

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Márcia Agostinho da Silva

**“Vai sentar, parece que tem um bicho *forçulha* no corpo!”:
O *LUGAR* DAS CRIANÇAS NO PROCESSO INICIAL DE
ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de mestre em educação, na área de concentração Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do Professor Doutor João Josué da Silva Filho.

Florianópolis
2010

Márcia Agostinho da Silva

“Vai sentar, parece que tem um bicho *forçulha* no corpo!”:
O *LUGAR* DAS CRIANÇAS NO PROCESSO INICIAL DE
ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 17 de dezembro de 2010

Prof. Dra.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. João Josué da Silva Filho
CED/UFSC

Membro: Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha

Membro: Profa. Dra. Julice Dias

Suplente: Prof. Dr. Adilson de Angelo

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu gostaria de dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

(Manoel de Barros)

AGRADECIMENTOS

Agradecer às pessoas que nos ajudam e contribuem de alguma forma em nossa vida é uma atitude previsível. Agradecer expressa sentimento, satisfação, gratidão. É um gesto carinhoso, de alguém para alguém, revelando laços de amizade e de retribuição por algo de bom que nos foi feito. Digo isso por querer agradecer, com estas breves palavras, às pessoas, familiares e amigos, que me ajudaram nesta conquista.

À minha família querida: minha mãe, irmãs, irmão, cunhados (a) e sobrinhos, que acreditaram em mim, incentivando-me com seus afetos, carinho e amizade, especialmente minha filha Gabriella e Oscar. Juntos, deram-me o apoio de sempre e conversas de conforto e encorajamento. Obrigada.

Ao Prof. Dr. Josué da Silva Filho, pela orientação transformadora, ampliando meu olhar para além do que conseguia atingir, encorajando-me com suas sábias palavras, fundamentais para meu crescimento acadêmico e profissional. Com ele, aprendi a filosofar *com* as infâncias.

Às professoras Eloísa Acires Candal Rocha e Roselane de Fátima Campos pelas suas valiosas contribuições para a realização deste trabalho. Com carinho lembrarei os encontros nos *entre-lugares* na UFSC.

Às professoras Diana Carvalho de Carvalho, Ilana Leterman, Maria Isabel Batista Serrão e Jucirema Quinteiro, pelo incentivo nos primeiros passos da minha *iniciação* como pesquisadora.

Às amigas Geane Aquino Castodi e Elaine de Paula pelas trocas e longas conversas de apoio e encorajamento.

À Geraldina por sua dedicação no decorrer da construção desta dissertação. Foi por sua *intromissão* que consegui ultrapassar as *fronteiras*, atingindo o ponto em que queria chegar.

Á Léa I. Weiss por ter acompanhado os primeiros escritos deste trabalho, incentivando-me no percurso.

Ao meu querido amigo Altino José Martins Filho pelo *ombro amigo* e aconchego de irmão, transmitindo-me segurança e ampliando a confiança em mim mesma para autoria deste trabalho. Juntos, compartilhamos confidências e belos devaneios evocativos das infâncias. Obrigada.

Aos amigos Clóvis Colpani e Pedro Cabral, que me apoiaram e me deram forças para continuar nos momentos difíceis.

As amigas da Creche *Idalina Ochôa*, com quem compartilhei meus primeiros caminhos como professora de crianças mais pequenas e pequenas.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na pequena infância – NUPEIN -, pela contribuição teórico-metodológica ao estudo, trocando informações valiosas para minha jornada acadêmica.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, ao Prof. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz pela liberação para realização do Mestrado e ao Departamento de Ensino Fundamental pela autorização concedida para realização da pesquisa.

À “Escola Pesquisada”, diretora e educadores, que me acolheram, dando suporte para o início da pesquisa.

Por fim, agradeço imensamente às crianças que generosamente participaram da realização e da construção deste trabalho, subvertendo-o em *lugar* de participação e de luta pela atribuição de significados às vivências das infâncias na escola. **MUITO OBRIGADA!**

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo compreender os sentidos socialmente construídos e partilhados pelas crianças sobre a escola, ao viverem a experiência inicial do processo de escolarização. Os sujeitos da pesquisa constituíram-se de um grupo de 20 crianças com idade entre seis anos e sete anos de uma escola Desdobrada da Rede Pública Municipal de Florianópolis que frequentavam a educação infantil anteriormente ao ingresso na escola do ensino fundamental de nove anos. Como metodologia, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, que adotou como procedimentos a observação participante, o registro fotográfico e registro em diário de campo como principais instrumentos de coleta de dados no trabalho de campo. Destacou-se principalmente, neste estudo, o processo de produção das culturas infantis, estreitando-se o foco nas estratégias que as crianças constroem nas interações entre pares e com os adultos, ao transitarem da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. Nas análises dos dados, buscou-se estabelecer uma interlocução teórica entre os campos das Ciências Sociais e os das Ciências Humanas. Pela intersecção desses dois campos, foi possível tecer uma discussão em torno da realidade infantil no contexto em questão, entremeando-a com as reflexões, princípios e pressupostos de algumas áreas do conhecimento de cada um dos campos: na área das Ciências Sociais, nomeadamente a Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança; na das Ciências Humanas, especificamente a Filosofia da Infância e a Pedagogia da Infância, ressaltando-se o *entre-lugar* construído e partilhado pelas crianças com seus pares e com os adultos no contexto escolar. Outrossim, o estudo possibilitou perceber as estratégias criativas construídas pelas crianças para lidarem com as regras instituintes da escola, ora atendendo, ora subvertendo o que lhes é imposto, sendo tal dinâmica constituinte e constituidora da construção de sentidos individuais e coletivos para o seu processo de socialização e

escolarização, possibilitando-as construírem seus próprios *lugares* para brincar nos diferentes espaços escolar. Também foi possível evidenciar, a partir das observações realizadas das conversas e interações das crianças com seus pares e com os adultos, que elas possuem uma visão ampla do mundo, uma vez que apresentaram conhecimentos mais abrangentes do que normalmente é apreendido na escola. Finalmente, reitero o entendimento das crianças como sujeitos sociais competentes para falarem por si e de si próprias, produtoras de culturas e não meramente reprodutoras das culturas adultas, portanto, *informantes privilegiados* nas pesquisas educacionais voltadas à busca de uma compreensão legitimadora da infância, o que permite considerar a importância do diálogo com as crianças como possibilidade de construir uma escola mais atenta e sensível às especificidades das infâncias, principalmente concernente à organização dos tempos e espaços escolares, com vista a melhor atender às necessidades das crianças na garantia de seus direitos sociais e de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação e Infância; Sentidos e Experiências; Escolarização; Ensino Fundamental; Culturas Infantis.

ABSTRACT

The present work aims to understand the senses socially built and shared by children about the school after living the first experience of the schooling process. The research subjects were formed by 20 children at the age between six and seven years old of a Public School Network of Florianópolis, named “Desdobrada” who attended the childhood education before getting into basic education school at the age of nine years old. It was chosen as methodology to develop a qualitative research of ethnographic inspiration that adopted as procedures the participant observation, photographic record and diary field record as the main tools of collecting data in the fieldwork. It was highlighted, mainly in this study the childhood culture production, narrowing the focus on the strategies that the children build interacting to each other and with the adults when crossing the childhood education for the first year of basic education. By analyzing the data, it was searched to establish a theoretical interlocution between the Social Science and Human Science fields, respectively. The intersection of these two fields, it was possible to discuss about the childhood reality in the context approached, interspersing with the insights, principles and assumptions of some knowledge areas of each field: Social Science area, named Childhood Sociology and Childhood Anthropology; Human Sciences, specifically the Childhood Philosophy and Childhood Pedagogy, highlighting the *between-place* built and shared by children with their pairs and adults in the school context. On the other hand, the study enabled to realize the creative strategies built by children to deal with the school instituting rules sometimes attending, or subverting what is imposed to them, being such dynamic constituent and contributor of the construction of individual and collective senses for their socialization and schooling process, enabling them to build their own *places* to play in the different school spaces. It was also possible to prove from the observations realized from the conversations and interactions of children

with their pairs and adults that they have a broader view of the world since they presented a wider knowledge of what is normally learned at school. Finally, it is reinforced the children's understanding as competent social subjects to speak by and about themselves as producers of cultures and not merely reproducers of the adult's culture, but *privileged informants* on the educational research turned to search for the childhood legitimated comprehension what allows to consider the importance of the dialogue with the children enabling to build a school more aware and sensitive to specialties of the childhood, mainly concerned to the school moment and space organizations, viewing to better attend the needs of children taking for grant their social rights and education of quality.

Key-words: Education and Childhood; Senses and Experiences; Childhood Cultures; Schooling; Basic Education.

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS.....	12
1.1	<i>O PERCURSO: CONSTRUINDO OUTRO OLHAR SOBRE AS CRIANÇAS E SUA EDUCAÇÃO</i>	20

CAPÍTULO 1

2	O PROBLEMA DA PESQUISA E SUA RELEVÂNCIA.....	36
2.1	OS <i>SENTIDOS</i> DA <i>EXPERIÊNCIA</i>	54
2.2	<i>TODAS A CRIANÇAS VÃO “PRA” A ESCOLA! : OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO</i>	55

CAPÍTULO 2

3	UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR SOBRE AS INFÂNCIAS E AS CRIANÇAS.....	74
3.1	UMA PESQUISA COM <i>CRIANÇAS PEQUENAS</i>	75
3.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ELEITOS.....	90
3.3	A ESCOLHA DO CAMPO: <i>LUGAR</i> DA PESQUISA.....	94
3.4	A IMERSÃO NO CAMPO: <i>O CENÁRIO</i> DA PESQUISA.....	96
3.5	<i>A ESCOLA PESQUISADA</i> E SEU FUNCIONAMENTO.....	101
3.6	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: <i>QUEM SÃO ELES?</i>	111

CAPÍTULO 3

4	O LUGAR SOCIAL DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR	123
4.1	AS <i>INFÂNCIAS</i> E AS <i>CRIANÇAS</i> : BREVE	

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	124	
4.2 DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA AO ENTRE-LUGAR DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	133	
4.3.1 Escola: Lugar de quem?.....	147	
4.3.2 Ofício de criança e Ofício de aluno na escola.....	151	
4.2.3 A escola como lugar das crianças e não do ofício de aluno	160	
 CAPÍTULO 4		
5 COM BICHO FORGULHA NO CORPO: O ENTRE-LUGAR DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS-TEMPOS DA ESCOLA.....	166	
5.1 DESVENDANDO ALGUNS ASPECTOS DE SER E ESTAR ESCOLARIZADO.....	170	
5.2 A EXPERIÊNCIA DE SER CRIANÇA E SER ALUNO NA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	181	
5.3 OS SENTIDOS E ESCOLA NO ENTRE-LUGAR DAS CRIANÇAS	189	
5.3.1 Na sala de aula.....	193	
5.3.2 Na Educação Física.....	197	
5.3.3 No recreio, parque e refeitório.....	200	
5.3.4 Na amizade <i>entre</i> pares	203	
 6 E ASSIM TERMINO... NO ENTRE-LUGAR ENTRE O INÍCIO E O FIM.....		206
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	211	

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

É preciso converter aquilo que somos em problema, o habitual em insuportável, o conhecido em desconhecido, o próprio em estranho, o familiar em inquietante. E não lamentar-se pela perda daquilo que somos e já estamos deixando de ser, pela crise de nossos saberes, de nossas práticas ou de nossos valores, mas interrogar-se por que necessitamos conhecer dessa maneira, atuar dessa maneira, acreditar em tudo isso. (LARROSA, 2000, p. 330)

A decisão quanto à elaboração deste estudo foi tomada com a intenção de melhor compreender os sentidos socialmente produzidos e partilhados pelas crianças sobre a escola ao viverem a experiência inicial do processo de escolarização no primeiro ano do ensino fundamental. Firmei-a, principalmente, ante o desafio de evidenciá-las como protagonistas nesse processo, sem, contudo, descurá-las das suas relações com os adultos e com outras crianças, bem como das dimensões políticas que as envolvem.

Em face deste desafio, tomei como pressuposto o entendimento de **protagonismo infantil** apresentado por Gaitán (1998, apud TOMÁS & SOARES, 2004), ao considerar protagonismo como um

[...] processo social mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e nos seus direitos atendendo ao seu interesse superior. É tornar real a visão da criança como sujeito de direitos e, portanto, deve dar-se uma redefinição de papéis nos diferentes sectores da sociedade: infância e juventude, autoridades, família, sectores não organizados, sociedade civil, entidades. (p.153)

Esse conceito agrega o entendimento de reconhecê-las como informantes privilegiadas, capazes e competentes para contar de si, da escola e das relações sociais estabelecidas com outras crianças, com os professores e com as práticas pedagógicas vividas nesse âmbito educacional.

Para realizar tal intento, busquei ressaltar os saberes, idéias e ações das crianças, reconhecendo-as como sujeitos plenos em suas especificidades e competências para fornecer informações concernentes às suas vidas. Crianças comuns que formam o grande contingente de infantis, que não fazem parte do grupo das crianças *hiper-realizadas*, e nem das totalmente *des-realizadas* (NARODOWSKI, 1998), mas que ainda encontram-se fortemente vitimizadas pela negação das conquistas dos seus direitos sociais, em razão de problemas como: adultização precoce, abuso sexual, maus tratos, trabalho infantil, confinamento espaço/temporal, estranhamento geracional, entre outros.

Para referenciar alguns direitos conquistados pelas crianças e o respeito às singularidades das infâncias, adentrei nos estudos de Soares (1997), que procura mostrar a recentidade e os avanços dessas conquistas:

(...) partindo do pressuposto de que conceitos claros e validados acerca do que se entende por criança e infância são aquisições relativamente recentes, também a construção de direitos que dessem respostas às necessidades específicas desta categoria social têm que ser necessariamente conquistas recentes. (p. 77)

Assim, tal como a autora supracitada, reconheço na Convenção dos Direitos das Crianças de 1989, um marco representativo em defesa das crianças, uma vez que trouxe uma nova percepção sobre a infância ao mesmo tempo em que firma outros direitos promulgados ao longo da história, como a 1ª Declaração dos Direitos da Criança (1923); Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959).

Para Soares (1997), o documento elaborado na Convenção de 1989 constitui-se um avanço significativo no âmbito das conquistas legais da categoria infância, ao incorporar e legitimar os direitos civis e políticos (saúde, alimentação, educação, higiene, proteção contra abuso e negligência, direito à privacidade, direito de associação, expressão e pensamento), em defesa das crianças no que tange aos aspectos sociais, culturais, civis e econômicos, responsabilizando os Estados Nacionais pela **provisão** e **proteção** dos meninos e meninas no mundo, de qualquer classe social, raça, gênero, etnia, religião, portadores ou não de necessidades especiais, garantindo-lhes a liberdade de expressão e **participação**.

Embora reconheça os avanços dos direitos legítimos das crianças em suas dimensões individuais e únicas, a autora alerta sobre seu descumprimento em escala global, destacando que politicamente o discurso dos direitos para a infância ainda é “decorativo e quimérico”, uma vez que, ao dar visibilidade à criança, “não o considera relevante, nem mesmo possível (ou necessário) de se concretizar no cotidiano das crianças.” (SOARES, 2002, p. 01).

Desse modo, a inclusão da categoria **participação** constitui-se como importante elemento nos direitos conquistados pelas crianças, uma vez que propugna considerar a opinião delas em assuntos que lhes dizem respeito, abarcando “(...) o direito da criança a ser consultada e ouvida, à sua liberdade de expressão e opinião e o direito de tomar decisões em seu proveito” (OLIVEIRA, 2001, p.6).

Tal constatação ressaltou o desafio de evidenciar as conquistas em termos do direito à participação das crianças na escola, e perceber que muitas vezes as relações sociais entre crianças e adultos nesse âmbito têm sido naturalizadas em ações educativas que pouco conhecem ou consideram suas especificidades e suas culturas, tomando suas vozes, manifestações e expressões como irrelevantes.

É preciso também considerar como Faria (1999) e Rocha (1999) que tradicionalmente as pesquisas com crianças são realizadas sob o ponto de vista dos adultos, enfatizando seu papel como alunas (os), filhas (os) e/ou buscando desvendar os conteúdos e as inovações didáticas do processo de aprendizagem, não os conhecimentos

construídos e partilhados pelas crianças nos espaços educativos, desconsiderando a legitimidade de suas falas e idéias nessas pesquisas.

Em busca de ultrapassar essa visão *adultocêntrica*¹, dar voz às crianças constituiu-se como possibilidade de ressaltar o discurso daquelas que historicamente foram silenciadas, haja vista que uma coisa é pesquisar o que se diz delas, outra é saber o que elas têm a dizer. Portanto, parti do entendimento de que as crianças possuem saberes e pensares, sendo capazes de opinar sobre aquilo que lhes acontece em vários contextos, inclusive o da escola, uma vez que, historicamente, parece ter-se originado nessa instituição, com seus saberes instituídos e legitimados como cultura dominante, o conceito de infância como um tempo de “preparação e de espera” (SACRISTÁN, 2005; SARMENTO, 2006), justificando-se assim o tratamento de que foram vítimas as crianças ao longo do tempo.

Contrapondo-me a tal entendimento, procurei olhar para a exterioridade dos discursos que promovem respostas prontas para explicar as experiências vividas pelas crianças em seus cotidianos sociais na escola, tendo a consciência de que, mesmo diante de todas as transformações ocorridas nas últimas décadas, muitas escolas caracterizam-se, ainda, como espaço de padronização e homogeneização das infâncias, “onde poucos serão premiados e a maioria ficará à margem do sucesso” (SOBRINHO, 2009, p.15).

Assim sendo, e na tentativa de dar visibilidade às crianças, não como meros objetos passivos de socialização em contato com adultos, mas postulando a compreensão de que nas relações com estes e com outras crianças constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre si mesmas e sobre o mundo, foi necessário olhar a história e verificar como a escola tem-se pautado

¹ Conforme evidenciado por Márcia Gobbi: "o termo *adultocêntrico* aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na Antropologia: o *etnocentrismo*: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso, o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro." (GOBBI, 1997:26)

para acolhê-las, uma vez evidenciado que muita coisa ainda precisa ser realizada para que as crianças sejam reconhecidas em suas especificidades expressivas e humanas.

Problematizando tal pressuposto, procurei deter o olhar no diálogo intenso que transita sobre o discurso existente entre a tríade criança, infância e cultura, sendo este o ponto de partida, e uma tentativa de romper com algumas visões tradicionais e *biologizantes* que reduziram o entendimento da criança como um ser em devir, que um dia culminará no ser adulto (SARMENTO, 2006).

Assim, o esforço empreendido vem no sentido de dar visibilidade às crianças, procurando evidenciar seus saberes como legítimos para revelar a forma como vivem suas infâncias e atribuem socialmente sentidos para a escola ao vivenciarem a experiência inicial do processo de escolarização. Segue a tentativa de tirar da penumbra a ação concreta das crianças, como sujeitos sociais completos em si mesmos, e não pelo reconhecimento como seres incompletos, que se definem *em função de algo que é definido e completo: o adulto* (PERROTTI, 1990).

Sob essa perspectiva, sobressaiu o entendimento de que a vivência da infância encontra-se crescentemente limitada pela ordem espacial e temporal da sociedade, revelando o enclausuramento das crianças em organizações que se ocupam de suas vidas. Desse modo, compreender como as crianças interpretam as condições sociais impostas pela lógica *adultocêntrica* no contexto da escola, revela-se como importante tarefa neste estudo, cujos sujeitos selecionados são crianças do primeiro ano que frequentaram o último ano da educação infantil. Justifica-se a escolha deste grupo de crianças, na medida em que foram incorporadas ao processo de escolarização obrigatória² no âmbito do ensino fundamental mediante a aprovação das Leis 11.114/05 e 11.274/06, que além de alterar a idade de ingresso das crianças para seis anos, amplia o tempo desse segmento de oito para nove anos.

² Estamos considerando a antecipação e a escolarização obrigatória das crianças relativas ao ensino Fundamental. Se considerarmos as oportunidades para além da escolarização obrigatória nesse âmbito educativo, será possível a ampliação dos tempos de escola a partir da oferta na Educação Infantil, com a aprovação da Proposta da Ementa Constitucional/PEC 277-A, a qual será comentada no corpo deste texto.

Outrossim, cabe esclarecer que o fato dessa escolha recair sobre um grupo de crianças que sofreram um processo de antecipação da escolarização, não significa identificar esse fenômeno como negação de suas capacidades cognitivas de apropriação de outros saberes na escola do ensino fundamental, antes reconhece-se o protagonismo e a inteligibilidade cognitiva e expressiva das crianças para significar e atribuir sentidos aos elementos sociais em torno dos quais são questionadas (ROCHA, 2010).

Ressalta-se com isso o entendimento de que ao ingressar na escola do ensino fundamental, as crianças têm que aprender a abrir mão das suas infâncias, uma vez entendido esse contexto educacional como *não-lugar* de brincadeiras. Há, portanto, a expectativa de que a aprendizagem nesse âmbito tenha a alfabetização como principal meta e, conseqüentemente, a pressão social é bastante acentuada, ambas geradas pela lógica do trabalho. A escola é, assim, definida por Sacristán (2005) como “um meio institucional regulado pelos adultos, que em princípio não foi designado para satisfazer às necessidades dos menores tal como concebemos hoje”.

