é de estranhar que haja uma desconfiança, ou

mesmo uma descrença, visível com relação à capacidade das crianças para produzir o que se espera – uma joaninha que pareça uma joaninha. A criança, portanto, é tomada como um ser incompleto e incompetente.

Na creche privada, apesar da atividade ter sido, da mesma forma, iniciada e definida pelo adulto encarregado, várias diferenças se interpõem. Em primeiro lugar, a atividade foi mais contextualizada. O trabalho de colagem faz parte de um projeto mais amplo de incentivo à expressão e à comunicação, em que a autoria está mais bem definida como consequência da maior individualização da atividade. Consequentemente, o produto final não é tão enfatizado.

Por fim, e talvez o mais importante para os objetivos deste artigo: nota-se uma diferença clara no padrão de interação que as crianças impõem ao longo da atividade. Enquanto na creche pública elas permanecem mais quietas, na creche privada elas usam a atividade para impor o seu desejo, negociar com os colegas, engajar a estagiária, obtendo em retorno, não só mais atenção, mas atenção individualizada.

A seguir discutimos algumas questões que derivam da problematização apresentada aqui.

Considerações finais

Esse trabalho discutiu os resultados de uma pesquisa que procurou investigar a articulação entre contexto institucional e a contribuição ativa das crianças na produção das experiências educativas que elas, de fato, vivenciam num ambiente escolar. Explorando o conceito de capital cultural, a pesquisa examinou se as disposições de classe das crianças poderiam desempenhar um papel concreto sobre a conformação das interações que elas estabelecem com os adultos em duas creches bastante similares em termos de estrutura física, do projeto pedagógico e das características dos profissionais que lidam com as crianças. Como no Brasil ocorre uma segregação de base econômica no acesso aos espaços institucionalizados de educação infantil, as crianças atendidas por cada uma das creches se diferenciam bastante em termos do capital cultural e econômico de suas famílias. Os pais

e mães das crianças da creche pública têm menor escolarização – apenas dois adultos concluíram o ensino superior e a maioria completou o ensino fundamental ou médio – e, em sua maioria, exerce ocupações manuais. Todos os pais e mães das crianças da creche privada, diferentemente, concluíram o ensino superior e a maioria concluiu uma pós-graduação. Todos eles exercem ocupações intelectuais.

A pesquisa mostrou que o contexto institucional é bastante similar em alguns aspectos – estrutura física das creches, salário dos profissionais envolvidos, materiais disponíveis para o trabalho – e, ao mesmo tempo, bastante diferente em outros aspectos – principalmente aqueles que têm relação com a natureza da instituição, com tipo de contrato de trabalho e forma de exposição à autoridade por parte dos profissionais envolvidos. Com relação ao primeiro ponto, basta lembrar todas as diferenças: enquanto na creche pública os profissionais são concursados e têm estabilidade, os da creche privada são submetidos a contratos que podem ser encerrados a qualquer momento. Com relação ao segundo ponto, os profissionais da creche pública são submetidos a uma estrutura hierárquica mais difusa, enquanto os profissionais da creche privada reportam-se diretamente a seu empregador. As crianças dos grupos médios são expostas a um trabalho pedagógico que as convida a se exprimirem sobre si próprias, inclusive quando não estão de acordo com as diretrizes dos adultos. As crianças dos grupos populares são expostas a um trabalho pedagógico mais diretivo, que as induz a seguir e a se comportar de acordo com as instruções dos adultos.

Na creche privada, o ambiente parece mais desorganizado e conturbado. Prestando-se mais atenção, no entanto, percebe-se que a desorganização e conturbação é, na verdade, uma sucessão de situações nas quais as crianças opõem seu desejo ao dos adultos e ao dos próprios colegas. Trata-se de uma oposição que, se não força uma mudança drástica na rotina, não deixa de obter como lucro uma estória contada na hora do almoço, algo que não estava absolutamente nos planos da professora, ou momentos preciosos de atenção e conversa com os adultos. Na creche pública, ao contrário, o ambiente parece mais calmo.

Observando-se com mais atenção, vê-se que as crianças são mais autônomas e solicitam pouco os adultos, entretendo-se entre si. Dessa maneira, parecem liberar os adultos para se ocupar de outras coisas.

As observações realizadas nas duas creches permitem concluir que o padrão de interação entre crianças e adultos é bastante diferente nos dois espaços. Como esperamos ter mostrado por meio das cenas acima, a maneira de as crianças se conduzirem é marcadamente diferente e interfere no resultado final da interação. Além disso, tais padrões de interação parecem estar ajustados a modos de conceber a educação por parte dos adultos. As crianças dos grupos populares os requisitam menos e esses parecem esperar exatamente isso. Se as crianças recebem menos atenção por parte deles, tudo parece indicar que esta atenção não estava mesmo prevista. As crianças das classes médias altas requisitam mais, e os adultos parecem esperar isso. A seu turno, essas crianças recebem mais atenção, mesmo quando esta não estava prevista. Tudo se passa como se houvesse uma cumplicidade não explicitada entre crianças e adultos.