Tal premissa aponta para a compreensão de todo um sistema construído na sociedade moderna em cujo âmbito a criança torna-se aluno para poder, um dia, chegar à racionalidade – ser adulto. Quinteiro (2000: 52) endossa que essa se constituiu “uma das teses mais caras à modernidade”.

Junto a isso, evidencia-se que a determinação político-educacional brasileira, que altera o ano de ingresso das crianças na escola, ampliando o tempo de duração no ensino fundamental para nove anos, tem causado controvérsias no âmbito da educação básica, tanto no que concerne à educação infantil, que antes abarcava a educação e o cuidado da faixa etária de seis anos, sendo, portanto, reduzido o atendimento das crianças na faixa etária até os cinco anos e 11 meses, quanto para o ensino fundamental, que apresenta algumas limitações didático-pedagógicas para a efetiva garantia de atendimento que leve em conta as especificidades da faixa etária de seis anos, sobretudo, quanto ao direito a uma educação de qualidade.

Tais controvérsias, geradas por diferentes pontos de vista que alguns estudiosos da infância têm sobre este fenômeno, apresentam os dois lados da moeda: há os que se posicionam favoravelmente às leis acima referidas, já que, segundo seu entendimento, favoreceram a ampliação dos direitos das crianças, com a abertura de vagas e universalização do atendimento às crianças e suas famílias, que a cada dia demandam mais precocemente a necessidade do atendimento educacional; outros já, de posição contrária, vêem nelas apenas um ajuste político para “solucionar” a falta de vagas, evidenciando a preocupação quanto ao acolhimento das crianças no ensino fundamental, para que não fiquem submetidas às condições essencialmente compensatórias, por meio de práticas educativas que desconsiderem a especificidade de sua faixa etária (BARBOSA, 2003).

Importa aqui salientar que, no decurso de elaboração desta pesquisa, foi aprovada no dia 16/07/2009 a Proposta da Ementa Constitucional/PEC 277-A, com base na Ementa Constitucional Nº 59/2009 de 11 de novembro de 2009, fazendo vigorar a obrigatoriedade de escolarização na educação básica na faixa etária compreendida entre os quatro e dezessete anos, com prazo limite para efetivo cumprimento até ano de 2016.

Tal medida redundava em uma divisão entre a creche e a pré-escola, refletindo na questão do direito à educação das crianças da faixa etária de zero a três anos: “*Educação infantil, obrigação do estado, direito das crianças e opção das famílias*” (LDB, 9394/96), uma vez que a existência de um direito, instituído e legitimado pela Constituição Federal desde 1988, não respalda a garantia da escolarização obrigatória a esse segmento, ficando as creches expostas à diminuição do financiamento por parte dos órgãos competentes, “parecendo”, nesse caso, não ser mais exigível. Segundo apontado na PEC/277-A/ 2009, os recursos orçamentários devem ser alocados prioritariamente à nova faixa etária obrigatória da escolarização – crianças com idade de quatro anos, significando, em nível municipal, que a prioridade passará a ser a partir da pré-escola.

Entretanto, não se pode desconsiderar o fato de que a obrigatoriedade da escolarização da faixa etária de quatro anos aumenta a oferta de vagas para as crianças pequenas que se encontram fora das

instituições educativas. Acresce-se que o reconhecimento da especificidade da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta o respeito aos *direitos* fundamentais e a garantia de uma formação integral às crianças pequenas evidencia a importância de reconhecer as creches e as pré-escolas como direito constitucional de todas as crianças de pouca idade, tornando-se este um dever do Estado e de toda sociedade (ROSEMBERG, 2007).

Todavia, acentue-se que esta determinação deveria ser consolidada pela universalização de oferta a toda educação infantil, em vez da universalização do ensino “obrigatório” a partir dos quatro anos. Ademais, cabe ressaltar que se havia preocupação quanto ao acolhimento das crianças com idade de seis anos na escola do ensino fundamental, trata-se agora de pensar o que será oferecido às crianças da faixa etária de quatro e cinco anos, exigindo que se encontrem caminhos que levem a uma articulação de toda a educação básica - educação infantil e ensino fundamental - uma vez que o que está em jogo é a educação das crianças, sejam elas: *as mais pequenas, as pequenas e as grandes* (SARMENTO, 2006).

Diante das considerações apresentadas e para a aproximação, respeito e reconhecimento das crianças também como sujeitos na presente investigação, pode-se dizer que penetrar nas entranhas do diferente, construindo uma relação de horizontalidade com as crianças no contexto da escola do ensino fundamental, sem escamotear as diferenças existentes na relação adultos/crianças, pesquisadora/pesquisados, constituiu-se mais um desafio. Desafio este provocado pela necessidade de encontrar procedimentos adequados para avançar no estudo que reconheça as crianças como capazes, competentes, produtoras de histórias, de culturas e de sentidos. Sentidos esses que possam fazer emergir a face infantil presente e viva na constituição de nossa história, sobre a qual se procura lançar um olhar suficientemente próximo para sermos capazes de sentir e compreender o que elas dizem e, ao mesmo tempo, suficientemente distante para sermos capazes de observá-las (LEITE, 1997).

Ao procurar ressaltar os saberes, pensares e agires das crianças sobre suas experiências vividas na escola, percebi a necessidade de procurar referências que me permitissem compreender a possibilidade

da tradução de saberes entre duas ou mais culturas (crianças e adultos) com vista a identificar preocupações semelhantes e respostas diferentes que possam fornecer caminhos para contribuir política e pedagogicamente para encontrar formas de ampliar e construir novos olhares sobre a escola, pois, “O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e um diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias.” (SANTOS, 2005, p.107).

Em meu entender, a construção de estratégias comunicativas nesta direção coloca-se como base para o estabelecimento de relações de trocas culturais, das crianças e da escola, no sentido horizontal de compartilhamento, intencionando revelar as ações sociais construídas por elas concernentes a sua socialização, para que possam ser desenvolvidas práticas educativas que venham respeitar suas singularidades humanas e sua história de vida.

1.1 ***O PERCURSO***: CONSTRUINDO OUTRO OLHAR SOBRE AS CRIANÇAS E SUA EDUCAÇÃO

Conforme já explicitado, o interesse pelo processo de produção desta investigação teve a intenção de desvendar o que pensam e sentem as crianças sobre a escola ao viverem as experiências da escolarização no primeiro ano do ensino fundamental. Tal interesse surgiu de algumas indagações e inquietações na interface entre minha função de estudante e professora de crianças pequenas de uma Instituição Pública Municipal de Educação Infantil, localizada na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina/Brasil. Inquietações que tomaram corpo e se tornaram presentes à medida que observava as crianças transitarem da educação infantil à escola de ensino fundamental para viverem o processo de escolarização, instigando a necessidade de querer compreender como elas se percebiam nesse processo.

José Gimeno Sacristán, catedrático na área de didática e organização escolar, ao falar sobre o processo de escolarização das crianças chama a atenção para o fato de que a educação promovida nas

instituições educativas faz parte de nossas vidas, tornando-se uma realidade social e cultural que nos acompanha como algo que naturalizamos. Desse modo, é oportuno citar o autor ao destacar que:

Nossa idéia de aluno – com todas as variações, incoerências e contradições que podemos encontrar nos significados que tal categoria representa – é devedora e se alimenta da longa experiência de compreender e tratar os menores em geral, da herança de usos das instituições que os acolheram, daquilo que diferentes agentes esperam que estas instituições façam com eles e das condições sociais, políticas, econômicas e culturais nas quais tudo está inserido (SACRISTÁN, 2005, p.14).

Nesse sentido, percebi a necessidade de problematizar e desnaturalizar o processo de inserção e socialização das crianças no processo de escolarização no ensino fundamental, por entender que a escola, como espaço de ampliação cultural no interior da qual as crianças passam a interagir com outras crianças e adultos fora de seus contextos sociais e culturais de pertença, deva garantir o direito social para viverem múltiplas experiências significativas a sua vida, considerando, sobretudo, suas especificidades e seus modos próprios de ser criança e de significar a ação educativa na produção de culturas.

Desse modo, destaco dois momentos significativos que me permitiram compreender como as crianças, nas relações que estabelecem entre si e com os adultos, nas formas de ação social, constroem e partilham sentidos sobre a escola: o primeiro exercendo a docência com as crianças do último ano da educação infantil, grupo do pré-escolar, e a segunda, como diretora de uma instituição educativa³. Oportunidade em que pude acompanhar desde a inserção delas no grupo do berçário, até o momento de transição para a escola do ensino fundamental.

³ Exerci minha experiência como Diretora de Creche no período compreendido entre 1998 e 2008.

Em ambas as ocasiões, compartilhei alguns sentimentos, inquietações e angústias com colegas de trabalho sobre a *passagem* das crianças da pré-escola para a escola, suscitando algumas indagações: de que forma as crianças eram/foram acolhidas ao ingressarem na escola do ensino fundamental? Como a escola organizava seu tempo e espaço para recebê-las? Seus direitos sociais de brincarem, participarem, interagirem com outras crianças e mesmo com os adultos no cotidiano institucional eram respeitados? Em que momentos brincavam e interagiam com os colegas e mesmo com os adultos? O que as crianças teriam a dizer sobre a escola a partir da experiência de ser escolarizadas?

Às indagações somaram-se algumas impressões já construídas acerca da tríade crianças, infâncias e escola, fazendo-me perceber os limites e as possibilidades dos conhecimentos concernentes ao trabalho pedagógico realizado no âmbito do ensino fundamental, acentuando-se o desejo de compreender como as crianças, egressas da educação infantil, percebiam seu ingresso na “primeira série”⁴, uma vez evidenciada a desarticulação entre a pré-escola e a escola, principalmente no que diz respeito à problemática da alfabetização, entendida por muitos professores do ensino fundamental como pré-requisito para o ingresso das crianças nesse segmento.

Tal entendimento ainda pode ser constatado na compreensão de alguns professores do ensino fundamental, tal como nos dizeres de uma professora durante uma conversa informal no campo de pesquisa, ocasião em que relatou não entender qual a proposta pedagógica da educação infantil, enfatizando:

Não sei bem qual a proposta da educação infantil. Às vezes vejo chegarem aqui na escola as crianças, muitas não sabem nem pegar num lápis, só pensam em brincar. Este ano foi o pior ano com as crianças que vieram da creche e do NEI. São crianças agitadas, não se concentram (...). O ano passado, mesmo sendo crianças com idade de seis anos, conseguia que elas se concentrassem mais. “Acho” que a Creche deveria

⁴ Remetemo-nos à denominação “primeira série” por ser esta a nomenclatura utilizada para o grupo de crianças que ingressavam no ensino fundamental, no período anterior à promulgação da Lei 11.114/05 e 11.72/06.

trabalhar “coisas” que preparassem as crianças para o ingresso na escola.
(Diário de campo, 19/09/09)

Revela-se aí uma tensão entre a concepção pedagógica da educação infantil e a do ensino fundamental, marcadamente pelas representações construídas por professores com base num conjunto de negativos⁵ que distinguem as especificidades desses dois âmbitos educativos. Evidencia-se também, como pontuado por Rocha (1991:60), o entendimento segundo o qual alguns professores, em ambos os segmentos, tomam como parâmetro a função educativa da educação infantil na formação da criança e, dessa forma, conforme a autora, “(...) a pré-escola realmente só ganha sentido quando assume um caráter antecipatório, quando se propõe a iniciar mais cedo a tarefa, tradicionalmente escolar, de instrução.”

Em face disso, busquei aproximar-me das crianças que estão nos alunos e nas alunas da escola do ensino fundamental, uma vez que os dizeres da professora contidos no excerto do Diário de Campo, acima, fizeram-me retomar as primeiras inquietações sobre a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, quando, no curso de especialização *latu sensu* em “Educação Infantil e Séries Iniciais”, o trabalho de conclusão de Curso versou sobre “A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental”.

Mesmo tendo ciência dos limites de conhecimento sobre a escola de ensino fundamental, busquei, na ocasião, a aproximação a esse campo educativo por meio de leituras especializadas, nomeadamente: Kramer (2001), Smolka (1996), Candau (2000), Soares (1998), Veiga (1998), Oliveira (1992), Rocha (1999), Faria (1999). Contudo, teorizar sobre o tema em questão não diminuiu minha ansiedade em querer compreender como as crianças percebiam a transição da educação

⁵Segundo Rocha (1991), diferentes concepções educativas permeiam as propostas pedagógicas entre a pré-escola e a escola, sendo a primeira entendida muitas vezes como espaço de preparação das crianças para o ingresso na escola. Porém a autora ressalta que “(...) a crítica ao que temos definido como antecipação da escolarização, também não se identifica como vimos até aqui, com qualquer negação da função da formação intelectual das crianças e de apropriação cognitiva de outros saberes.”

infantil para o ensino fundamental, ou seja, o “lugar social”⁶ que ocupavam no contexto da escola, fato que me levou a ingressar no mundo da pesquisa.

O acesso ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina/2008 ocorreu tendo como projeto inicial “O ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos frente às políticas educacionais”. Na ocasião, procurava compreender a mudança na política educacional do ensino fundamental, com a intenção de versar sobre a organização pedagógica da escola para o acolhimento das crianças com idade de seis anos após frequentarem o último ano da educação infantil.

O encontro com as disciplinas do programa, bem como as conversas com colegas e as orientações possibilitaram conhecer os estudos no campo da Sociologia da Infância, especialmente: Qvortrup (1999), Chamboredon e Prévot (1986), Sarmento (2002, 2004), Sarmento e Pinto (1997), Ferreira (2002, 2004), Corsaro (2002, 2005), Jenks e Prout (1990, 2003), Sirotá (2001), dando um sentido mais próximo para o que objetivava compreender, ou seja, o processo de transição das crianças da educação infantil para a escola do ensino fundamental, “sob o olhar das crianças”. Com isso, intensifiquei o interesse em aprofundar o conhecimento nesse campo científico, uma vez que o objeto da pesquisa apontava para a perspectiva dos pressupostos teóricos dos referidos autores.

Dessa forma, busquei respaldo nos referenciais teóricos no campo da Sociologia da Infância⁷, concomitantemente aos pressupostos

⁶ A utilização do termo “lugar social” citado por Sarmento (2002), configura-se na intenção de explicitar que a criança não é um ser estranho que está inserido na sociedade, mas “um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo.” Com isso, evidencia-se este “lugar” como espaço, “(...), socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças”.

⁷ É importante destacar que os estudos da Sociologia da Infância fazem crítica às teorias tradicionais de socialização, visando superar uma abordagem teórica pautada na relação desigual entre a criança e o adulto, este como único detentor do conhecimento, e a criança como agente passivo em vias de formação, percebida como incapaz, imatura e sujeita à vontade e à lógica do adulto. Dessa forma, o estudo nesse campo tem sinalizado a emergência de um novo discurso sociológico centrado nas crianças, percebendo-as como atores sociais, que não se detêm à mera reprodução da cultura dos adultos, mas a reinterpretam criativamente. (CORSAO, 2002).

teóricos da Pedagogia da Infância,⁸ no intuito de “desconstruir o paradigma tradicional da infância – a infância vista como uma fase de vida, natural e universal e as crianças como entidades bio-psicológicas, objectos passivos de socialização numa ordem social adulta” (SARMENTO, 2001, p.3). Tentativa que fiz em ressaltar as crianças como centro de interesse a partir si próprias no seu processo de socialização, e não da dedução **dos** quadros instituídos de que alegadamente são/estão dependentes, ou seja, da família e escola, nesse processo.

Fundamentada nesses parâmetros e considerando as relações crianças-crianças, crianças-adultos, crianças-escola, foi possível identificar na expressão subjetiva das crianças uma variedade de emoções e sentimentos que me ajudaram a desconstruir a ideia de que as crianças *não sentem porque não pensam*, fazendo emergir “uma abordagem da infância não redutível à eleição de um ofício que sintetiza a sua acção quer na reprodução, quer na produção dos mundos sociais e culturais da infância.”, tornando-se este mais um desafio, uma vez que foi preciso dar voz às crianças para ressaltar seu papel de ator social em si mesmo no contexto escolar. (ROCHA FERREIRA, VILARINHO, 2003:4).

A título de ilustração, importa aqui focalizar um episódio interativo e conflituoso ao mesmo tempo, vivenciado por duas meninas do grupo de crianças participantes da pesquisa, em que uma delas falou à outra: ***Vai sentar, parece que tem bicho forgulha no corpo!***

A expressão “forgulha”⁹ foi utilizada na intenção de repreender a colega que insistentemente disputava o mesmo lugar no contexto da sala de aula. Este era um dos primeiros desafios enfrentados em contato com

⁸Rocha (1999, p. 160) considera que: “mesmo que a pedagogia da infância se coloque apenas como possibilidade, uma vez que ainda não se encontra na realidade uma construção equivalente de orientação particularmente dirigida para a infância, este termo, independente das estruturas institucionais que lhe dão conformidade (escola, creches e pré-escolas), possibilita a demarcação, ainda que necessariamente transitória e provisória, de um campo em constituição.

⁹ Realizamos a busca do conceito da palavra “forgulha” nos dicionários Houaiss (2001), Aulete Digital, sendo encontrado apenas no Google - pesquisa avançada como denominação de um município no Estado do Ceará. Isso evidencia a capacidade criativa das crianças, e sua autoria ao interpretarem e ressignificarem o mundo adulto. (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2002).

os sujeitos da pesquisa e ao mesmo tempo uma possibilidade de descortinar e compreender como as crianças, criativa e interpretativamente, constroem e partilham sentidos para o que vivem.

Por essa perspectiva, ao ouvir a referida frase, enunciada por Maria Vitória (seis anos), exposta de maneira forte e acompanhada por gestos de controle, senti-me instigada a penetrar no mundo infantil e deixar penetrar-me por aquela atmosfera preta de significados. Considerei então que expressões como essa, embora se apresentem muitas vezes descontextualizadas e autônomas, revelam o protagonismo, a força e as especificidades expressivas infantis, sendo consubstanciadas na relação com o outro e com o mundo, imbricadas com as experiências vividas nos contextos sociais, culturais, históricos, econômicos, de etnia, de gênero, de geração (CHARLOT, 2000).

A partir disso, desloquei o foco das indagações em torno das questões da alfabetização, da organização pedagógica e da docência, sem, contudo descartá-las como importantes componentes no estudo. Porém, a proposta emergente foi colocar as crianças e seu cotidiano escolar na arena das discussões, sendo elas as principais protagonistas para falarem desse cenário.

Tornou-se evidente, naquele momento sensível de escuta, que as informações reveladas pelas crianças, a partir das suas múltiplas formas de expressão, poderiam apontar possíveis “pistas” que permitissem uma melhor compreensão da escola em sua estrutura, de modo a repensar e discutir sua importância como um lugar privilegiado às vivências das infâncias, principalmente no que concerne ao processo de socialização e inserção no universo da cultura. Lugar que não se antecipa à vida adulta para o trabalho, mas que permite às crianças crescerem, sem deixarem de ser crianças, onde possam ter relações variadas com novos ambientes, objetos e pessoas, principalmente com outras crianças (FARIA, 2000).

Para isso, seria necessário *auscultá-las*¹⁰, ampliar os sentidos para captar o que elas teriam a dizer, a contar sobre a escola, sobre si

¹⁰Segundo Rocha (2008, p. 44-45), [...] o termo auscultar não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita

mesmas, sobre seus amigos, sobre os professores e sobre as aprendizagens daquele contexto, uma vez apagada a imagem de negatividade fortemente impregnada no imaginário social da cultura ocidental: criança, um ser sem razão, que não fala, não trabalha, não pensa, não participa...

Contudo, considero pertinente acrescentar que deixar as crianças apenas falarem sobre a escola ao viverem a experiência da escolarização não é o suficiente para o reconhecimento de sua inteligibilidade, capacidades e competências. O reconhecimento das crianças como sujeitos sociais só faz sentido com a garantia efetiva de sua participação social no espaço em que estão sendo educadas, uma vez que a instituição educativa apresenta-se como o lugar onde as crianças podem viver suas infâncias atribuindo sentidos as suas ações ao interagirem com seus pares (ROCHA, 2010).

Assim, com a intenção de atender aos princípios e pressupostos aqui em pauta, procurei refinar meu olhar para **compreender os sentidos socialmente construídos e partilhados pelas crianças sobre a escola ao viverem a experiência inicial da escolarização no primeiro ano do ensino fundamental**, considerando as relações sociais partilhadas com seus pares, com adultos e com as práticas pedagógicas no seu processo de socialização e escolarização. É este o objetivo da pesquisa.

Para alcançá-lo, a par das leituras e dos estudos empreendidos, levei a termo a pesquisa de campo a que estou me referindo ao longo desta explanação, no estabelecimento do processo investigativo constituído na relação cotidiana da pesquisadora com as crianças a partir de uma prática interativa e reflexiva em uma escola desdobrada da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis. Nesse processo foram sendo revistos alguns dos principais elementos das culturas infantis e da cultura escolar, definidores do cotidiano vivenciado pelo grupo das 20

pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – o da escuta da criança pelo adulto – sempre passará por uma interpretação. Tal análise da expressão oral do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – lembrando que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais.

crianças participantes da pesquisa - faixa etária de seis e sete anos - que *experenciavam* o processo inicial de escolarização. Crianças que frequentaram o último ano da educação infantil, e que tiveram “antecipada” a entrada na escola.

Importa dizer que este se compôs como um dos critérios de escolha dos sujeitos pesquisados, uma vez que esta pesquisa constitui-se articulada à outra desenvolvida pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa da Educação na Pequena Infância – NUPEIN/UFSC-SC, sob o título “Tchau creche! Adeus creche! Vamos pra escola! “Os sentidos que as crianças da Educação Infantil constroem sobre a escola do Ensino Fundamental”, desenvolvida concomitantemente a esta pela pesquisadora Geane de Aquino Castodi.

Considero que as culturas da infância constituem importante elemento para compreender a construção dos sentidos socialmente produzidos e partilhados pelas crianças sobre a escola, representando um dos temas privilegiado da Sociologia da Infância, campo de estudo científico que se vem estruturando a partir da década de 90 em torno de alguns princípios fundamentais, sendo um dos principais a concepção de infância como construção social. Esse pressuposto visa romper com a visão que reduz as crianças “a um devir”, aquela que um dia culminará no adulto. Assim indicamos os estudos de Sarmento e Pinto (1997), Qvortrup (1999), Sarmento (2000, 2004, 2006), Sirotá (2001), Ferreira (2002, 2004) e Corsaro (2002, 2005, 2009).

O aprofundamento desses estudos permitiu entender os modos e a capacidade das crianças de produzirem socialmente sentidos. Daí a importância de deter nossas análises no diálogo intenso que transita entre as culturas infantis no contexto escolar, revelando as possibilidades e constrangimentos da estrutura social que possibilitam a produção de sentidos pelas crianças, com vista a compreender os modos como que elas criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos.

A construção social de sentidos sobressaiu principalmente nos estudos da abordagem “interpretativa” de Willian Corsaro (2002), em torno do conceito de “reprodução interpretativa”, uma vez que a

pesquisa toma um caráter metodológico interpretativo e etnográfico no campo da Sociologia da Infância, sendo as crianças observadas em situações naturais e rotineiras no cotidiano escolar.

Ancorada nos pressupostos e princípios aqui defendidos, não pude deixar de considerar também as lógicas das ações institucionalizadas dos adultos na organização do espaço educativo escolar – cultura escolar - uma vez que a escolarização da infância é realizada em condições que, não raras vezes, entram em conflito com a imagem das crianças pequenas. Dessa forma, é comum ocorrerem contradições entre, por exemplo, um programa explícito que as escolas dizem assumir e os efeitos reais de suas práticas.

Nesse sentido, concordo com Sacristán (2005, p.139), quando destaca que a criança escolarizada é obrigada a responder a um

[...] projeto cultural que vem determinado pela reclusão da infância no mundo da escola, que tem forma própria de aculturação condicionando o sentido da informação que difunde e os conteúdos de aprendizagem.

Não obstante, parti da hipótese de que, ao ingressarem no processo inicial de escolarização no ensino fundamental e ao confrontam-se com as lógicas da escola, as crianças não se amoldam passivamente e criam sua própria lógica, não sendo, dessa forma, somente constrangidas, mas também participam ativamente, criando estratégias e modos de lidar com que lhes é imposto, e com isso, produzindo e partilhando socialmente sentidos com seus pares e com os adultos em suas experiências vividas nesse espaço educativo.

Daí a importância de considerar o que Rocha (2006:04) vem apontando em seus estudos, ao destacar que um projeto educativo-pedagógico comprometido com a infância “Exige antes conhecer as crianças, os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, etc., enfim, as bases culturais que as constituem como tal”. Entende ainda a autora que o distanciamento entre as gerações (adultos e crianças) nos espaços coletivos, principalmente educacionais, provocam o

engessamento da percepção da diversidade e das dimensões de comunicação humana que as crianças revelam e das quais privilegiadamente se utilizam na construção de suas culturas e na contribuição da construção da cultura adulta.

Assim, para a hipótese enunciada, e na tentativa de compreender a criança em si mesma e não em função do adulto, mesmo que ambos – adultos e crianças - não se encontrem em universos estanques, apresento cinco proposições que orientam este trabalho, constituindo os objetivos específicos da pesquisa:

1. Perceber a forma como as crianças atribuem *sentidos* as suas *experiências* no processo de escolarização no primeiro ano do ensino fundamental.

2. Buscar compreender como as crianças constroem socialmente sentidos frente às lógicas organizacionais da escola do ensino fundamental (relações, tempo/espacos, regras, saberes institucionais) em seu primeiro ano de experiência neste “novo” espaço.

3. Analisar como as propostas pedagógicas no âmbito da escola do ensino fundamental, especificamente para o primeiro ano, têm considerado as crianças nas suas particularidades e a infância em sua heterogeneidade.

4. Investigar como as interações sociais estabelecidas entre as crianças com seus pares no contexto da escola exercem impacto_sobre o processo de construção de sentidos.

5. Avaliar o lugar que as crianças ocupam no delineamento das práticas pedagógicas dos professores no cotidiano da escola e como este lugar tem sido considerado no processo de socialização e nos momentos de aprendizagens.

As proposições supracitadas foram trabalhadas na perspectiva de evidenciar as singularidades das crianças e as especificidades das infâncias no processo de socialização e de escolarização no ensino fundamental, uma vez que na escola são reproduzidas as relações

hierárquicas e de poder, derivadas do discurso da racionalidade moderna, instruída pelas lógicas das culturas hegemônicas que desqualificam outras formas de cultura, privilegiando os discursos dos adultos como único conhecimento considerado válido. Santos (1997:328-329) compreende que isso ocorre sempre que se busca subalternizar, subordinar, marginalizar ou ilegalizar determinadas formas de vida e grupos sociais.

No desenvolvimento desse processo, fragmentam-se os tempos e espaços vividos pelas crianças (BATISTA, 2003), como também a forma de relacionamento com elas, prevalecendo a compreensão de que são incapacitadas de manifestarem-se sobre o espaço em que estão sendo educadas, bem como de se expressarem nele e acerca dele. Pereira e Souza (1998, p. 37) consideram que a separação/fragmentação na relação criança/adultos constituiu-se historicamente:

Crianças e adultos já não se misturam. Constituem suas histórias separadamente. Se antes as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo juntava criança e adulto, hoje, como desde o fim do século XIX, percebemos a tendência crescente de separar o mundo das crianças do mundo dos adultos.

Importa destacar que a fragmentação dos tempos e espaços vividos na infância parece predominar em todas as atividades institucionalizadas das crianças. Perrotti (1990) no seu livro “Confinamento Cultural, Infância e Leitura” chama a atenção para o modo como as crianças vivem suas infâncias no mundo contemporâneo. O autor afirma que o confinamento da infância foi se estabelecendo por problemas sócio-político-culturais e assim a cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos, progressivamente assimilados pelos espaços privados com a urbanização das cidades, foi também sendo “engolida” por essa urbanização. Afirma ainda que o fato de as crianças serem confinadas em instituições educativas as subordina a modelos burocráticos, hierárquicos e marcados por relações de poder autoritário.

Para esse autor,

A infância está institucionalizada e assim não há criatividade que resista [...] Das 7 da manhã ao meio-dia as crianças ficam na escola. Depois do almoço, vão para o projeto social ou para atividades extracurriculares. Essas instituições ainda seguem o modelo transmissivo de educação. Não há mais espaço para sonhos e fantasias. A criança tem de estar produzindo o tempo todo para entrar no mercado de trabalho o quanto antes e consumir mais. É uma tristeza, encurtam a infância. (PERROTTI, 1990, p.46)

Desse modo, a consideração das experiências vividas pelas crianças anteriormente ao ingresso na escola (seja em instituições educativas ou não) torna-se significativa para compreender o seu processo de socialização nesse âmbito. Corsaro e Molinari (2005) destacam que essa compreensão por parte do adulto/professor ajuda na incorporação da criança à cultura do novo contexto educativo, sendo possível articular os saberes adquiridos por ela no grupo familiar e em outras instituições sociais a que pertencem, aos conhecimentos a serem aprendidos na escola. Essa compreensão pode ser significativa para validar as experiências, achados e construções das crianças no tempo socialmente determinado da infância, possibilitando o diálogo, arrisco dizer, entre as crianças e a escola.

Nesse sentido, tornam-se elucidativas as palavras de Kohan (2007, p. 151-52), ao preconizar que

Ouvir as crianças significa concentrar-se na fala delas, estar realmente interessado no que dizem. A escuta não é recepção passiva, mas disciplina interior, coragem de ser e de confrontar-se. Mas como se pode dar a relação entre adulto e criança? Como se dá o encontro com o outro? O encontro com a “alteridade” é uma experiência que nos põe à prova: dele nasce a tentação de eliminar a diferença, dele pode nascer também o desafio da comunicação, como esforço que se renova

constantemente. É possível abrir-se totalmente ao outro? Quanto do que sabemos é fruto das nossas projeções e da nossa constelação psíquica? Como não utilizar junto às crianças as nossas categorias de homens e de adultos escolarizados, como não projetar nossas expectativas, nossas esperanças, nossos remorsos ou sentimento de culpa? (KOHAN, 2007: 151-52).

Nesse particular, considerar os jeitos próprios das crianças significarem a lógica adulta e construir estratégias para transformar o tempo e espaço da escola num tempo e espaço da infância, transgredindo regras, bem como construindo suas próprias regras para viverem suas experiências e assim atribuir sentidos, individual e coletivamente sobre a escola, segundo Kramer (2000), constitui-se no reconhecimento e no respeito às opiniões das crianças, a pluralidade dos seus modos de ser, pensar, agir e viver. Parafraseando a autora, do seu olhar crítico que vira do avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações.

A autora, em outra obra (Kramer, 2003, p. 91), acrescenta: “Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas.” Partilha também da idéia de que é necessário entender as crianças como cidadãs, como produtoras de cultura, inseridas em um contexto cultural que também as produz como tais.

Pela mesma perspectiva que analisa a autora, é importante assinalar que a leitura das obras aqui citadas permitiu-me a redescoberta da infância graças a um olhar menos *pedagogizante* sobre as crianças, e mais aberto e sensível às particularidades e especificidades das suas infâncias, possibilitando, também, posicionar-me no sentido de dar maior visibilidade as suas experiências, expectativas e anseios sobre a escola do ensino fundamental.

Postos os passos trilhados nos caminhos da pesquisa por uma inteligibilidade da infância, reafirmo que este estudo constitui-se em uma tentativa de problematizar as práticas educativas dominantes que

produzem alunos e alunas do ensino fundamental neste início de século XXI, revelando-se em um desafio a todos que buscam afirmar as crianças como participantes ativas dos seus próprios mundos de crianças.

Como forma de tornar claro o percurso do trabalho, busco respaldo nas palavras de Rocha (1999, p. 49), ao asseverar que pensar, analisar e projetar a educação de crianças em contextos educativos específicos, contextos esses construídos por nós para educá-las, “(...) exige que se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo as diferentes dimensões de sua constituição e percebendo a criança como outro a ser ouvido e recebido.”

Apresentadas tais perspectivas, e após tecer uma breve contextualização das minhas intenções e da minha trajetória profissional, em outros termos, da passagem da mulher, mãe e professora de crianças pequenas à iniciante pesquisadora da educação da infância, passo a seguir apresentar o desenvolvimento deste trabalho, cuja estrutura subdivide-se em quatro capítulos:

No primeiro capítulo – **O problema da pesquisa e sua relevância** - apresento as aproximações com o problema da pesquisa, buscando tecer um diálogo entre a Sociologia da Infância e o campo da Filosofia da Infância, articulando os conceitos de *sentidos e experiência*. Esse esforço constituiu-se em uma tentativa aprofundar o conhecimento das duas ferramentas teóricas, que para além de tornarem-se nodais no estudo, auxiliaram na constituição da dissertação, contextualizando o caminho investigativo a partir dos *sentidos* construídos pelas crianças sobre a escola ao viverem a *experiência* inicial do processo de escolarização.

O segundo capítulo – **Um olhar multidisciplinar sobre as infâncias e as crianças** – destinou-se à apresentação da Escola Pesquisada e seu funcionamento, trazendo a metodologia da pesquisa e apresentando os procedimentos utilizados, a escolha do campo de pesquisa, o primeiro contato com o contexto investigativo e os sujeitos investigados.

No terceiro capítulo – **O lugar social das crianças no contexto escolar** - elucido alguns aspectos históricos e sociais a respeito da tríade criança, infância e cultura, em que apresento a categoria *entre-lugar* a partir das produções das *culturas infantis*, abordando também as categorias *ofício de criança* e *ofício de aluno* numa concepção histórica, atentando para o processo de socialização e escolarização das crianças ao se confrontarem com a *cultura escolar*.

No quarto capítulo - **Com bicho forgulha no corpo: O entre-lugar das crianças nos espaços-tempos da escola** teço as análises dos dados coletados, entretecendo o material empírico com o material teórico. São trazidos excertos da pesquisa, resultante das situações observadas no contexto da escola do ensino fundamental, explicitando os sentidos socialmente construídos pelas crianças sobre a escola a partir da percepção sobre a experiência da escolarização, onde são apresentadas a construção de estratégias para viverem suas infâncias nesse contexto.

Para finalizar – **Assim termino... No entre lugar entre o início e o fim** - trago algumas considerações buscando rever a trajetória do presente trabalho e refletir sobre o que este significou para mim e para as pretensões que possuía ao iniciá-lo: salientar a importância e o desafio de incluir as crianças no processo da investigação para que pudessem expor, a partir das múltiplas formas de expressão, as questões que as afetam diretamente e lhes permite construir sentidos sobre o contexto da escola do ensino fundamental ao viverem a experiências de ser e estarem escolarizadas.

2 O PROBLEMA DA PESQUISA E SUA RELEVÂNCIA

Ante o desafio de reconhecer as crianças como sujeitos sociais¹¹, visando compreender os sentidos socialmente construídos e partilhados por elas sobre a escola do ensino fundamental ao viverem o processo inicial da escolarização, tratou-se, pois, de uma tentativa de qualificar as vozes, saberes e agires das crianças, ressaltando a condição de sujeitos concretos, capazes de compartilhar informações concernentes às suas próprias vidas e dizer de *si* e da sua infância na escola, ocupando assim o lugar de agentes ativos, competentes e produtores de culturas¹². Culturas essas produzidas nas relações e interações sociais que estabelecem com seus pares e com adultos, interpretadas da realidade social em que vivem e interagem, para serem reescritas novamente na cultura. (SARMENTO E PINTO, 1997).

Os autores enfatizam que ainda são poucos os estudos que tomam as crianças como sujeitos centrais na pesquisa, destacando que, mesmo os que as reconhecem como atores sociais, negligenciam a auscultação de suas vozes, estigmatizando a capacidade de atribuírem sentidos às suas ações e aos contextos sociais em que se inscrevem.

Problematizando tal pressuposto, a tentativa de estudar as crianças, colocando-as na condição de agentes sociais, visou reconhecê-las como sujeitos de direitos, com capacidades de protagonizar suas ações no processo de socialização e escolarização, considerando as bases dos seus mundos sociais e dos contextos de interações vividas por elas em outras instituições sociais em que se inserem. Universos amplos e complexos importantes na formação e constituição de suas identidades.

¹¹ Sarmento e Pinto (1997), Ferreira (2002) afirmam que, a partir dos estudos de Max Weber (1864 -1920), reconhece-se o estatuto de ator social aos seres humanos, passando a serem compreendidos por sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentidos às suas ações. Essa perspectiva contrapõe-se à tradição clássica estrutural-funcionalista e reprodutivista que atribui um papel passivo aos sujeitos diante da sociedade.

¹² Sarmento e Pinto (1997, p. 22) enfatizam que as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo fechado, pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável; nem lhes é alheia a flexibilidade social global.

Desse modo, abordar a temática que envolve crianças, infâncias, educação e culturas, requer um olhar mais atento e sensível ao contexto social em que se inserem as infâncias na sociedade e na educação, haja vista que, como uma categoria social estruturada da sociedade (QVORTRUP, 1994), torna-se necessário refletir sobre a educação das crianças, buscando revelar as práticas e os processos sociais mais concretos mediante os quais elas agem e participam na construção de suas vidas e da sociedade.

Ressalta-se com isso a importância de que seja reconhecida a diversidade dos contextos sociais e culturais em que cada criança vive e se desenvolve no processo educativo, implicando a necessidade de contextualizar, na ação pedagógica dos professores, elementos da cultura e da realidade social delas, como possibilidade de abrir espaço para que sejam tecidas vivências, aprendizagens e saberes que surjam como significativos no processo de escolarização, visando tornar a escola um lugar de encontro de práticas e saberes socialmente construídos, interpretados e socialmente contextualizados. Tal pressuposto contraria a tendência homogeneizadora e monocultural da sociedade global, daí a necessidade de que seja reconhecida e aceita a diversidade social, cultural, de gênero, étnica, religiosa ou de outra natureza das crianças em sua socialização, de modo geral, e particularmente em instituições educativas ao viverem a experiência da escolarização. Afinal, quem são esses sujeitos que iniciaram seu processo de escolarização no ensino fundamental? Em suas experiências vividas anteriormente ao ingresso na escola tiveram acesso à instituição de educação infantil? Como vivem suas infâncias fora do contexto escolar?

Sob o foco dessas questões, permeia a consideração referente à articulação da educação infantil e do ensino fundamental, uma vez que a compreensão da antecipação e a ampliação da escolarização obrigatória no ensino fundamental com ingresso das crianças com idade de seis anos constitutiva das mudanças políticas educacionais brasileiras¹³ são refletidas muito mais na preocupação com as questões físicas e estruturais das escolas do que propriamente com as questões pedagógicas a quem se destina o “trabalho escolar”, de modo a atender

¹³ Legalização das Leis 11.114/05 e 11.274/06.

adequadamente as crianças que estão nos alunos que ingressam na escola.

Para Sacristán (2005, p.16),

[...] apesar de sabermos que a política educacional, as instituições, o currículo, as reformas, os professores, etc., são, para os sujeitos-alunos, o ponto de vista a partir do qual os problemas são propostos mostra outras prioridades, tanto no discurso como nas práticas.

Importa considerar, com isso, que mesmo a discussão da antecipação e ampliação da escolarização obrigatória no ensino fundamental das crianças não sendo uma discussão recente, deve ser vista sob o enfoque dos sujeitos a que a educação se destina, o que nem sempre acontece, sendo ignorado o fato de que no dia-a-dia do fazer educativo estão implicados os sujeitos que se constituem física, emocional, cultural e historicamente, tornando-se necessário refletir em torno das ações, opções e decisões que venham considerar as especificidades da infância nos tempos-espacos escolares, uma vez que a própria antecipação da entrada das crianças em instituições educativas, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, decorre de fatores múltiplos que se relacionam na luta pela universalização dos direitos sociais das crianças. Direitos esses que se constituem também na garantia do direito à educação a todas as crianças, devendo ser respeitados e reconhecidos no processo educativo, sua condição de vida concernente aos diferentes contextos socioculturais em que se inserem.

Igualmente, importa mencionar que, para além do reconhecimento do caráter eminentemente cultural e socialmente construído da ação e contexto educativo designado à educação das crianças, estas devem ser reconhecidas como sujeitos com pleno direito de participação, ainda que apresentem características de dependência em relação aos adultos. Tal reconhecimento opõe-se a uma visão das crianças como meros destinatários de cuidados específicos de proteção, ainda predominante nas sociedades construídas sob a lógica da modernidade.

A inclusão da categoria **participação** constitui-se importante elemento na consolidação da criança como sujeito de direitos, que, associada às categorias **provisão** e **proteção**, em uma relação de interdependência, principalmente concernente às crianças da classe popular que vivem em constante situação de risco, pode favorecer o surgimento e o impulso de uma nova cultura respeitosa à visão da “criança cidadã”, abarcando “(...) o direito da criança a ser consultada e ouvida, à sua liberdade de expressão e opinião e o direito de tomar decisões em seu proveito” (OLIVEIRA, 2001, p.06).

Sarmento e Pinto (1997) reforçam que é justamente no que diz respeito às questões do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos que se observa menos progresso e maiores controvérsias na elaboração de políticas que venham atender e garantir o direito de participarem das coisas que lhes dizem respeito, principalmente no âmbito das instituições educacionais.

Foi diante dessa realidade que se evidenciou a importância de reconhecer os modos particulares das crianças verem e perceberem o espaço educativo, seus jeitos e capacidades próprias de atribuírem sentidos para o que vivem ao se apropriarem do universo simbólico da escola. Da mesma maneira, é preciso reconhecer a construção da “cultura escolar infantil” (KRAMER, 2006), uma vez que, enquanto sujeitos ativos compreendem esta realidade diferentemente dos adultos.