Essas diferenças estão associadas à maneira como se desenrolam as atividades nas duas creches. Embora haja uma discrepância, se não em termos de planejamento, em termos de concepção das atividades, que certamente ajuda a diferenciar o trabalho, nem tudo o que se passa na creche está previsto de antemão. Nessas duas creches há muito espaço para brincadeiras livres e, de todo modo, várias atividades, como o almoço, por exemplo, são desenvolvidas à luz da experiência anterior dos envolvidos e das interações que estabelecem entre si no presente. Como nem tudo está previsto, é nos interstícios que se faz sentir a ação das crianças¹³.

Talvez seja importante sublinhar ainda que, como em praticamente todas as etnografias, nosso objetivo foi examinar os sentidos associados às interações, comportamentos, práticas e rituais num contexto específico (Calarco, 2011; Beaud; Weber,

¹³ Esse tipo de concepção da ação social encontra apoio na etnometodologia e ajuda a explicar porque a rotina, por mais rígida e planejada que seja, dá espaço para variação e mesmo, para inovação (BECKER, 1951; CICOUREL, 1963).

2003). Por causa disso, mais estudos são necessários para definir o quanto nossos resultados são generalizáveis, embora acreditemos que estudos organizados como este obterão resultados muito próximos. De todo modo, mais pesquisas são necessárias para compreender as raízes da cumplicidade entre adultos e crianças que, aplicada em situações de aguda desigualdade, contribuem para minar políticas públicas igualitárias.

Referências

- ADLER, P. A.; ADLER, P. **Peer Power: Preadolescent Culture and Identity**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1998.
- ALMEIDA, A. M. F. **A escola dos dirigentes paulistas**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- ARENHART, D. **Entre a favela e o castelo : efeitos de geração e classe social em culturas infantis**, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação/UFF, 2012.
- BEAUD, S. E; WEBER, F. **Guide de l'enquête de terrain**. Paris: La Découverte, 2003.
- BECKER, H. S. The professional dance musician and his audience. **American Journal of Sociology**, n. 57, p. 136–144, 1951.
- BOURDIEU, P. La distinction: Critique sociale du jugement. Éditions de Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P. **La noblesse d'état**. Paris: Seuil, 1989.
- BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. Circularidade virtuosa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 35, p. 747-758, 2005.
- BRANDÃO, Z.; CARVALHO, C.P.C. (2011), Processos de produção das elites escolares, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, 2011.
- CALARCO, Jessica McCrory, "I Need Help!" Social Class and Children's Help-Seeking in Elementary School, **American Sociological Review**, n. 76 (6), p. 862–882, 2011.
- CICOUREL, A. V. **The educational decision makers**. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1963.
- COLEMAN, J. S. **The adolescent society**. Oxford, England: Free Press of Glencoe, 1961.
- CORSARO, W. Interpretive reproduction in children's peer cultures. **Social Psychology Quaterly**, v. 55, n. 2, p. 160-177, 1992.

- CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks: Pine Forge, 2002.
- CORSARO, W.; EDER, D. Children's peer culture. **Annual Review of Sociology**, n. 16, p. 197-220, 1990.
- COSTA-RIBEIRO, C.; TORCHE, F. Parental wealth and children's outcomes over the life-course in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, n. 30, p. 79-96, 2012.
- CRUZ, T.M.; CARVALHO, M.P. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental, **Cadernos Pagu**, 26, p.113-143, 2006.
- DELGADO, A.C.C.; MULLER, F. Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento, **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.15-24, 2006.
- FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1961.
- GARCIA, S. G. Folclore e sociologia em Florestan Fernandes. **Tempo Social**, v. 13, n. 2, p. 143-167, 2001.
- HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. (Orgs.). **Origens e destinos**. Desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: TopBooks, 2003.
- LAREAU, A. **Unequal childhoods**. Berkeley, CA: University of California Press, 2012.
- MILNER, M. **Freaks, geeks, and cool kids**. New York: Routledge, 2004.
- MÜLLER, F. Entrevista. **Educação & Sociedade**, n. 28, p. 271-278, 2007.
- NASCIMENTO, M. L. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 146-159, 2011.
- NELSON, M.K.; SCHUTZ, R. Day Care Differences and the Reproduction of Social Class, **Journal of Contemporary Ethnography** n. 36 (3), p. 281-317.
- NOGUEIRA, C. et al. A influência da família no desempenho escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n. 8, p. 379-396, 2009.
- NOGUEIRA, M. A. Capital cultural. In: VAN ZANTEN, A. (Org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- PEROSA, G. **Escola e destinos femininos**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- QVORTUP, J. Nove teses sobre 'a infância como fenômeno social', **Pro-Posições**, 22 (1), p. 199-211.
- RESENDE, T.; NOGUEIRA, C. M.; NOGUEIRA, M. A. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares. **Educação & Sociedade**, n. 32, p.

953-970, 2011.

ROCHA, S.; PEROSA, G. S. Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, n. 29, p. 425-449, 2008.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. v. 26, n.91, p. 361-378, 2005.

STREIB, J. Class Reproduction by Four Year Olds, **Qualitative Sociology**, n. 34, p. 337-352, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola. **Revista Luso Brasileira de Sociologia da Educação**, n. 3, p. 1-14, 2011.

Submetido em: 27.8.2012

Aceito em: 21.9.2012