A expressão “culturas infantis” vem sendo consistentemente estabelecida na Sociologia da Infância como elemento distintivo da categoria geracional infância (CORSARO, 1997; JAMES, JENKS E PROUT, 1998), uma vez evidenciada a capacidade das crianças de construir, de forma sistematizada, modos de significação do mundo e da ação intencional distintamente dos (modos) adultos, todavia, numa relação de interdependências com as culturas societais.

Diante disso, temos nos lançado ao desafio de ouvir as crianças, acreditando que suas falas devam ser consideradas para repensarmos a organização da escola, dada a importância desse espaço educacional na socialização das crianças e principalmente ante a necessidade de reconhecer o respeito ao direito de viverem suas infâncias nesse âmbito.

Em suma, a importância e a importância de se considerar o que têm a dizer de si mesmas e do contexto em que estão partilhando experiências com seus pares e com outras gerações. (SARMENTO, 2004).

Para tanto, é preciso considerar as lógicas educativas que normatizam as ações das crianças ao interagirem com colegas, professores e com as práticas pedagógicas instituídas dos contextos educacionais, uma vez que pensar as crianças, a “partir de si próprias” na escola, requer considerar as configurações educacionais da instituição, palco de trocas e disputas culturais.

Para Sarmento (2000, p. 274),

A escola, aliás, constitui o lócus por excelência da garantia (ou não) da possibilidade de concretização da cidadania política – na medida em que nela se concretizam as aspirações participativas das crianças e as suas competências políticas, como proponentes interessados na regulação do seu mundo de vida (Rayoux, 2003) -, da cidadania organizacional, pela mobilização da sua vontade activa na regulação do processo escolar, e da cidadania íntima, pela concretização de relações intergeracionais não subordinativas e respeitadoras das identidades individuais.

Admitir tal pressuposto tem-se constituído em uma tentativa de aproximar as *fronteiras* que separam adultos e crianças no processo de socialização na instituição educativa, suscitando o entendimento das crianças como interlocutoras diretas para falarem de suas experiências na escola, no intuito de suplantar a concepção de “vir a ser”¹⁴ construída sobre elas, entendendo-as assim imaturas e dependentes do adulto, aquelas que não sabem, não participam, não falam – *ser infans* (SACRITÁN, 2005). Além disso, para que adquiram voz e poder num

¹⁴ Boaventura de Souza Santos (2000) considera que ao evidenciarmos as crianças como um “vir a ser”, negamos a elas a condição de viverem o tempo presente, reforçando o paradigma do Projeto Social e Cultural da Modernidade, segundo o qual o futuro será sempre melhor que o passado, portanto, as crianças “serão” um dia, e não o são agora no tempo presente portadoras de direitos e produtoras de culturas.

contexto marcado de contradições e que, em razão disso, de um lado as infantiliza, empurrando para frente o momento da maturidade, e de outro, as “adultiza”, jogando para trás a curta etapa da infância.

Durante minha pesquisa, pude perceber esse paradoxo sobre a condição das crianças na escola nas atitudes de uma professora, ao desenvolver uma atividade em aula. Essa profissional, ao mesmo tempo em que tentava estabelecer um diálogo com elas, reconhecendo-as como sujeitos ativos no processo de construção da atividade a ser realizada, revelou-se alheia às manifestações das crianças enquanto estabeleciam relações e trocavam informações com seus pares. Num tom repreensivo, assim falou:

Primeiro ano, **vocês são bem grandinhos**, já sabem o que a ‘professora’ está dizendo (falava da atividade que estava sendo proposta, em que as crianças comentavam euforicamente algumas combinações entre elas), parecem crianças pequenas... Ai, ai, ai... Querem voltar para a creche é? Entenderam então? Agora prestem atenção, regra número um, não pode empurrar o amigo, **vocês são pequenos** e podem se machucar!

(Registro em Diário de campo, 17/09/09)

Tal situação encontra-se permeada de contradições, uma vez que, paradoxalmente, a professora define as crianças como pequenas demais para falarem de si e estabelecerem trocas com seus pares, mas grandes o suficiente para se comportar, seguindo suas ordens. Desse modo, parece entender que as representações sobre as crianças não dão conta da compreensão de suas agências no processo de socialização, desconsiderando o fato de que, ao interagirem entre elas, produzem culturas infantis. Produção que poderia possibilitar a sistematização e a estruturação de formas próprias, de representações, interpretações e ações sobre o mundo. (CORSARO, 2002).



Foto: Aula de Educação Física.

Fonte: Márcia Agostinho, setembro/09.

Outrossim, a permanência em campo possibilitou-me evidenciar algumas peculiaridades concernentes à compreensão da função educativa da educação infantil e a do ensino fundamental: a dicotomia segundo a qual a primeira instituição constitui-se como espaço onde as crianças pequenas são “assistidas e cuidadas” e a escola de ensino fundamental o lugar de efetivas aprendizagens ainda está fortemente presente nas instituições educacionais. Outro entendimento que subjaz à prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental é que, em termos pedagógicos, são mais bem evidenciadas as aquisições do ensino escolar nesse último, como se as experiências vividas anteriormente pelas crianças resultantes dos valores, costumes, artefatos, bem como a socialização e a inserção social não se caracterizassem como aprendizagens significativas.

Nesse ponto, importa considerar que, ao ingressar na escola, as crianças já têm sentimentos, ideias, desejos e expectativas acerca desse **lugar**, mesmo não tendo claro o entendimento das rotinas estabelecidas e de que como devem se comportar nesse contexto. Mas é no cotidiano vivido pelas crianças na escola que elas vão adquirindo experiências, formulando e construindo sentidos sobre a instituição. São essas experiências, essas construções que precisam ser consideradas no

desenvolvimento dos processos educativos como elementos enriquecedores na ação educativa dos professores.

Do mesmo modo, devem ser consideradas as experiências vividas pelas crianças anteriormente ao ingresso nesse âmbito, principalmente nos grupos familiares e em outras instituições educativas com as quais estabeleciam relações sociais. Essa visão segmentada, dicotômica do processo de aprendizagem nos leva a concordar com Sarmiento (2005) ao asseverar que tal concepção de infância leva à perda da dimensão própria das crianças, suas multiplicidades, complexidade e capacidade de interpretação, entendendo-as como seres incompletos, desconsiderando, homogeneizando e cerceando suas capacidades criativas de produzirem culturas na socialização com seus pares.

Bernard Charlot (2000, p. 59) afirma que a aprendizagem é algo amplo e complexo e “ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo.”, e isto se faz aprendendo, tendo acesso ao universo dos signos/significados construídos socialmente

Foi a imersão no campo da pesquisa que me permitiu refletir sobre tais concepções ainda vigentes na escola, bem como contribuiu para aprender *com* as crianças como compreendem a escola ao viverem a experiência da escolarização, uma vez que cotidianamente revelavam a percepção sobre esse contexto nas interações e relações que socialmente partilhavam com seus pares e com adultos, reproduzindo modos próprios de agir, interagir e atuar com algumas estratégias desenvolvidas, visando participar e mostrar seus anseios e expectativas sobre a escola. Enfatizando tal percepção, passei a entender esse âmbito educativo como importante contexto de observação das interações do grupo social das crianças, bem como uma agência significativa para compreensão do processo de socialização e escolarização das infâncias. Tal importância pode ser evidenciada nas atitudes e nos dizeres de Luíza (6 anos):

São 08:05 da manhã. Ao entrar em sala, Luíza pede-me para sentar-se ao meu lado. Enquanto tirava o material da mochila, a menina deixou cair no chão um pequeno lenço, sacudindo-o no ar. Percebendo a preocupação da menina com o pedaço de pano, perguntei-lhe o que era aquilo. A menina respondeu que não poderia perdê-lo, pois o utilizava para apagar o quadro. Curiosa, perguntei-lhe a que estava se referindo. Chamou-me a atenção a pronta resposta dada por Luíza: “No meu quarto tem um esconderijo onde guardo os meus brinquedos, quando estou sozinha tiro tudo para brincar. Eu escrevo no quadro e apago tudo com esse lenço. Daí acordo bem cedo...bem cedo...pra brincar. Na escola não tenho muito tempo, tem que ler e escrever bastante. Só brinco no recreio com a Laylla (*colega de escola*). Eu e a Laylla já combinamos. Mas quando minha mãe chama para se arrumar para a escola, eu guardo tudo no esconderijo, só a Laylla que sabe.”

(Diário de campo, setembro de 2009)

A importância atribuída por Luíza ao pequeno lenço, com o qual reproduz simbolicamente um apagador de quadro, supõe a “brincadeira de aulinha”, experiência que associa à sua inserção na escola, possibilitando assumir o papel de professora. O papel assumido por Luíza revela as capacidades simbólicas das crianças sobre a realidade vivida e da qual participam para socializar-se.

Corsaro (2009) afirma que a apropriação dos modelos adultos assumidos pelas crianças nas brincadeiras imaginativas refere-se primariamente a *status* de poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros. Ao se “empoderar” do papel dos adultos, a partir dos “jogos de papéis”, as crianças utilizam-se desse poder para projetar o futuro - no caso de Luíza, ir para a escola - possibilitando imitarem diferentes tipos de pessoas com as quais se relacionam, estabelecendo trocas e organizações de regras necessárias a sua socialização.

Os dizeres de Luíza mostram a internalização de alguns preceitos construídos sobre a escola nas interações cotidianas que estabelece com outras crianças e com os adultos no processo de escolarização. Seu relato pressupõe a compreensão de que a escola, como instituição

educativa, *não é lugar de brincar, mas de aprender a ler e escrever, e que quem brinca na escola não aprende*. Desse modo nos perguntamos: que sentidos de escola estão sendo construídos por Luiza? Que relações estão sendo estabelecidas pela menina com outras crianças e com os adultos que a leva a construir socialmente tais sentidos?

A consideração das relações sociais estabelecidas pelas crianças na escola e fora dela em outros contextos sociais pode proporcionar não só o conhecimento dos constrangimentos a que são submetidas, mas o alargamento das possibilidades que promovam sua socialização em espaços educativos escolares (creches, pré-escolas e escolas) que, tradicionalmente, tendem a preencher o tempo da criança com atividades individualizadas, centradas no adulto/professor. As instituições de ensino, na tentativa de submetê-las à “cultura da ordem e do silêncio”, cerceiam, não raro, as manifestações e expressões infantis. Tais evidências tem-nos levado a concordar com Charlot (2000, p. 59) ao destacar que existem muitas formas dos sujeitos aprenderem, ou seja, apropriarem-se do mundo, como “atar cordões dos sapatos, cumprimentar, agradecer, ouvir com atenção, alimentar-se bem, ler/escrever, nadar, etc.,” não sendo necessário ater-se apenas a conteúdos determinados.

Tal entendimento pode ser mais bem evidenciado nos dizeres (abaixo) de Lucas (seis anos) ao explicitar sua compreensão sobre algumas práticas educativas vividas na escola. Sob o ponto de vista do menino, em determinado trecho de sua fala, foi possível desvendar as estratégias que as crianças utilizam para cumprir, “descumprindo”, a tarefa escolar no desempenho do “ofício de aluno”.

[...] após realizar as atividades rotineiras (recolha das agendas, chamada no quadro das crianças, calendário e agenda das atividades do dia), a professora pediu que as crianças colocassem sobre a mesa o caderno de atividades. Após passar os conteúdos no quadro, caminhou entre as mesas para conferir quem havia terminado. Lucas escrevia lentamente no caderno, com letras grandes, ocupando quase uma página, não havia nem terminado de copiar o primeiro exercício. A professora indo até sua mesa, observando o tamanho das letras, apagou o que Lucas havia escrito pedindo

que copiasse novamente mais rápido, pois logo bateria o sinal para o recreio. Ao se afastar, Lucas, sentado ao lado da pesquisadora, disse baixinho: **“Se terminar logo vou ter que escrever outras coisas e não quero!”**. Lucas estava se referindo às atividades extras que rotineiramente são encaminhadas pela professora para preencher o tempo das crianças que terminam de copiar os conteúdos do quadro, como escrever números de 1 a 50, copiar palavras dos cartazes colados nas paredes da sala, fazer atividades que não haviam sido realizadas nos dias de falta na escola. (Diário de campo, agosto de 2009)

Esse episódio traz à cena o que alguns estudos¹⁵ vêm apresentando quanto às práticas educativas que tendencialmente submetem as crianças à privação de suas infâncias por meio de regras pautadas no modelo burocrático e hierárquico construído sob os moldes do projeto social e cultural da sociedade moderna¹⁶. Por essa ótica, a infância é caracterizada como uma fase etária preparatória à vida adulta e, destarte, negando às crianças o direito à participação, principalmente no que têm a dizer e opinar nos assuntos que lhes interessam, ignorando suas capacidades e competências e, assim, dispondo-as à condição de subordinadas, sob justificativa de cuidado e proteção.

Silva Filho (1998, p.14-15) assevera que

[...] nesta atitude de “vigiar” o desenvolvimento humano a partir de normas pré-concebidas de incentivo à maturação, selecionando e adaptando atividades “adequadas” para cada fase do desenvolvimento da criança, muito mais do que compreender e explicar o desenvolvimento humano evidencia-se a racionalização da infância,

¹⁵ Ver estudos: Rocha (1991), Quinteiro (2000), Becker (2006), Raquel (2003), Teixeira (2007).

¹⁶ Boaventura de Souza Santos (2000) assinala que o projeto social e cultural da modernidade entre os séculos XVI e XVIII disseminou um ambicioso projeto baseado na ampliação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, visando livrar o homem da ignorância e do obscurecimento intelectual, promovendo a ideia de felicidade e liberdade social, política e cultural dos homens, sendo, contudo, assentado no processo de regulação do sujeito, construindo uma infância marcada pela negatividade (ausência), o que significa entender que criança não fala, não participa, não é cidadã.

o que poderia ser compreendido “*como construção do sujeito mediada por sua inserção histórico-cultural, adultera-se num processo de ‘assujeitamento’ da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico.*” (idem, p.8) que repercute na educação, acabando por consolidar o que identifico como uma tendência a substituir o “sujeito criança” pelo “aluno”.

Com base no que até aqui foi exposto e buscando fazer a superação dessa visão *adultocêntrica*, evidenciei a necessidade de realizar a pesquisa *com* as crianças, tendo em vista tirá-las da ocultação em que foram submetidas e colocá-las na condição de *informantes privilegiados* (FERREIRA, 2005) para falarem de suas infâncias vividas na escola. Para tanto busquei dar visibilidade para os sentidos que estão construindo e para as experiências que estão partilhando e vivenciando nesse espaço educativo.

Os estudos no campo da Sociologia da Infância têm buscado problematizar questões concernentes aos direitos sociais das crianças na arena pública como “sujeitos de direitos”, visando promover sua participação e cidadania, ou, como pontuam Tomás e Soares (2004, p. 05), construir “(...) uma imagem da infância como grupo social com direitos, nomeadamente o direito de ter voz e a intervir nos processos que lhes dizem respeito.”

Do mesmo modo destacam-se os importantes estudos desenvolvidos na direção de uma Pedagogia da Infância, uma vez que nesse movimento também se têm buscado dar vez e voz às crianças para falarem por si mesmas, considerando suas opiniões no processo de socialização nos espaços educativos. Essas considerações têm contribuído para pensarmos sobre a organização das práticas cotidianas na escola, para que esta se torne o lugar privilegiado da infância em nosso tempo, fundamentada em práticas educativas respeitosas às expressões sociais e culturais das crianças, ampliando-lhes os desejos e interesses de conhecer e apreender o mundo ao seu redor, bem como de aprender novos conhecimentos, levando em conta suas especificidades.

Concordo com a afirmativa de Sarmiento (2005, p. 25) segundo a qual

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças desde bebês têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico/instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não- trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche.

Quinteiro (2004) ressalta que a escola, como organização social complexa, pode constituir-se num lugar onde o tempo do aprender pode ser o tempo da infância, devendo fazer mediações nessa direção, criando motivos e condições para promover a participação da criança. Para atingir tal meta, deve levar em consideração não a compreensão dessa criança, mas as ações construídas nas suas formas comuns de agir cotidianamente.

A garantia da ampliação dos conhecimentos desenvolvidos pelas crianças, pelo desenvolvimento de uma prática educativa respeitosa às suas condições sociais e culturais, faz-se à medida que são consideradas as diferentes dimensões humanas presentes nas manifestações intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais, estéticas, artísticas, criativas e mesmo de resistência das crianças, visando superar alguns paradigmas construídos socialmente pela ótica dos adultos, principalmente os que negam os direitos conquistados por

elas de se expressarem, reivindicarem e participarem de assuntos que lhes dizem respeito.

Tal consideração permite ainda direcionar o olhar para as contradições a que muitas vezes são submetidas as crianças em seus direitos, motivando-nos a dar visibilidade às interpretações e sentidos construídos e partilhados por elas sobre a escola, referenciando-se nas relações e interações que estabelecem com seus pares e com adultos, no brincar, falar, criar, criticar, transgredir regras e produzir, enfim, na reprodução e produção de culturas.

Rocha (1999, p. 50) entende que o alcance de tal patamar

(...) exige dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa (inevitável como processo de constituição de novos sujeitos em qualquer cultura) mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sob estreita vigilância por aqueles que se pretendem educadores, para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criatividade.

Diante disso e com base num conjunto de observações que tenho buscado apreender no âmbito da escola sob o olhar das crianças, concernentes aos aspectos sociais e culturais que as circunscrevem no processo de escolarização, procurei auscultar suas vozes, para falarem por si mesmas sobre as experiências vividas no espaço escolar, evidenciando as estratégias construídas por elas para viverem plenamente suas infâncias nesse contexto, mesmo na “clandestinidade”.

Para Sacristán (2005), a “cultura clandestina” é criada para burlar o controle e a vigilância do sujeito, sendo esta uma forma de

resistência às regras e à autoridade de vigilância de seus “supervisores”. Assim sendo, ao construírem sentidos sobre a escola, as crianças o fazem por meio de um conjunto de manifestações contrárias à lógica dos adultos, construindo estratégias de sociabilidade de que se utilizam para interagir, participar e estabelecer relações sociais entre pares no espaço educativo que as acolhe. Essas estratégias são às vezes entendidas como *transgressões*.

Gusmão (2003, p. 204) considera que

O sentido de transgressão pode ser exemplificado pelo comportamento da criança que ao ver, ouvir e perceber o mundo a sua volta, percebe que o mundo do adulto, cheio de obrigações e deveres, é um mundo contraditório, cujas regras e normas não oferecem um entendimento claro à sua mente infantil. Assim, busca fugir de seus deveres e das obrigações instituídas para testar sua compreensão das coisas, seu entendimento do mundo. Portanto, a criança explora, rebela-se, zanga-se e cria um mundo onde espelha o que recebe e redimensiona com seus iguais. Cabe, porém, perceber que tal comportamento não é desobediência planejada à autoridade dos que se iniciam na vida, mas é a forma e a maneira pelo qual a criança comprova se o seu julgamento é razoável ou não.

Vista por esse ângulo, a transgressão pode ser avaliada como um modo de as crianças viverem o revés da ordem ditada pelos adultos, e que, paradoxalmente, é assim que elas fazem valer seus direitos de pensar por si e tomar decisões (PAULA, 2007). Daí o entendimento de que a escola não deve desvincular o processo educativo das crianças de suas condições sociais, culturais, de gênero, raça e etnia. Tal dicotomia equivale à negação dos direitos concretos e reais, enquanto sujeitos capazes e competentes em si mesmos, com o outro e com o mundo. Pode ainda produzir uma educação desvinculada da leitura do mundo, uma vez que cada criança constrói suas próprias impressões e interpretações do mundo que a cerca, e, portanto, produzindo maneiras próprias de pensar por si e tomar decisões particulares.

Concordo assim com Silva Filho (1998, p. 20-21) para quem

[...] a crítica aos modelos marcados por mecanismos *instrucionais* de transmissão de conteúdos passa por uma tentativa em chamar a atenção para esta espécie de desvio que reduz o processo educativo apenas ao palco das atividades dirigidas “intencionalmente” pelo professor, desqualificando outras iniciativas e relações que estão ocorrendo neste mesmo ambiente (entre as crianças, por exemplo). Faço a avaliação de que sem estas outras relações que interferem no processo educativo em sala de aula, a tendência é nos afastarmos cada vez mais da possibilidade de realizar um trabalho educativo de qualidade. Além disto, mesmo valorizando a importância da escola e a necessidade social de um trabalho educativo como um possível mecanismo de socialização do conhecimento, principalmente no que diz respeito às crianças oriundas das classes economicamente menos favorecidas, considero um problema quando este trabalho educativo se consubstancia como ensino – como uma prática de “dar aulas” - de conteúdos selecionados em função da lógica dominante da razão instrumental (no dizer dos intelectuais da Escola de Frankfurt) - que enxerga a infância apenas como uma fase efêmera, passageira e transitória, cuja única finalidade é o vir a ser, quer dizer, tornar-se adulto. Defender os direitos sociais das crianças exige, além da compreensão dos paradoxos que os legitimam, a consideração de que o aluno, concreto e real, vive uma determinada infância, única e particular. Da mesma maneira, diferentes são os contextos de origem das crianças recebidas pela escola, em termos sociais, culturais e econômicos. Não considerar isso significa aderir a uma concepção de infância única e abstrata, reduzindo as oportunidades das crianças-alunos de potencializar seus conhecimentos sobre o mundo, principalmente quando os professores se deparam com as mencionadas “transgressões”.

Sarmiento e Pinto (1997, p. 12-13) fazem um levantamento dos paradoxos sociais concernentes aos direitos das crianças à luz do que assevera Qvortrup (1995, p. 09). Para os autores, esses paradoxos se evidenciam

(...) no facto de os adultos desejarem e gostarem das crianças, apesar de “produzirem” cada vez menos crianças e cada vez disporem de menos tempo e espaço para elas; no facto de os adultos acreditarem que é bom para elas e os pais estarem juntos, mas cada vez mais viverem o seu quotidiano separados uns dos outros; no facto dos adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas as vidas das crianças serem cada vez mais submetidas às regras das instituições; no facto de os adultos postularem que deve ser dada a prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e económicas com efeito na vida das crianças serem tomadas sem as ter em conta; no facto de haver uma maioria de adultos que defende que o melhor para as crianças é que os seus pais assumam a maior quota-parte de responsabilidade por elas, ao mesmo tempo que as condições estruturais para o fazer são reduzidas; no facto de os adultos concordarem que deve ser dada às crianças a melhor iniciação à vida, ao mesmo tempo em que as crianças permanecem longamente afastadas da vida social, no facto de que os adultos concordem em que as crianças devem ser educadas para a liberdade e democracia, ao mesmo tempo em que a organização social dos serviços para a infância assenta geralmente no controlo e na disciplina; no facto de, sendo a escola considerada pelos adultos importante para a sociedade, não ser reconhecido como válido o contributo das crianças para a produção do conhecimento; no facto de em termos materiais, a infância ser importante para a sociedade, mais do que para os próprios pais, ao

mesmo tempo que a sociedade deixa a maior parte das despesas ao cuidado dos pais e das crianças.

Enfrentar as tensões presentes nas relações entre adultos e crianças é fundamental para se avançar em uma concepção de socialização que considere não só os adultos, mas também as crianças como sujeitos sociais, a tal ponto que as manifestações das crianças não sejam despercebidas e reduzidas, ou ainda, como define Plaisance (2004), que não se configurem como processos de socialização invisível.

Sarmento (2002, p.696) buscou a compreensão da crise institucional das escolas públicas na contemporaneidade, no quadro da pluralização das lógicas da ação educativa e de justificação das práticas desses contextos. Defende então a consideração e a legitimação dos direitos da criança, não apenas como uma das promotoras respostas da crise institucional das escolas de massas, mas como condição de sua cidadania na contemporaneidade. Conclui que a possibilidade de renovação do mandato democrático da escola poderá efetivar-se pela construção de comunidades educativas que assumam os direitos das crianças como objeto da ação educacional. Entende finalmente o autor que esta “constitui, neste final do século, uma das mais interessantes propostas reabilitadoras da missão cívica da escola pública.”

A consideração das crianças como sujeitos de direitos tem sido assunto recorrente ao longo desta reflexão, com ênfase no direito de viverem uma infância que possibilite a plenitude do seu tempo de vida e o acesso a uma educação de qualidade. Daí a necessidade de pensarmos em melhores tempos de escola, em maior participação das crianças no processo educativo, considerando suas especificidades e singularidades, dando visibilidade às suas ações e percepções para que, na forma própria de governo de suas ações e em conjunto com os adultos, venham consolidar a escola como lugar privilegiado às vivências das infâncias.

Diante do exposto, e na tentativa de compreender os sentidos socialmente construídos e partilhados pelas crianças sobre a escola ao viverem a experiência inicial da escolarização, introduzo aqui os conceitos de *sentidos* e *experiências* como importantes ferramentas teóricas no estudo. É sobre elas que procurarei aprofundar o entendimento na próxima seção.

2.1 OS *SENTIDOS* DA *EXPERIÊNCIA*



Foto: Sabrina (seis anos) maquiando-se no espelho.

Fonte: Márcia Agostinho, outubro/ 2009.

As reflexões desta seção objetivam tecer uma interlocução entre os pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e os da Filosofia da Infância¹⁷ como fundamento para refletir sobre os *sentidos das experiências*. Tem-se consciência de que tal reflexão não se esgota num trabalho como este, ainda mais se levando em consideração a complexidade do diálogo entre esses recentes campos de conhecimento. Dessa forma, tornou-se presente mais um desafio a ser enfrentado não só pela pesquisadora, como também por aqueles que se propõem pensar

¹⁷ Cabe destacar a importante contribuição dos estudos realizados por Walter Kohan (2003). Esse autor tem buscado ressaltar a importância da prática educacional da filosofia com crianças na escola, chamando a atenção para a relação entre a Infância, a Filosofia e a Educação. Nesse entrelaçamento entre as disciplinas o autor propõe um conceito de infância: “uma infância da infância”, configurando-se como significativo para este estudo na medida em que não o interpreta como idade cronológica, mas como uma fase afirmativa vivida pelas crianças no presente.

em possíveis liames entre os conceitos *sentidos* e *experiências* na perspectiva teórica apresentada como ponto de partida para o estudo no campo da educação na infância.

Esse diálogo interdisciplinar tornou-se uma construção ousada, porém entendo ser esta outra possibilidade de pensar a educação das crianças pequenas em instituições educativas. Possibilidade que acredito ser profícua e possível de ser desenvolvida, principalmente para as infâncias que estão se construindo na escola do Ensino Fundamental, campo ainda pouco estudado por esse prisma. Como assevera Larrosa (2004, p. 21), constitui-se em outro modo de “Pensar a educação desde outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor nem pior, de outra maneira”.

Desse modo, tomar a noção de *sentidos* e *experiências* como importantes ferramentas para a pesquisa, no intento de utilizá-las na análise das categorias crianças, infâncias, escola e culturas, buscando não só apreender os sentidos que as crianças constroem e partilham com seus pares e com os adultos sobre a escola ao vivenciarem experiências nesse contexto, mas também volver um olhar mais atento aos sujeitos da prática educativa, para que sejam consideradas as múltiplas formas de se expressarem no seu processo de socialização e escolarização.

2.2 **TODAS AS CRIANÇAS VÃO ‘PRA’ A ESCOLA!:** OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO

São 10:05h., hoje saímos cinco minutos antes do sinal do recreio bater. Ao pedido da professora para que fosse feita a fila de saída ao recreio, as crianças amontoaram-se na porta, porém, sob seu comando organizaram-se por ordem alfabética. Marcos e Uenna, com a mão cheia de pequenos dinossauros combinavam o lugar para brincar no parque. Uenna entregou-me um dinossauro de brinquedo atribuindo-me o papel de mamãe. Enquanto a fila andava, questionei sobre o papel a mim atribuído, informando que gostaria de ser a filha. Uenna cerrou os lábios e olhou para Marcos

procurando apoio e uma resposta a ser-me dada. Marcos rapidamente tomou a frente da conversa avisando que eu seria a mãe porque era grande e eles eram crianças. Ao chegarmos ao parque voltei a questionar a resposta de Marcos e perguntar se naquele dia poderia ser a filha e não a mamãe. Marcos respondeu que não, porque eu era grande igual a sua mãe e eles iriam “brincar de casinha”, tendo eu que cuidar deles, pois eram crianças e teriam que brincar, comer e ir para a escola. Complementou sua fala afirmando que só as crianças vão à escola e os adultos trabalham. Disse o menino: minha mãe está em casa, meu pai está trabalhando, eu e meu irmão estamos aqui na escola. ***Todas as crianças vão para a escola!*** A pesquisadora respondeu que os adultos também frequentam a escola, não só as crianças, sendo o que se aprende na escola dos adultos um pouco diferente do que se aprende na escola das crianças. Marcos parou, pensou e, esfregando o pequeno dinossauro na perna, olhou para a pesquisadora e respondeu: ‘Tá’, mas... Aqui é nossa escola de crianças... Concordei em ser a mamãe.
(Registro em diário de campo, 22/10/09)

A percepção de Marcos (seis anos) expressa a compreensão sobre a “inevitabilidade” do processo da escolarização. Na visão do menino, a escola é o **lugar** que todas as crianças (o que deveria ser) vão enfrentar um dia. Experiência que será vivida na infância.

Tal entendimento advindo de uma criança nessa faixa etária levamos a considerar que a maioria das crianças - ou quem sabe todas - quando ingressam na escola, trazem consigo informações, idéias e expectativas sobre a instituição. Informações apreendidas da mídia, do contexto familiar, das relações com os amigos vizinhos da comunidade onde moram, e mesmo da observação que fazem em outros ambientes sociais em que se inserem.

Torna-se clara, então, a visão de que a história da infância e da escola está invariavelmente tramada entre si. Visão decorrente da modernidade, que estabeleceu esse espaço institucional como central para consolidar o dispositivo de aliança escola-família, associando-lhe um conjunto de saberes e valores, comportamentos e hábitos como

princípio organizacional de uniformização e homogeneização das infâncias, propendendo “ensinar a todos como se fosse um só”.

Diante disso, no âmbito dos esforços teóricos e práticos que visam à desconstrução deste paradigma que permeia as relações educativas entre os adultos e as crianças no interior da escola, constituída a partir de uma visão hegemônica que coloca as crianças à margem das decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, concordo com Sacristán (2001, p. 11) ao asseverar que

Para nós, a educação promovida nas instituições escolares faz parte dessas realidades sociais quase naturais que constituem nossas vidas e que se esvaem em nossa consciência. Ingressar, permanecer por um tempo nas escolas – em qualquer tipo de instituição escolar – é uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer tomamos consciência da razão de ser de sua existência, da sua contingência, de sua possível provisoriedade no tempo, das funções que cumpriu, cumpre ou poderia cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas, nas sociedades e nas culturas.

Levando em consideração as palavras do autor, ressalto a necessidade de compreender como os meninos e meninas, que se encontram na condição de alunos e alunas (a exemplo de Marcos), percebem a instituição educativa ao viverem o processo inicial de escolarização, uma vez que frente à naturalização da condição das crianças à condição de aluno, ignora-se o fato de que os estudantes vivem em determinados contextos sociais antes de iniciar sua escolarização, sendo suas vidas carregadas de artefatos culturais, valores e crenças, apreendidos na família e no seu meio social. Naturalizações que foram construídas historicamente, atribuindo um caráter aparentemente definitivo e estável ao papel social da escola na educação das crianças. Desmitificando essas concepções, torna-se imprescindível entender que as demandas da escolarização se transformaram ao longo dos tempos, diferenciando-se das demandas do passado.

Sob esse ponto de vista percebo que a escolarização das crianças é determinada por uma série de condições e fatores intimamente relacionados às questões sociais, culturais e históricas, tornando-se significativo pensar os sujeitos da educação como reais, com culturas e condições sociais diferenciadas. Desse modo, outorgar às crianças o lugar de repórteres competentes da sua própria experiência de vida implica considerar o seu ponto de vista sobre as infâncias vividas na escola, revelando as crianças como seres ativos, situados no tempo e no espaço, atores sociais na relação consigo mesmas, com os outros e com o mundo. (FERREIRA, 2002).

Desse modo, pôr em perspectiva o que pensam e falam as crianças sobre a escola constituiu-se em uma tentativa de ressaltar suas agências, considerando principalmente o lugar de direitos que ocupam na instituição escolar, uma vez que, mesmo diante de todas as estratégias utilizadas pela escola para enquadrá-las, demonstram que são capazes de perceber e desejar coisas diferentes daquilo que lhes estão ofertando. E ainda, que na partilha e comunhão com seus pares, geradas pela necessidade de compreender as ordens instituídas, criam estratégias e mantêm espaços interativos e de brincar juntas, instituindo suas próprias ordens sociais. (FERREIRA, 2002). Diante dessas evidências, crê-se não ser mais possível ignorar seu papel ativo no processo de formação e transformação das normas e regras escolares.

Corsaro (2007, p. 01), ao analisar a ação coletiva e agência nas culturas de pares de crianças pequenas, conclui que, apesar de a ideia segundo a qual as crianças são agentes de sua própria socialização e desenvolvimento ter sido genericamente aceita na Psicologia, Sociologia e na Educação, ainda é problemática e persistente a imagem de agência da criança individual, ou seja, o foco recai “no desenvolvimento individual humano e no como a criança internaliza as competências adultas e o conhecimento”. A obviedade de que as crianças se desenvolvem individualmente, prescinde do entendimento de que ao longo desse desenvolvimento o processo coletivo do qual fazem sempre parte também se encontra em mudança, processos estes que ocorrem “no entretecer das culturas locais ou microculturas que constroem os mundos das crianças.”

Para reverter essa imagem é preciso entender que se as instituições escolares são construídas para as crianças, nos níveis político e organizacional e nos planos históricos e das políticas educativas, também são construídas no plano da ação concreta, sobretudo pelas crianças, mediante a apropriação seletiva, reflexiva e crítica do “mundo adulto”. Ao interpretar a realidade a sua volta como crianças, isto é, de acordo com seus interesses, preocupações e valores, constroem e veiculam sentidos partilhados nas interações, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias dos grupos de pares em que se inserem. (SARMENTO 2002, p. 696).

Acresce-se o fato de que o cotidiano escolar apresenta peculiaridades que deixam marcas do vivido, assim como deixou para a pesquisadora ao compartilhar das experiências vividas pelas crianças no processo inicial de escolarização no ensino fundamental, mesmo participando como um adulto atípico¹⁸, que observou e buscou significado sobre a escola por outras “lentes”, isto é, pelo olhar das crianças nas interações estabelecidas com seus pares e com os adultos no cotidiano escolar. Estes são momentos pelos quais percebi que os modos de existência e os sentidos de ser e estar no mundo estão permeados de outras determinações. Desse modo, é apressado conferir sentidos, desejos e anseios ao observado, o que me levou a olhar para a exterioridade daquele lugar, considerando as experiências que cada um atravessa, como algo que “(...) nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca.” (LARROSA, 2004, p.154).

Ferreira (2002, p. 186) destaca que:

[...] importa assumir que ao falar de crianças, elas não são todas iguais, desde logo pelas dimensões estruturais que caracterizam e distingue – gênero, idade, classe social – e, depois, pelo rol de competências sociais manifestadas na ação e mantidas ou não no tempo. Do mesmo modo, a ênfase no sentido e significado das ações não

¹⁸ A noção de adulto atípico elaborada por Willian Corsaro (2002) pressupõe uma relação respeitosa e de horizontalidade entre os adultos, as crianças e suas culturas infantis. O conceito é utilizado para denominar a entrada reativa dos adultos nos espaços educacionais em que são desenvolvidas pesquisa com crianças.

pode isentar as interferências de diferentes formas de poderes e processos de legitimação em que não é alheia a posse de desigualdades capitais, económicas e simbólicas, e em que a afirmação de determinados significados culturais, éticos e estéticos de classe, também não dispensa o uso social do conhecimento, dos afetos e emoções, centrais no jogo das subjetividades.

Dessa forma, trazer a multiplicidade de fatores que se desenrolam simultaneamente nas relações sociais no interior da escola, tanto para o professor quanto para a criança torna-se importante para as análises, pois são essas “(...) marcas modernas de algumas ideias que atravessam certos modos de pensar essas possibilidades no presente.” (KOHAN, 2003, p. 62). Outrossim, constituiu-se como possibilidades de perscrutar para além do conhecido a compreensão do lugar que oculta muitas vezes os modos de agir e de pensar das crianças ao partilharem com outras crianças, ao construírem sentidos das experiências vividas em um contexto que pode vir a ser (ou não) privilegiado à sua sociabilidade¹⁹. (SARMENTO, 2000).

Para enriquecer o debate procurei estabelecer um diálogo entre o campo da Sociologia da Infância por meio dos estudos de Sarmento e Pinto (1997); Sarmento, (2003, 2005, 2006); Ferreira (2002, 2004, 2006); Corsaro (2002, 2005, 2009) e os estudos realizados pela Filosofia da Infância, nomeadamente os estudos de Kohan (2003, 2008) e Larrosa (1998, 2002, 2004). Deparei-me, então, com mais um desafio, pois usei falar de um lugar que não é o de uma filósofa, e sim de uma professora de crianças pequenas, que entende que “(...) o confronto e o diálogo entre saberes é o confronto e o diálogo através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias.” (SANTOS, 2005, p.107).

¹⁹ Para Sarmento (2000a), a escola pode constituir-se o lugar privilegiado para socialização das crianças à medida que possibilita a garantia de sua cidadania política, prioritariamente ligada à “efectiva abrangência e à universalidade da sua frequência”, no que tange considerar a participação ativa no processo escolar e a prática respeitosa das identidades individuais pela concretização de relação intergeracionais não subordinadas aos adultos.

Foi possível considerar que a construção de estratégias comunicativas nesta direção constituiu-se como base para novas aprendizagens, estabelecidas em uma relação de troca de saberes²⁰ que auxiliaram a pensar os *sentidos* e as *experiências* construídas, partilhadas e vividas pelas crianças na/sobre a escola pela perspectiva das próprias crianças, vistas como sujeitos sociais, em sua agência humana²¹.

Todavia, não desconsidere os diferentes contextos sociais em que as crianças constroem suas experiências de vida, individual e coletivamente, pois estes influenciam e expõem forças e constrangimentos que as afetam diferentemente, tornando-se determinantes na **produção dos sentidos** que constroem nas interações e relações sociais que estabelecem na escola com outras crianças, com adultos e as práticas pedagógicas.

Nas palavras de Corsaro (2002:114),

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expandem a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com o mundo dos pares) como simultaneamente contribuem para a reprodução da produção da cultura adulta.

Desse modo, importa considerar que, embora já tivesse lido inúmeras vezes a palavra “*sentidos*” em outros estudos, meu encontro com o sentido dessa palavra efetivamente ocorreu dentro dos estudos da Sociologia da Infância, após a leitura da tese de doutoramento do professor Manuel Jacinto Sarmiento (2000): “Lógicas de ação nas escolas”.

²⁰ Santos (2000).

²¹ Ferreira (2002, p. 25) destaca que a agência humana constitui-se no reconhecimento da cognoscitividade, do papel ativo no processo de formação e transformação de regras da vida social, do comportamento estratégico, da criatividade das crianças em construir e reconhecer o mundo a partir de suas próprias perspectivas.

Nesse estudo Sarmiento (2000, p. 29-30) elucida, pelo desdobre de uma constelação de referências que direcionam a rota de seus estudos, a “teoria da acção e o conceito de sentidos”, explicitando haver duas leituras do pensamento weberiano: a primeira, utilizada pelo americano Talcott Persons, que procurou em Weber os fundamentos de uma teoria funcionalista das instituições sociais com base na conceitualização e na racionalidade técnica, bem como nos fundamentos da autoridade racional-legal para análise dos processos sociais, interativos e simbólicos em que se constrói a ordem social. Conclui assim que “toda a acção é dotada de sentidos”.

A segunda tradição de leitura orienta o olhar para os processos de construção da ordem escolar nas relações de cooperação e de competição que os atores escolares estabelecem entre si, sendo essas inter-relações constitutivas da ação social, legitimada pela inflexão da ação concreta e dos contextos, e dos processos constituintes das relações de significação de poder e de autoridade, sendo os “sentidos da acção”, nesse processo, considerados fundamentais na análise dos mundos de vida escolares.

Na ancoragem interpretativa dos referenciais teóricos de Max Weber, Sarmiento (1997) compreende o estudo das crianças a partir de si próprias, entendendo que estudar as crianças constituiu-se subjacente ao pensar a escola. Nesse quadro, deriva a compreensão científica que legitima crianças como capazes de interagir socialmente e atribuir sentidos as suas ações, sendo-lhes reconhecido o estatuto de ator social. Para Sarmiento (1997), “A produção de sentido, ou por outras palavras, a monitoração reflexiva da acção, constitui um dos mais fecundos e prolixos campos de produção científica em Ciências Sociais²², sendo a razão de a Sociologia da Infância pertencer à área dos Estudos Socio-Educativos da Criança.”

²² Sociologia entendida como “uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos”. O objeto da Sociologia seria, pois, a captação da relação de sentido das ações sociais, e a ação seria qualquer conduta humana e ação social seria uma “ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, refere-se ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso.”

Sarmento (1997) argumenta que a produção que subsidia a construção da Sociologia da Infância inspira-se nas correntes da Sociologia Interpretativa, de inspiração fenomenológica, interacionista simbólica e na etnometodologia, em que se encontram fundamentos para a compreensão e a interpretação dos sentidos e significados das ações humanas. A postulação da “teoria da acção e o conceito de sentidos”, bem como a afirmação de Sarmento de que havia encontrado no trabalho do sociólogo alemão Max Weber a compreensão para interpretação do modo de edificação das *lógicas de acção dos atores sociais* e suas implicações na regulação e dilemas com que se confrontam as organizações educativas, foram referenciais importantes nessa escolha temática.

Direcionando agora o foco para a ação dos sujeitos sociais, cumpre destacar que o estatuto de agente social atribuído à criança, segundo Sarmento e Pinto (1997), é devido ao reconhecimento de sua capacidade de produção simbólica e encontra sentido na constituição das representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas, produzidas e partilhadas nas interações que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos, com base nas extensões do mundo adulto. Nesse sentido, Sarmento (2003:54) salienta que a cultura específica produzidas pelas crianças nas interações entre pares está relacionada com a “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional que são distintos dos modos adultos de significação e ação,” sendo estas constitutivas de uma “(...) relação de interdependência com culturas societais atravessadas por relação de classe, de gênero, etnia que impedem a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e de acção infantil.”

Com base nessa compreensão preconiza-se a infância como categoria geracional própria, sendo reconhecida a alteridade da criança em relação a outras categorias geracionais: jovens, adultos, idosos. Por essa perspectiva, a porta de entrada para o estudo da alteridade da infância é a ação das crianças e das culturas da infância, definidas por Corsaro (2005a) como “conjunto estável de actividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares”, constituintes no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas

pelas próprias crianças nas interações e relações sociais estabelecidas com outras crianças e com adultos, ou seja, de forma inter e intrageracional.

Visualiza-se nesse processo a capacidade das crianças de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de fazerem de modo distinto e de usarem o que fazem para lidar com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2005). Para Corsaro (2005), as interpretações das crianças decorrentes do processo de “reprodução interpretativa” são constituintes das identidades individuais de cada criança e do estatuto social da infância como categoria geracional.

A reprodução interpretativa é um conceito central nas teorizações de Willian Corsaro. O autor utiliza-se deste para contrapor-se às abordagens tradicionais da socialização das crianças que tendiam a ver esse processo de forma unilateral, estabelecendo uma relação vertical de aprendizagem, em que as crianças, por meio da imitação, da reprodução e da cópia apropriam-se do mundo adulto existente. Corsaro (2009) justifica o uso da expressão Reprodução Interpretativa cunhada por ele:

O termo interpretativo captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato das crianças criarem e participarem de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informação do mundo adulto de forma a atender aos interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a reprodução e a mudança cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pela sociedade e culturas das quais são membros. (CORSARO, 2005, p.31)

Com efeito, ao tentar captar as ações das crianças e o quanto são constrangidas e afetadas pelas estruturas sociais e pelas culturas dos adultos, ou seja, pela reprodução social das sociedades das quais fazem parte (FERREIRA, 2002), vislumbra-se que elas contribuem ativamente para a produção e mudança social e cultural do mundo adulto, sendo,

portanto agentes de sua própria socialização. Essa agência é levada a efeito ao interpretar as culturas adultas de acordo com os seus interesses, preocupações e valores como crianças, ao partilhar socialmente sentidos nas interações e relações sociais que estabelecem para as dinâmicas de sociabilidade próprias dos grupos de pares, produzindo singularizações das suas próprias culturas de pares infantis, ao mesmo tempo em que contribuem para a transformação do social (FERREIRA, 2006).

Walter Kohan (2003) compartilha de pensamento semelhante ao dos autores da Sociologia da Infância, corroborando que a infância não é a idade sem razão, mas da condição de ser afetada pela mão de outros, na medida em que a infância não nos abandona, acompanhando-nos a vida toda. Assim escreve o autor:

A infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. O dito e o não-dito, a falta de palavra, a ausência de voz (*in-fans*), nos afetos. E aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema. Uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição, isso é a infância (p.239).

Por esta via cabe acrescentar o entendimento de socialização a partir dos estudos sociológicos, especialmente pelo estudo de Corsaro (2002). Para esse autor, tal processo não se constitui de forma simples, sendo a socialização construída por meio da aculturação do sujeito a outras realidades, uma vez que ao inserir-se em novos contextos sociais passa a apropriar-se de outros conhecimentos, ou seja, de outras culturas. Portanto, entende-se que a socialização das crianças no âmbito da instituição educativa constitui-se com base nas lógicas de ação e dos significados que adultos e crianças anexam às confrontações que experimentam e pelas quais são afetados nas interações sociais “*como algo que nos toca*”. Quando ali constroem sentidos acerca daquele contexto, “res(ins)taurando fronteiras e/ou esforçando-se para conectar o ‘interior’ da esfera institucional com seu ‘exterior’, assimilam as diferenças culturais para dar conta do seu processo de socialização e formação da sua identidade social. (FERREIRA, 2006)

Na perspectiva vislumbrada por Corsaro (2002), a socialização não é um problema de adaptação e internalização das normas, regras, valores culturais e sociais, mas de um processo de apropriação e reinvenção da cultura adulta pela criança que negocia, partilha e cria culturas imersa nas relações sociais estabelecidas com seus pares e com os adultos. Dessa forma, reitera-se que o processo de socialização não se faz pela mera reprodução, mas de forma ativa, num complexo movimento *produtivo- reprodutivo* de novas culturas, o que implica reforçar o entendimento do conceito de reprodução interpretativa apresentado por Willian Corsaro (2002). Para o autor, a reprodução interpretativa enfatiza “(...) a natureza dinâmica, heterogênea e dialética dos processos de reprodução inter e intra-geracionais em que as crianças estão envolvidas quando constroem seus mundos sociais infantis”, sendo claramente ilustrada nas brincadeiras das crianças, nas quais produzem coletivamente uma rotina em que compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, o alívio e a alegria da fuga. Assim, “as representações sociais de perigo, mal desconhecido e outras ambiguidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente aprendidas e controladas” nesse processo. (CORSARO, 2005:34)

Cumpra aqui destacar que os estudos de Corsaro (2002, 2005, 2009) favorecem a interlocução com a filosofia à medida que provocam a reflexão, que conduzem a pensar como as crianças negociam, compartilham e criam culturas ao estabelecerem relações sociais com seus pares e com os adultos, experimentando a vida cotidiana com base nos condicionamentos e nos constrangimentos determinados pela estrutura social em que se inserem (GIDDENS, 1984)²³. Nesse processo as crianças internalizam as regras sociais impostas por essa estrutura que condiciona suas experiências, regras que se revelam como caminhos a serem percorridos em sua socialização. Importa considerar que a instituição educativa como espaço de socialização das crianças

²³ Na teoria da estruturação de Giddens (1986) as propriedades dos sistemas sociais são, ao mesmo tempo, condições e resultado da ação dos agentes. Agentes e estruturas constituem-se em um conjunto, formando uma dualidade. Nesse sentido, considerando que as crianças são agentes sociais e que sua ação social são constituídas dos condicionantes e dos constrangimentos do sistema social, não se pode desconsiderar na abordagem dos estudos sociológicos da infância tais proposições, principalmente tendo em conta a proposta interacionista para compreender o processo de socialização das crianças na dimensão mais ampla do sistema social. (PINTO, 1997, p.69).

determina papéis, competências e posições a seus agentes sociais. Capturando criativamente as lógicas de ação escolar, estruturadas e estruturantes, as crianças dotam-nas de sentido, construindo sua identidade singular e coletiva para fazer parte do grupo social. Experiências que constroem na interdependência com os outros e com os modelos que informam a sociedade adulta. (FERREIRA, 2002).

A palavra *experiência* nesse contexto reafirma a compreensão da aprendizagem como um processo construído no encontro com o outro, com o novo e com o desconhecido, mesmo constituindo-se de forma particular, uma vez que combina dimensões subjetivas e objetivas da constituição da realidade como algo que “*nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca*”, intervindo na estruturação de nós mesmos. “Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca.” (LARROSA, 2004, p.154).

Estreitando o foco para o campo educacional, Larrosa (2004, p. 158) argumenta que neste está implicado um contexto social que impossibilita que algo nos aconteça, quando desconsidera a experiência como relação entre o conhecimento (saberes) e a vida humana, devendo essas questões ser discutidas e pensadas no campo pedagógico. Nesse particular, reitera Narodowski (2001:191), para quem esse campo

[...] induz recordar duas coisas sobre as características básicas desses saberes: por um lado se encontram política e epistemologicamente vigiados por “especialistas”, os pedagogos, que determinam quais devem ser os conhecimentos a transmitir. Por outro, e através da própria existência do curricular, a pedagogia se preocupa com que a relação de ensino-aprendizado esteja determinada, ao menos em parte, pelos conteúdos a transmitir, os quais não podem circular livremente quando não podem ser determinados por nenhuma das partes: nem professores nem alunos.

Para Narodowski (2001, p.191), tais considerações não ignoram a persistência da finalidade de transmissão de saberes científicos

(acadêmicos, socialmente úteis, que preparem para a vida, etc.) como nó primordial da pedagogia. Também é certo que a produção e a distribuição desses saberes sempre aparecerão dentro dos limites do currículo e da expressão cotidiana: “o livro de texto escolar.”

Larrosa (2004) também afirma que a pedagogia, enquanto campo que busca construir e instituir a verdade sobre o processo de ensino e de aprendizagem, encontra-se sitiada, posto que as práticas pedagógicas reproduzem a desvinculação da experiência como mediadora da relação entre o conhecimento e a vida, especialmente por meio do currículo escolar, dispositivo pedagógico que dispõe sobre a informação a ser passada aos meninos e meninas que passam a fazer parte do cotidiano escolar, como também institui o modo como estes devem perceber, falar e ver o mundo e a si mesmos. Ao explicitar a origem etimológica da palavra experiência (do latim *experiri*, provar) Larrosa (2004) afirma que

A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia e, secundariamente, a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percurso, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através; *perainô*, ir até o fim; *pêras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia; a palavra *piratês*, pirata. [...]. A palavra experiência tem o *ex* do exterior, do estrangeiro, do exílio, do estranho e também o *ex* da existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente *ex-iste* de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a

palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (p. 161-162).

Com base na etimologia podemos, então, avaliar a forte conotação que o termo experiência carrega em nossa língua e seu reflexo em nosso dia-a-dia. Especificamente no assunto aqui em pauta, leva a evidenciar que a transição da educação infantil para o ensino fundamental constitui-se como uma experiência vivida pelas crianças pela qual atravessam um espaço “indeterminado e perigoso, pondo-se à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.” (LARROSA, 2004, p.162). Também percebi isso numa situação observada junto às crianças, professora, supervisora e diretora da escola pesquisada, durante a reunião do conselho de classe com a turma do primeiro ano.

A Diretora iniciou a reunião comunicando às crianças que aquele era o momento de conversar sobre os problemas da escola e como poderiam melhorá-los. Durante a reunião, as crianças expuseram suas reivindicações como: papel higiênico no banheiro, sabão e papel toalha para secar as mãos, direito de brincar em sala com os brinquedos guardados nas prateleiras. A diretora disse ter registrado todas as reivindicações, afirmando que iria providenciar os pedidos feitos pelas crianças. No segundo momento da reunião foi a vez da professora falar, chamando a atenção para a não-participação das crianças nas atividades - ***algumas crianças não têm ouvido a professora, outras se recusam a copiar e fazer atividades, brincam o tempo todo, cutucando o amigo do lado, cuidam da vida do outro e não fazem seu trabalho(...)***. A diretora perguntou às crianças como resolveriam esse problema. Não houve manifestação das crianças que se entreolharam, sem nada dizer. A diretora insistiu na pergunta e Orlando levantou a mão corajosamente dizendo: ***temos que ficar quieto, escrever tudo do quadro e respeitar a professora sempre que ela mandar***. A diretora elogiou o menino pedindo para repetir às demais crianças: ***ótimo Orlando. Viu como tu sabes ? Vamos ouvir de novo. Repete, Orlando***. Após repetir o que já havia dito, as outras crianças levantaram a mão repetindo as palavras ditas por Orlando. (Diário de campo, 01/09/2009)

Confrontadas com as regras, normas e prescrições sistematizadas pela escola, as crianças põem à prova sua capacidade interpretativa e sua agência humana. Na apreensão de situações *experienciadas* ao internalizarem a ação pedagógica dos professores, criam estratégias e compartilham de um “jogo” pelo qual é produzida a cultura de pares.

Nesse sentido, conforme Ferreira (2002, p.27),

[...] não descontextualizar a acção social dos enquadramentos estruturais em que toma lugar é uma forma de compreender como, nas condições das experiências das crianças, cognição e emoção, cultura e sociedade, sentido e história, interação para estruturar e aos entendimentos que constroem acerca da realidade social. O mesmo é dizer que a acção, não ocorrendo suspensa do social, contém em si as propriedades duais que tanto colocam limites como convidam os atores a desafiá-los.

Com efeito, as regras, normas e prescrições a que as crianças são submetidas ao ingressarem no processo inicial da escolarização constituem-se em um conjunto de comportamentos delas esperados pela escola, pelos quais se busca uma ordem, uma disciplina, impossibilitando compreender que as ações das crianças são construídas não - linearmente, mas aprendidas nas relações e interações sociais que estabelecem cotidianamente na instituição, à medida que vão construindo experiências, interpretando e compreendendo as lógicas de sociabilidade nas ações desse contexto. Parece que Orlando, pela retórica apresentada, apreende e compreende o processo que a escola quer que ele *experiencie*, principalmente quando essa retórica é confirmada pela diretora que, além de concordar por gestos com a fala do menino, pede que ele a repita. A esse respeito são esclarecedoras as palavras de Kohan (2003, p.81):

Ser sujeito escolar é jogar um jogo no qual se é jogador e jogado ao mesmo tempo. O jogo da verdade praticado na escola moderna não dá espaço a um sujeito qualquer. O que um indivíduo é e não é, o que ele sabe de si, é objeto de intervenções, tendentes à constituição de um tipo

específico de subjetividade. Nas escolas, os indivíduos têm experiências de si que modificam sua relação consigo mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. A escola moderna não é hospitaleira da liberdade, embora precise dela para acolher o exercício do poder disciplinar e não a mera submissão do outro.

Pensamento semelhante vamos encontrar em Larrosa (2007, p. 135) ao aludir que a modernidade, influenciada pelas formulações de Descartes, desconfia da experiência humana ao defender que os sentidos e a experiências não são mais “ o meio desse saber que transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas é o método da ciência objetiva” que toma para si a tarefa de se apropriar e dominar o mundo. Dito isso, o autor assevera que o entendimento dado à experiência com a instauração do pensamento moderno foi restringido à categoria de experimento, tornando-se um método, um caminho da objetividade. Nesta direção, o autor levanta três razões pelas quais tomar a experiência como aprendizado se torna cada vez mais raro no mundo contemporâneo: o excesso de informação, o excesso de opinião e a falta de tempo. Nisso reside nossa análise em relação ao tipo de experiência que a diretora/professora espera das crianças, ou seja, ficar quieto, obedecer e fazer tudo o que elas querem: *temos que ficar quieto, escrever tudo do quadro e respeitar a professora sempre que ela mandar.*

Esse entendimento coaduna-se com os dizeres do Sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2004), ao destacar que o mundo moderno trouxe uma nova concepção social com o advento da globalização, provocando visões diferenciadas que controlam, regulam, libertam e ao mesmo tempo escravizam a humanidade, implicando considerar que a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental considera relevante. Essa riqueza social está sendo desperdiçada. É dessa situação que se aproveitam os que proclamam, entre outras, que não há alternativa e que a história chegou ao fim. Dessa forma, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas

e os movimentos sociais contra-hegemônicos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. É necessário um modelo diferente de racionalidade, que não desperdice o tempo presente. Assim diz o autor:

[...] para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências, e em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade. (SANTOS, 2004, p.779).

Nesse sentido, a compreensão dos meninos e meninas de pouca idade, naturalizados pela condição social que lhes é contingente e transitória – ser aluno- como grupo social que se relaciona e cria sentidos com base nas experiências vividas nos diferentes contextos em que se inserem, exige o desprendimento do olhar adultocêntrico. Segundo Larrosa (2000, p.47), “os interpretativos da vida e das rotinas da linguagem nos impedem de prestar atenção.”, ou seja, de ver as crianças como sujeitos sociais que compartilham interesses e ideais, a partir de atividades coletivas, apreendidas criativamente, e assim, produzindo sentidos nas relações que partilham com seus pares.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p.160).

De posse dessas estratégias ou dessas dimensões, talvez utópicas, mas altamente desejáveis neste nosso mundo moderno ou pós-moderno (como querem alguns), captaríamos muitos dos sentidos que passam despercebidos diante de nossos apressados olhares, notaríamos muitas das experiências que querem se fazer notar, mas são afogadas pelo burburinho atroz que nos atropela. Dimensionaríamos com maior descentramento do mundo adultocêntrico as múltiplas vivências da infância, as aprendizagens realizadas nas ações coletivas e individuais e nos enquadramentos estruturais que ora condicionam, ora constroem as crianças em sua sociabilidade. Consideraríamos com maior isenção as questões de consumo, de trabalho, de lazer, de poder, de classe, de gênero, de etnias e, por fim, aceitaríamos com mais despreensão a utilização, por parte das crianças, das inúmeras táticas e estratégias para estabelecerem relações sociais e viverem novas experiências, e assim firmar seu lugar na sociedade.

Finalizo esta reflexão que pretendeu desenvolver uma compreensão inicial sobre os “sentidos e as experiências” como categorias centrais nesta pesquisa, com as palavras de Geertz (2001:186), ao sublinhar que, em relação à categoria social e geracional “infância”, há que se considerar as crianças como: “uma mente infantil, “(...) criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido (...)”

Para dar visibilidade à compreensão das crianças como construtoras de sentidos, ressaltando como significam a experiência inicial da escolarização no contexto que dimensionam as múltiplas vivências das infâncias – a escola – buscarei esclarecer, a seguir, os caminhos teórico-metodológicos que procurei seguir neste estudo, os quais, acredito, possuem potencial para revelar a capacidade criativa das crianças como agentes sociais em si mesmas, que se manifestam projetando formas próprias de governo ao estabelecerem relações entre pares e em ações conjuntas com os adultos no contexto escolar em que se inserem.

3 UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR SOBRE AS INFÂNCIAS E AS CRIANÇAS



Foto: Olhar de Luíza. Fotografia realizada por Hacmoni (seis anos).
Fonte: Márcia Agostinho da Silva, novembro/ 2009.

Apresento, neste capítulo, o percurso da investigação, destacando as especificidades e problemáticas que interferem nas escolhas metodológicas de pesquisas com crianças pequenas e considerando a legitimidade e a representatividade de suas informações em pesquisas. Como o objetivo do estudo é compreender como as crianças significam a escola do ensino fundamental, envolvendo seus pares e os demais agentes da escola, torna-se importante elucidar as escolhas teórico-metodológicas eleitas e que embasaram meu olhar investigativo.

Início com a exposição das bases teóricas que alicerçaram a escolha do estudo, seguindo com a apresentação das ferramentas metodológicas utilizadas no caminho percorrido e finalizo com a apresentação do campo e dos sujeitos investigados.

3.1 UMA PESQUISA COM *CRIANÇAS PEQUENAS*

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p.140)

O trecho em epígrafe instiga a considerar a importância do olhar atento, sensível e curioso do pesquisador frente aos caminhos a serem trilhados no intuito de desvelar fenômenos sociais que muitas vezes se encontram “obscurecidos ou na penumbra”, pressupondo a busca de uma metodologia que possibilite puxar os fios que tecem a realidade a ser investigada e assim trazer à tona o necessário diálogo científico - teoria/prática- com vistas a possibilitar a compreensão dos caminhos escolhidos pelo pesquisador para transitar pelos meandros da complexidade dos fenômenos sociais que se propôs pesquisar. Trata-se, portanto, de um esforço para estabelecer bases de comunicação que permitam um diálogo entre as reflexões do pesquisador e as reflexões desenvolvidas por outros autores, no meu caso, com o firme propósito de não estabelecer, *a priori*, uma hierarquia de referenciais inquestionáveis e /ou verdades imutáveis.

Lüdke e André (1986, p.90) acentuam que

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

Foi com esse cuidado que busquei trilhar o caminho da pesquisa, ao adentrar em um campo que apresentou como desafio encontrar o lugar das crianças pequenas como parceiras na investigação, de modo a evidenciá-las como sujeitos de relações sociais concretas, para falarem sobre a escola ao viverem a experiência inicial da escolarização no ensino fundamental. Tentativa que fiz de captar o que elas teriam a dizer da escola, de si, das relações estabelecidas com seus pares, com os adultos e com as práticas educativas desse contexto educativo, requerendo com isso uma metodologia investigativa que considerasse a **alteridade da infância**, focada na subjetividade²⁴ e objetividade das crianças e da sua agência humana, considerando, contudo, as bases do contexto social e cultural em que se inserem.

Para Gusmão (2003, p.87), “a alteridade revela-se no fato de que o que *eu sou e o outro é* não se faz de modo linear e único, (...) constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso”, num processo em que cada um se faz *pessoa – sujeito*.

Assim sendo, conceber as crianças no âmbito da pesquisa, levando em conta seu ponto de vista, constituiu-se fundamental na medida em que possibilitou ampliar o olhar sobre elas, buscando evidenciar suas falas, significações, modos de ação, formas de comunicação entre si e com adultos como principais elementos da observação. Para tanto, foi necessária uma atitude de estranhamento, distanciamento e questionamento e ao mesmo tempo um direcionamento do olhar que possibilitasse ver as crianças como *outro*²⁵ a ser considerado, com o fim de instaurar uma forma de pesquisar *com* elas e assim pudessem efetivamente ser incluídas no processo investigativo como sujeitos concretos e informantes privilegiados, tanto na concepção e condução do estudo, quanto para a compreensão do objeto estudado – as crianças.

²⁴ Compreende-se que a subjetividade não está fundada no teor pessoal isolado de cada um, ou seja, em si mesma, mas constituída das experiências partilhadas no contexto social, cultural e histórico em que os sujeitos sociais se inserem, ou seja, em uma determinada família, em determinado grupo social. Portanto, a subjetividade está ligada a uma história de vida muito singular, “formada pela presença de no mínimo dois, o eu e o outro, o eu e a classe social, o eu e a categoria geracional, o eu e o gênero, etc.” (SCHIMITT, 2008)

²⁵ Ver Oliveira (2001).

Esse outro jeito de ver as crianças, tomando-as como sujeitos capazes e competentes para falar de *si* e por *si*, significou acreditar que mesmo sendo pequenas teriam o que dizer para aclarar as interrogações que vieram historicamente marcando sua inserção nos espaços institucionais onde são educadas, reconhecendo-as como sujeitos plenos em suas especificidades, dotados de sentimentos, percepções, críticas, desejos e razão para falarem, principalmente no que diz respeito à sua própria vida ao ingressarem na escola.

Tal consideração tornou-se importante na medida em que implicou uma revisão crítica das práticas investigativas centradas no olhar adultocêntrico²⁶ sobre as crianças, concebendo-as predominantemente como objetos passivos e não como participantes nas pesquisas, suscitando a necessidade de destacá-las como *outro* em relação àquele que a estuda. Tal perspectiva implicou reconhecer “o estatuto da autonomia conceptual da criança e a simetria ética com os adultos, marcadamente pela inclusão das crianças como participantes ativas no processo investigativo, dando-lhes vez e voz para falarem de si e por si, e assim escutá-las, consultá-las, informá-las para que se tornem co-pesquisadoras no processo. (FERREIRA, 2004:8)

Em torno desse assunto, Barbosa, Kramer, Silva (2005, p.48) assim se expressam:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender, escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um

²⁶ Para Tomás (2005:68), o olhar adultocêntrico levanta o risco de obscurecer as ações das crianças em pesquisas em dois aspectos: o primeiro quando o pesquisador busca interpretá-las com base em sua própria experiência. O segundo, pelo caráter social, ao aplicar teoria para explicar os atos observados forjado na psicologização como única verdade científica.

exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano.

Nessa perspectiva, e no esforço de contrapor à idéia da criança passiva à socialização dos adultos a de uma criança como ator social - o que revelou ser uma tarefa desafiadora, exigindo-me, como que define Sarmiento (1997), uma “reflexividade investigativa” para perceber as crianças em seus próprios termos -, levantei algumas indagações: quem são essas crianças? O que sabemos sobre elas? O que pensam sobre a escola? Como dar visibilidade e reconhecer suas produções e interpretações sobre esse contexto? Como brincam e como estão vivendo suas infâncias nesse espaço educativo? Em que momento é permitido que interajam com outras crianças e mesmo como os adultos?

Valendo-me dessas questões e uma vez que a investigação buscou responder questões muito particulares, buscando apreender as crianças como sujeitos de suas relações com o outro - adultos e crianças - entendo que a pesquisa constituiu-se em uma abordagem qualitativa, uma vez que essa abordagem enfatiza “(...) o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2007, p.21-22).

A validade da pesquisa qualitativa encontra-se nos procedimentos utilizados, ou seja, nos experimentos e formulação de leis universais que foram buscados, criados e combinados no estudo de modo a garanti-la como tal, como por exemplo, observação, entrevista, análise de documentos, registro fotográfico, entre outros. Para o bom termo desses propósitos, Oliveira (2002, p.10) destaca como fundamental que a busca da validade em pesquisa qualitativa requer considerar os seguintes elementos:

[...] o confronto de fontes; a complementaridade de instrumentos metodológicos e referenciais teóricos; a revisão colaborativa de entrevistas e registros de observação; o debate constante sobre princípios interpretativos e resultados que emergem do processo de pesquisa (ANDRE,

1991; LUDKE E ANDRE, 1986; WOLLCOTT, 1994).

Desse modo, dar a voz às crianças constituiu-se em um desafio científico, uma tarefa epistemológica de valorização dos seus modos de pensar, sentir e agir, buscando evidenciar o *outro-criança* como capaz de produzir e reproduzir a realidade em que se insere na produção de sua própria cultura infantil. Para Sarmento (2002, p.13),

A inventariação dos princípios geradores e das regras da cultura da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar. Constitui, desse modo, um desafio científico a que se não podem furtar todos quantos se dedicam aos estudos das crianças [...].

Do mesmo modo, considero importante destacar as palavras de Rocha (2008) ao evidenciar que em uma pesquisa que toma as crianças como parceiras na investigação, visando ressaltar suas capacidades cognitivas e competências sociais, o pesquisador deve principalmente saber auscultar o que elas dizem, ampliar os sentidos para ouvir/escutar, dando-lhes a visibilidade necessária para captar o que falam e como falam, a fim de se aproximar dos seus mundos sociais e culturais.

Por essa perspectiva, tornou-se imprescindível a convivência com as crianças na escola, a fim de captar a pluralidade e diversidade das dinâmicas das relações sociais que elas estabelecem com outras crianças e com adultos, compartilhando, negociando e criando culturas. Entendo que a produção de culturas infantis produzidas e partilhadas pelas crianças não se faz de forma autônoma, deslocada da cultura adulta, mas construída com elementos pertencentes a esse mundo, com base nas relações entre as próprias crianças e com os adultos.

Cabe esclarecer que esta investigação buscou suporte também na etnografia, uma vez que essa abordagem metodológica oferece elementos básicos para apreensão da multiplicidade de fenômenos presentes no cotidiano institucional onde as crianças estão inseridas.

André (1995) acentua que um estudo de cunho etnográfico do cotidiano escolar deve se preocupar com a dinâmica própria desse contexto, uma vez que nele estão presentes múltiplas formas de inter-relações. A autora ressalta: “(...) as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim o que é aprendido dentro e fora da escola.” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.14)

O aporte da ferramenta metodológica etnográfica, utilizada principalmente no campo da Antropologia, acomoda a possibilidade de alguns recursos investigativos no campo da educação, principalmente no que concerne à permanência no campo e a descrição densa do que foi observado, proporcionando maior proximidade entre os sujeitos investigados e a realidade em que se inserem, no entanto, é preciso aqui levar em conta as palavras de André (2005, p.25) ao evidenciar que “o que a educação tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação.”

Não obstante, mesmo não tendo essa metodologia suas raízes na educação, e com o intento de ressaltar a criança como ator na construção de relações sociais concretas, optei preferencialmente por desenvolver o estudo utilizando os recursos etnográficos, uma vez que se configura como uma abordagem significativa à medida que toma como objeto de estudo os modos de vida, os valores culturais e as formas de socialização dos indivíduos.

Sarmiento e Pinto (1997), entre outras abordagens consideradas por eles produtivas quando se busca captar as relações das crianças com seus pares e com adultos no contexto educativo, incluem a etnográfica, sendo necessários procedimentos adequados para alcançar o objetivo na pesquisa. Dizem os autores:

[...] relativamente às metodologias selecionadas para colher e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefatos e produções culturais da infância, as análises de conteúdos dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas bibliográficas, as genealogias, bem como a adaptação de instrumentos tradicionais de recolha

dos dados, como por exemplo, os questionários, as linguagens e iconografias das crianças, integram entre métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa.

Com a possibilidade dessa “abertura” metodológica entendo a importância de chegar de mente aberta ao campo de pesquisa, visando apreender os sentidos expressos nos olhares, conversas, gestos, enfim, nas múltiplas manifestações das crianças que pudessem indicar sua percepção sobre a escola. Aos poucos foram se tornando claros os indicativos do direcionamento metodológico: um dos caminhos seria a observação participante, uma vez que a convivência com as crianças evidenciava a impossibilidade de não participar junto com elas nesse encontro investigativo.

André (2005, p.26) assevera que

A observação é chamada participante porque se admite que o pesquisador tenha sempre um grau de inserção com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos.

Com isso, destaco o esforço de distanciamento durante a imersão no campo de pesquisa, constituindo-se esse um “(...) duplo movimento, de olhar o familiar como se fosse estranho, e de tornar o estranho familiar (...)”, que possibilitou “(...) a aproximação aos sistemas de significados culturais dos sujeitos pesquisados e afastamento tático do pesquisador para refletir e analisar a situação” observada. (DAMATTA, apud ANDRÉ, 2005, p. 26)

Nesse movimento constituíram-se algumas indagações: como nos colocar no lugar do outro, sem falar por ele? Como apreender o sentido que as crianças, como atores sociais, atribuem à escola? Como ouvir o que elas dizem sem construir outro sentido para o que falam?

Refletir sobre essas questões exigiu conciliar a necessária vigilância epistemológica com a sensibilidade e distanciamento na perspectiva de atingir, segundo Azanha (1992, p.93), “o êxito do observador em descobrir, pela convivência e sequência significativas no emaranhado de ocorrências de cotidianidade alheias (...) a sensibilidade pessoal, acuidade intelectual, capacidade de identificação empática etc.”, para revelar significações mais profundas, ações, atitudes, muitas vezes desconhecidas. Para esse autor,

A potencialidade reveladora dos objetos da cotidianidade precisa ser teoricamente ativada para que as possíveis revelações ocorram. De nada adiantaria simplesmente postular a fecundidade do estudo da vida cotidiana para o conhecimento do homem sem indicar como é possível obter esse conhecimento a partir da cotidianidade. Para isso, é indispensável a formulação de teorias que indiquem seletivamente o que e como descrever e analisar aquilo que, sem elas, seria caos factual. (AZANHA, 1992, p. 66).

Tendo consciência dessa necessária inter-relação, ou seja, entre a dimensão teórica e a pragmática, acrescento ainda o entendimento de Corsaro (apud DELLGADO, MULLER, 2005) ao afirmar que para penetrarmos no mundo das crianças, buscando compreender e interpretar os sentidos sociais que estão construindo sobre a escola, é preciso abandonar a visão “adultocêntrica” sobre a infância, o que exige certo distanciamento. Contudo, o pesquisador precisará, necessariamente, despir-se de preconceitos, o que não significa neutralidade. Essa vigilância constitui-se como uma dimensão ética do pesquisador (KRAMER, 2002), garantindo às crianças o direito de consentir ou não em sua participação na pesquisa.

Desse modo, conhecer as crianças como grupo que se relaciona e cria sentidos sobre as experiências vividas na escola requereu sensibilidade por parte do pesquisador, principalmente desprendimento do olhar adultocêntrico que não consegue apreender a relação lúdica das crianças como criação de uma cultura entre elas mesmas. Como

pontuado por Larrosa (200, p.47), um desprendimento do olhar que “(...) os interpretativos da vida e das rotinas da linguagem nos impedem de prestar atenção.”

Para aproximar-me do universo infantil, percebendo as crianças como sujeitos ativos que se constituem na relação com o ‘outro’ e no contexto social em que estão inseridas, busquei as indicações nos referenciais teóricos dos campos científicos da Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância, Filosofia da Infância, Antropologia da Infância e História da infância, uma vez que os estudos desses campos têm colocado a “infância e as crianças como centro das investigações indagativas” (SARMENTO, CERISARA, 2004), reconhecendo as crianças como sujeitos sociais concretos e protagonistas de sua socialização, e a infância como categoria social, construída histórica e socialmente nas dinâmicas das relações sociais. Os estudos nesses campos científicos têm possibilitado discutir, de forma interdisciplinar, questões que envolvem as crianças e as infâncias, no intuito de encontrar explicações teóricas que tomem como base as dimensões estruturais, sociais e culturais, consolidando, segundo Rocha (2008), um campo de estudos sociais da infância.

Outra questão que merece ser pontuada quanto à entrada de outros campos do conhecimento, nas produções das crianças pequenas, é que essas áreas têm-nos permitido uma visão para além da escola e das instituições educacionais, possibilitando capturar aspectos culturais dos grupos em que as crianças estão inseridas, tornando-se importantes, inclusive, como contraponto para compreender um pouco mais seu processo de socialização e de escolarização. De acordo com Sarmento e Pinto (1997), as crianças e as problemáticas da infância fazem parte das atuais preocupações de instâncias como a mídia e a política, de forma que

Também no campo investigativo, o estudo das crianças, a partir da década de 90, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar o fenômeno social da infância concebido como uma categoria social autônoma, analisável nas

suas relações com a ação e a estrutura social.
(SARMENTO E PINTO, 1997, p.10).

A Sociologia da Infância, como um campo de estudos, propõe trazer as crianças para o centro das discussões, principalmente ao procurar compreendê-las como sujeitos sociais competentes e co-participantes dos múltiplos processos de socialização que as envolvem. Tal compreensão indica a necessidade de reconhecer como válidas suas vozes, ações, expressões e manifestações, levando-nos a ressaltar a importante contribuição desse campo científico para o presente trabalho. Sarmiento e Pinto (1997:24) enfatizam que

Essa focalização reside, exactamente, 'em **partir das crianças para estudo das realidades da infância**. Isso significa, no essencial duas coisas: primeira, que o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objecto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com seus diferentes contextos e campos de acção; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter o principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua acção e da respectiva monitoração reflexiva. (grifo dos autores)

O estudo da Sociologia da Infância tem possibilitado também discutir de forma interdisciplinar questões que envolvem as crianças e a infância no intuito de encontrar explicações teóricas que tomem como base as dimensões estruturais, sociais e culturais dos sujeitos investigados. Segundo Rocha (2008) e conforme expus acima, isso permitiu a consolidação de um campo de estudos sociais da infância.

Essa inversão paradigmática da criança como sujeito social, evidente nos pressupostos dos estudos sociológicos, especialmente no viés da Sociologia da Infância, obriga a reconhecer as capacidades cognitivas das crianças e projetar estudos da infância que, segundo Sirota (1998), facultem a passagem do "ofício de brincar" e do "ofício de aluno", ao "ofício de ser criança".

Para Ferreira, Rocha e Vilarinho (2000, p.05),

Esta redescoberta da(s) criança(s) obriga a uma recomposição do campo sociológico, quer em termos teóricos, quer metodológicos, solicitando que a sociologia da infância possa ser, mais do que uma sociologia da escolarização e da família, uma sociologia da socialização, centrada na análise dos quotidianos e nos processos de socialização activa em que participam adultos e outras crianças, perspectivando aquelas duas categorias - natureza/criança e cultura/adulto que na realidade existem em permanente interacção -, como sendo agidas mutuamente e, em simultâneo. Neste sentido, a socialização passa a ser reflectida como um processo de múltiplos sentidos, como trabalho colectivo de construção e apreensão do mundo, como realidade social inter-significante e, portanto, inter-subjectiva que faz existir os indivíduos de uns para os outros - adulto-criança, adultos-adultos, e criança-criança - em que todos se constituem como sujeitos, actores e agentes sociais. No limite, deixa de ter qualquer significado falar em socializadores e socializados.

O ponto de vista explicitado pelas autoras exprime uma tomada de consciência quanto à percepção das crianças como produtoras de sentidos, sendo destacado o lugar que ocupam nas fronteiras das relações pessoais e dos laços sociais entre indivíduos (relações categoriais), em vez de estritamente reguladas por normas (relações estruturais). Essa perspectiva permite a visão e o reconhecimento de modos de governo próprio para as sociedades infantis, mostrando como constroem e partilham socialmente sentidos sobre suas experiências vividas (FERREIRA, 2004).

Assim, é mister pensar uma perspectiva de socialização que considere as crianças e sua participação ativa no contexto educativo, posto que se encontram envolvidas num complexo e dinâmico processo de socialização em que, por seu estatuto de sujeitos interpretam a realidade, partilham e criam mundos sociais com outras crianças e com adultos, bem como disputam e exercem poderes, ao mesmo tempo em que reproduzem aspectos da estrutura social coletiva com o fim de socializar-se.

É importante aqui salientar que é com base nos estudos de Corsaro (2002) que entendo o conceito de socialização. Segundo o autor, a socialização é construída por meio da aculturação do sujeito a outras realidades, uma vez que ao inserir-se em outros contextos sociais passa a se apropriar de outros conhecimentos, ou seja, de outras culturas. Portanto, na perspectiva vislumbrada por Corsaro (2002), não se trata de um simples problema de adaptação e internalização das normas, regras, valores culturais e sociais, mas de um processo de apropriação e reinvenção da cultura adulta pela criança que negocia, partilha e cria culturas com base nas relações sociais estabelecidas com seus pares e com os adultos.

A compreensão desse autor sobre o processo de socialização deixa claro que tal processo não se faz meramente reprodutor, mas exerce-se de forma ativa, num complexo movimento reprodutivo-produtivo de novas culturas. Segundo o conceito de reprodução interpretativa cunhado por Corsaro (2002), o termo reprodução captura a idéia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural do mundo adulto. O termo interpretativo remete aos aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade, a partir de seu ponto de vista e das interações sociais que estabelece com seus pares e com os adultos. Sarmiento e Pinto (1997) asseveram que no campo científico da Sociologia da Infância existe já um conjunto de orientações metodológicas congruentes que têm permitido descortinar outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. “Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.” (p. 25)

Concomitantemente aos pressupostos teóricos do campo da Sociologia da Infância, destaco a importante contribuição dos sociólogos Bernard Charlot (2000), Bernard Lhaire (2004, 2006) e Philippe Perrenoud (1995). Seus estudos tornam-se referenciais significativos para pensarmos a socialização das crianças dentro e fora da escola, contribuindo para o desvelamento das diferenciações que se

processam no interior desses segmentos sociais, no que se refere às desigualdades em termos de oportunidades escolares, principalmente as das camadas populares. Esses pesquisadores têm buscado analisar as lógicas institucionais com base nas relações sociais e culturais estabelecidas entre os diferentes atores sociais que compartilham o espaço educacional, bem como as interpretações das crianças acerca das culturas adultas no processo de socialização,

Na área da educação tomei os pressupostos teóricos dos estudos de Rocha (1999), Faria (1999), Kramer (1993, 2003, 2006), Narodowski (2001) e Sacristán (2001, 2005), uma vez que os autores apontam a necessidade de ser pensada, no trabalho pedagógico, a especificidade da educação e do cuidado com as crianças pequenas em instituições educativas, essencialmente ligada a toda e qualquer situação que considere: organização espaço/tempo, estruturas implícitas, práticas pedagógicas, entre outros elementos que possam vir a oferecer aos pedagogos a responsabilidade de avaliar e repensar as propostas pedagógicas nas instituições educativas.

Debrucei-me especialmente sobre a contribuição da Pedagogia da Infância, uma vez que o campo Pedagógico (em geral), por si só, não tem contemplado suficientemente a especificidade da educação das crianças pequenas em instituições educativas, seja em creche, pré-escola e/ou escola. Dessa forma, tenho claro que os pressupostos da Pedagogia da Infância, por definir uma concepção de infância que considera e respeita essa categoria social e as crianças em suas peculiaridades e heterogeneidades no âmbito de uma infância determinada, nos levam a pensar em outro sentido para o trabalho pedagógico na escola do ensino fundamental, com base nos pressupostos dessa disciplina, resguardando, contudo, a especificidade da escola fundamental.

Cerisara (2002) esclarece que a Pedagogia da Educação Infantil, ou Pedagogia da Infância está comprometida com um currículo que considera a leitura de mundo, o letramento, a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e sexual das crianças, ressaltando que, desde pequenas, possuem uma história da qual são protagonistas, sendo também construtoras de sua cultura.

Outrossim, a compreensão de que não há uma infância, mas infâncias (ROCHA, 1999) é um dos aspectos que merece destaque na consolidação de uma Pedagogia da Infância, uma vez que afirma o estudo dessa categoria social como tema multidisciplinar, destacando as crianças como atores sociais concretos e reais, não apenas na sua dimensão biológica, mas com base nas variações sociais, históricas e culturais.

Rocha (1999) esclarece que a diferenciação entre a creche, pré-escola e a escola constitui-se essencialmente na consideração do sujeito-criança, não o sujeito-escolar: o aluno. Portanto, para pensar na constituição da Pedagogia da Infância, utilizo as palavras de Cerizara (2002) ao esclarecer que é necessário considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança, em seu próprio tempo.

Narodowski (2001, p.23) assevera que epistemologicamente a categoria social criança-aluno constitui-se diferente da categoria criança, ainda que a criança e o aluno correspondam existencialmente a um mesmo ser. Para esse autor,

Embora seja certo que o aluno está em algum grau incluído na criança, sobretudo quanto ao âmbito delimitado pela idade, tampouco é menos certo que o aluno enquanto objeto de conhecimento contém caracteres que ultrapassam a infância em geral. O aluno é um campo de intervenção não alheio à infância, porém mais complexo. A criança aparece em um primeiro momento como razão necessária para construção do objeto aluno e este é o espaço singular; ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar.

Com base nessa compreensão, importa dizer que se faz preciso repensar o papel da escola e da educação destinada às crianças pequenas, para que se considerem os diferentes níveis de análise sobre elas, no intuito de perceber as diferentes dimensões de sua constituição como atores sociais no processo de socialização na instituição escolar, percebendo-as como outro a ser ouvido e recebido. Parafraseando Sarmiento (2006, p. 278), este é o desafio que se põe a uma nova

“profissionalidade docente”, bem como a ação organizacional da escola, no que tange considerar a elaboração de regras e recursos diversificados de participação das crianças para uma melhor adequação das práticas de ensino do cotidiano escolar, ou como coloca Gusmão (1999), entendo que

A cultura da infância nos obriga a rever o absolutismo do pensamento, a intolerância das práticas discriminatórias, a considerar as possibilidades de um trânsito entre competências e sujeitos diversos, mas, nem por isso, hierarquizáveis e desiguais, apenas consoantes a outras práticas e a outros sujeitos que a um só tempo se fazem como nosso outro e um mesmo, no estar junto e no fazer da própria sociedade.(p.52)

Nos estudos sobre a infância, no campo da Filosofia, procurei aproximar-me dos trabalhos de Kohan (2003, 2008) e de Larrosa (2004, 2009), na medida em que esses autores avivaram a possibilidade de trazer elementos para pensar a infância de outra maneira, abrindo a possibilidade de pensar a infância com sensibilidade, de “iguais para iguais”, desvelando nosso olhar adultocêntrico sobre elas para podermos capturar para além do que se pensou para a educação da infância. (KOHAN, 2008, p.60).

Neste campo centrei o esforço para tornar evidente o que se propôs pensar sobre a questão da experiência das crianças na escola, visto que tais ações e experiências tendem a ser desvalorizadas se comparadas com aquelas atribuídas aos adultos.

Com isso destaco que pensar sobre as experiências vividas pelas crianças na escola, isto é, a condição de sujeitos escolares que se coloca compulsória ao ingressar no ensino fundamental, precisa ser problematizada, a fim de que a infância não seja reduzida a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer, ou do que necessita, mas para asseverarmos a infância como símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade. (KOHAN, 2003).

Devo ressaltar ainda a importância que teve para minha compreensão da problemática abordada, no presente trabalho, os estudos

de Áries²⁷ (1986), que junto àqueles desenvolvidos por Kuhlmann Jr. (1999) se configuraram como suportes expressivos para compreensão das experiências e vivências das crianças pequenas. Estudos dessas áreas científicas vêm fundamentando a compreensão da infância com os olhos na contemporaneidade, tentando demarcar as especificidades das infâncias para que as crianças possam ocupar seu lugar na história, não apenas como consumidoras de culturas, mas também como produtoras. Nesse sentido, tem sido fundamental a contribuição da história para a desconstrução da infância como categoria natural e universal da sociedade.

Diante do que defendem os estudos acima citados, para a definição de um procedimento investigativo que contribuísse para a superação do desafio aqui apresentado, tornou-se imperioso reconhecer as crianças como interlocutoras na investigação. Para esse propósito e de acordo com o referencial teórico adotado, foram eleitos alguns instrumentos de modo a realizar, tanto quanto possível, uma “frutuosa produtividade interpretativa” (Pinto e Sarmiento (1997: 26-27) que ajudasse trazer à tona como as crianças produzem socialmente sentidos sobre a escola, ao viverem a experiência inicial da escolarização.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ELEITOS

Devo admitir que a aplicação prática dos procedimentos estudados como suportes passíveis de auxiliar a construção dos dados que me permitissem atingir o objetivo de melhor compreender como as crianças constroem significados sobre a escolarização no início de sua vida escolar no ensino fundamental, foi acompanhada de inquietações, dúvidas, inseguranças que, talvez, sejam componentes habituais de todo pesquisador que trilha caminhos ainda pouco conhecidos, ou totalmente desconhecidos. É como afirma Quinteiro (2002, p.42):

²⁷ Embora esse autor tenha recebido críticas sobre sua obra no que tange a questões metodológicas, os méritos do seu trabalho devem ser reconhecidos, pois foi o primeiro a mostrar que a infância é uma construção social da sociedade moderna e não um fenômeno natural ou universal (PINTO: 2000).

As questões referentes aos problemas metodológicos de pesquisa com a criança, fundamentalmente, as relações: sujeitos-objeto; criança-adulto; infância-criança-escola; criança-aluno e aluno-professor e além dos problemas relativos aos instrumentos e procedimentos metodológicos, tais como: o uso da entrevista, da enquete, produção icnográfica das crianças, enfim, mediações que ultrapassam as tradicionais, expressas em jogo, brinquedo e brincadeira, formam um feixe que não se esgota e que apresenta inúmeras dificuldades para serem vencidas pelo pesquisador.

O contato com os sujeitos da pesquisa consolidou o entendimento de que as relações sociais vividas no contexto da escola são múltiplas, exigindo dinamismo e criatividade do pesquisador no intuito de capturar a diversidade e a complexidade das relações sociais vividas e partilhadas neste âmbito. Essa constatação confirmou a opção, já pressuposta, da necessidade de utilizar diferentes instrumentos de registro, dentre eles, a observação participante, o registro em diário de campo, o registro fotográfico e as entrevistas com adultos.

A observação participante configurou-se como estratégia privilegiada, levada a efeito em diferentes contextos da escola: sala de aula, recreio, aulas de educação física, horário de entrada e de saída das crianças, ocasiões em que foram efetuados registros escritos em diário de campo e registros fotográficos, com o objetivo de apreender, de forma minuciosa, a experiência vivida pelas crianças. É relevante lembrar que as observações têm como foco principal as relações e interações sociais entre criança/criança, criança/adulto e criança/práticas pedagógicas, buscando capturar indícios de como as crianças constroem os sentidos que partilham sobre a escola ao viver a experiência do processo inicial da escolarização. As observações foram registradas de duas maneiras:

a) Registro em diário de campo: este foi o momento mais importante das observações. Durante as atividades em sala de aula, procurava anotar as ações mais significativas das crianças para não perder esses momentos nos registros. Em atividades mais livres das crianças, como horário do recreio, educação física e biblioteca, a escrita no diário de campo era realizada após as observações feitas nesses contextos, de modo que pudesse participar livremente das atividades que estavam sendo oferecidas às crianças. Posso dizer que o diário de campo ampliou a capacidade de registro das experiências vividas pelas crianças no cotidiano escolar, contribuindo para a realização de uma “descrição densa” das cenas observadas, possibilitando extrair elementos significativos ao estudo.

A “descrição densa” é típica do método etnográfico, possibilitando ao pesquisador interpretar e atribuir sentidos às observações das atividades e comportamentos específicos dos sujeitos investigados. Sem ela, “a observação não tem e não faz sentido”, proporcionando ao pesquisador pouca visibilidade para interpretar o que foi observado. (CORSARO, 2009).

b) Registro fotográfico: Para que pudesse captar melhor os olhares, movimentos, gestos e atitudes das crianças, principalmente durante as atividades realizadas em sala de aula, foram efetuados os registros fotográficos. Procurei nesses momentos posicionar-me em lugares que possibilitassem observar as crianças interagindo entre elas, com a professora e com outros adultos da instituição, visando melhor apreender a realidade cotidiana das crianças nos diferentes contextos da escola. Entendo que a fotografia constitui um fragmento de registro da realidade observada, porém enriquecedora na interpretação e análise do que foi captado das crianças nos diferentes espaços de interação, possibilitando ao pesquisador ver e rever as imagens retratadas, para fazer ressoar na memória o momento vivido.

Kramer (2002:12) ressalta que

A fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar.

Importa ainda salientar que o registro fotográfico também proporcionou documentar momentos, situações, ilustrar o cotidiano das crianças no estudo, complementando as análises do observado. Os dados coletados em fotografias foram separados levando em conta os diferentes contextos em que as crianças estabeleceram interações (parque, sala de aula, biblioteca, horário de entrada e saída, educação física), possibilitando apreender melhor os momentos que entre si mais se assemelhavam para a construção de um panorama dos contextos observados, de modo que pudesse captar as estratégias das crianças para interagir com seus pares nos diferentes espaços da escola, bem como as brincadeiras, a relação com os adultos, o que favoreceu a percepção de algumas situações nas análises.

Além dos instrumentos já citados, foram ainda realizadas entrevistas com os profissionais mais próximos das crianças investigadas. A escolha da entrevista com os adultos se justifica por entender ser esta uma importante ferramenta na interação da pesquisadora com a pesquisa e com os adultos-professores, mesmo tendo a clareza do protagonismo das crianças no estudo. Os encontros ocorreram individualmente na escola e com horários marcados, exceto com a diretora que, por opção, solicitou que o encontro se realizasse fora do horário de trabalho. As entrevistas objetivaram captar aspectos significativos que revelassem a compreensão dos adultos sobre a experiência das crianças no processo inicial da escolarização. Para tanto, foi seguido um roteiro semiestruturado e realizadas gravações das falas dos sujeitos investigados. As transcrições das entrevistas seguiram detalhadamente o que havia sido respondido pelos entrevistados, para posteriores correções e consentimentos para utilização na pesquisa.

Cabe dizer que a vantagem de realizar entrevista reside no fato de permitir a captação imediata e corrente da informação desejada no estudo, sobre os mais variados tópicos, obrigando o pesquisador a ter clareza sobre os pontos a serem levantados no que concerne ao problema da investigação. Uma entrevista bem definida pode permitir tanto o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, como de temas de natureza complexa ou ainda de escolhas nitidamente individuais.

3.3 A ESCOLHA DO CAMPO: *LUGAR* DA PESQUISA

Ao contrário do que se deseja acreditar, a teoria atualmente hegemônica, quanto menos inserido o indivíduo (pobre, minoritário, migrante, etc.) mais facilmente o choque da novidade o atinge e a descoberta de um novo saber lhe é mais fácil. O homem de fora é portador de uma memória, espécie de consciência congelada, provinda com ele de um outro lugar. O lugar novo o obriga a um novo aprendizado e a uma nova formulação. A memória olha para o passado. A nova consciência olha para o futuro. O espaço é um dado fundamental nessa descoberta. Ele é o teatro dessa inovação por ser, ao mesmo tempo, futuro imediato e passado imediato, um presente ao mesmo tempo concluído e incluso, num processo sempre renovado.

Quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo, e tanto mais eficaz a operação de descoberta. A consciência pelo “lugar” se superpõe à consciência no “lugar”. A noção de espaço desconhecido perde a conotação negativa e ganha um acento positivo, que vem de seu papel na produção da nova história.

(Milton Moraes, 1996, p. 264)

Estabelecer uma reflexão acerca da escola sob o olhar das crianças, esses “seres peraltas que nos inquietam”, constituiu-se uma tentativa de contribuir política e pedagogicamente para mudanças de paradigmas sobre o que é ser criança nesse contexto, o que implicou mobilizar um conjunto de saberes que exigiu “colocar-se neles à prova”. Um saber que não faz da criança e da infância vivida nesse **lugar** mais uma experiência, mas uma intenção séria de contribuir para a compreensão das relações ali estabelecidas.

O **lugar** que selecionei para observação é uma escola básica pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino, situada na região sul da Ilha de Florianópolis. Para a definição do campo investigativo foram obedecidos alguns critérios e observadas algumas características, dentre os quais se destacam:

- ❖ Especificidade de atendimento às crianças dos anos iniciais da educação básica (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos), diferenciando-se de outras instituições que irão atender até o nono/série ano do ensino fundamental de nove anos;
- ❖ Estar localizada numa região cujo entorno possui quatro instituições educativas de educação infantil, sendo três da Rede Pública Municipal de Ensino: duas creches (sendo uma conveniada), um Núcleo de Educação Infantil – NEI e um Centro de Educação Infantil da Rede Privada;
- ❖ Estar próxima a três escolas de educação básica: Estadual, Municipal e Particular.
- ❖ Estar localizada em área de morro onde moram famílias de baixa renda;
- ❖ Por ter construído o projeto político-pedagógico trazendo a concepção de criança, infância e educação após a ampliação do ensino fundamental para nove anos;

Essas características foram significativas na escolha do campo de pesquisa. Contudo, inserir-se em uma instituição significa enfrentar grandes desafios. O desafio de lidar com os nossos próprios preconceitos construídos ao longo da nossa história de vida, na tentativa de conseguir aproximar-nos desse novo espaço e dessas novas pessoas de forma suficientemente aberta para de fato vê-las e ouvi-las e, quem sabe, poder conhecê-las, atentos ao alerta de Kramer (2006, p.02) ao destacar que “o que o pesquisador vê pode ser familiar, mas não conhecido.”

Portanto, ouvir e observar o que pensam e dizem as crianças sobre a escola torna-se o sentido proposto por esta pesquisa, o que não significa negar que o significado do que falam passará pela minha própria leitura de pesquisadora e de adulta, ou mesmo que o que falam estaria isento da presença de outras vozes com quem compartilham a experiência da vida social.

3.4 A IMERSÃO NO CAMPO: *O CENÁRIO* DA PESQUISA

Escola é o lugar aonde a gente vai quando não está de férias.
A chefe da escola é a diretora.
A diretora manda na professora.
A professora manda na gente.
A gente não manda em ninguém.
Só quando manda alguém plantar batata.
Além de fazer lição na escola, a gente tem de fazer lição de casa.
A professora leva nossa lição de casa para a casa dela e corrige.
Se a gente não errasse, a professora não precisava levar lição para casa.
Por isso é que a gente erra.
Embora não seja piano nem banco, a professora também dá notas.
Quem não tem notas boas, não passa de ano.
(Será que fica sempre com a mesma idade?)

(José Paulo Paes. Poesia: Escola).

No início do mês de julho/2009, encetei o processo de autorização e aproximação do campo de pesquisa, encaminhando primeiramente à Secretaria Municipal de Educação- SME - minha proposta de pesquisa, indicando a escolha de sua realização em uma Escola Desdobrada²⁸ pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis.

Tão logo recebi o deferimento da Secretaria Municipal de Educação/ Departamento de Ensino Fundamental-DEF, entrei em contato com a diretora da Escola, objetivando solicitar o consentimento para realização do estudo. Mediante a liberação, agendei um encontro com a professora e a equipe pedagógica, ocasião em que me foi dado o consentimento para entrar em campo.

Cabe destacar que os demais profissionais da instituição educativa foram comunicados sobre a realização deste estudo pela direção da escola e equipe pedagógica sendo, posteriormente, realizadas conversas entre a pesquisadora e o grupo de professoras durante os horários de recreio. Durante essas conversas, ao explicar o objetivo do estudo, alguns profissionais manifestaram-se bem interessados na temática, principalmente em virtude do debate originado, entre os profissionais da educação, em torno da mudança política que antecipa a idade de ingresso das crianças de sete para seis anos e a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Essas conversas com as professoras suscitaram algumas inquietações em relação às mudanças na política educacional para o ensino fundamental, conforme podemos perceber na fala de uma das professoras:

As coisas acontecem assim, muda-se a lei e pouco se sabe o que será feito nas escolas com essas crianças. Quando chegam aqui, nem sabem o que vão fazer, correm, derrubam

²⁸ A nomenclatura “Escola Desdobrada” diz respeito ao desdobramento das escolas básicas para atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O processo de desvinculação caracteriza-se na intenção de ampliar o número de vagas destinadas ao atendimento de crianças em idade escolar. Essa denominação é utilizada para todas as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis que sofreram esse processo. Para fazer referência à instituição educativa na qual realizei a pesquisa, utilizarei a denominação: “Escola Pesquisada”.

tudo, ficam bem perdidos ‘coitadinhos’. Se já era difícil com as crianças com idade de sete anos, imagina agora com crianças menores. Tem sido bem difícil essa adaptação do primeiro ano com as crianças menores.
(Registro em diário de campo – fala de uma professora da escola pesquisada. Conversa informal - 13/08/2009)

As palavras da professora, ao refletirem a preocupação com o ingresso das crianças dessa faixa etária na escola no ensino fundamental, evidenciam a necessidade de mudanças no trabalho pedagógico do primeiro ano para melhor acolhê-las. Tal preocupação pode ser considerada como uma possibilidade de pensar a infância na escola, não apenas até a faixa etária de seis anos, mas para os anos subsequentes a esse segmento. A respeito dessa preocupação, é importante destacar o que consta nos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação – MEC, 3º relatório do programa de Ampliação do Ensino Fundamental Para Nove Anos (2006:9): há que se reafirmar, frente às mudanças na política pública da educação básica, que os sistemas de ensino deverão levar em conta os sujeitos em suas temporalidades humanas, posto que ainda encontram-se em desenvolvimento. Tal consideração assenta-se no fato de que, ao ingressarem no processo de escolarização, as crianças ficam sujeitas às rupturas nos diferentes níveis de ensino, havendo fragmentação entre conhecimento, aprendizagem e trabalho pedagógico.

Uma vez evidenciada tal realidade nos sistemas de ensino brasileiro, por respeito e consideração às crianças, em suas especificidades etárias no processo de escolarização, demanda-se a construção de políticas educacionais que coloquem as crianças no centro do processo educativo, contrapondo-se aos discursos dominantes que pretendem perpetuar uma única forma de pensar a criança: um ser vazio que se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, que precisa ser moldado para preencher agendas políticas e econômicas mais amplas e de longo prazo. (SARMENTO, 2006).

Assim, pretendo ressaltar neste estudo a necessária reflexão quanto ao ingresso das crianças no ensino fundamental, levando em conta que

O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não devem ser priorizadas essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. (RESOLUÇÃO Nº3, CNE/CEB:05)

A necessidade de adaptação da “lógica” concernente à forma como a escola encarava as crianças até o advento da lei de antecipação, parece ser percebida amplamente entre os profissionais da educação, conforme pode ser entendido nas palavras de outra professora da escola pesquisada:

Quando as políticas mudam, as escolas têm que se adequar a essas mudanças. Muitas vezes ficamos sabendo de um ano para outro, na última reunião pedagógica do ano. Foram realizados dois Seminários sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos na Rede Municipal. Participaram os professores dos primeiros anos, direção e equipe pedagógica. A meu ver não adiantou muito. Em muitas escolas os professores são substitutos, principalmente os das turmas do primeiro ano. Poucos são os professores efetivos que assumem essa faixa etária. Muitos não estão preparados para isso. O que temos aprendido com as crianças menores tem sido na prática, não com formação específica. A Prefeitura implantou o Projeto do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização), nem todos os professores tiveram acesso. Somos nós professores que acabamos assumindo essas mudanças políticas. (...) O trabalho nos primeiros anos mudou em vista do que era, mas ainda falta uma longa caminhada. Vejo isso com as turmas subsequentes: segunda, terceira e quarta séries... Parece que com essas turmas então nada mudou! Ficou tudo como era antes. O que mudou mesmo foi só a idade das crianças. Muitos professores sabem disso e tem se esforçado para mudar... É difícil, temos que reaprender. Olhar as crianças de outra maneira.
(Diário de Campo, 17/08/2009)

Portanto, se no primeiro momento os excertos revelaram preocupação com o ingresso das crianças pequenas na escola, diante do que observa a professora nesse segundo excerto, evidencia-se uma consciência quanto aos limites e às possibilidades do trabalho realizado nos anos subsequentes. A reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores traz à tona aspectos significativos relacionados à visão tradicional do trabalho escolar, não só do primeiro ano (série) dos anos iniciais do ensino fundamental, mas de todos os grupos de crianças desse nível de ensino, inclusive destaca a necessidade de pensar a condição social das crianças. Tais inquietações refletem a seriedade do trabalho pedagógico da instituição educativa pesquisada quanto ao atendimento das crianças pequenas nesse contexto. A respeito de questões relativas aos problemas a serem enfrentados pelas mudanças propostas, Sarmiento (2006, p. 269) acentua que

As organizações para as crianças vêm-se, deste modo, confrontadas com os novos desafios e papéis, que de algum modo as motivam a pensar-se de modo distinto do impulso que lhes deu origem: não é já (um deferido) “interesse social” o que as fundamenta e legitima, mas o “maior interesse das crianças”. Interpretar as condições da sua aplicação é com certeza uma das mais estimulantes tarefas que se colocam no domínio das tarefas de planejamento e gestão das organizações para as crianças. (grifo do autor)

Os excertos parecem explicitar uma aparente fragilidade na forma como foi se compondo o trabalho pedagógico na Escola Pesquisada, após a mudança política no ensino fundamental que ampliou o tempo de duração para nove anos. A expressão da professora, ao apresentar as dificuldades iniciais enfrentadas pela instituição educativa após o ingresso das crianças da faixa etária antes de responsabilidade da educação infantil, reafirma as questões que precisam ser levadas em conta para efetiva garantia dos direitos sociais das crianças em instituições educativas ao viverem o processo de escolarização.

Importa então esclarecer que mesmo a investigação tomando o rumo das culturas da infância no processo de escolarização das crianças

no ensino fundamental, não se pode ignorar a necessidade de estabelecer uma reflexão sobre os contextos microssociais e macrosociológico que configuram o seu lugar na contemporaneidade, na medida em que neles estão imbricados aspectos fundamentais para compreender que a infância está exposta às mesmas forças sociais que atingem os adultos, uma vez que ambos – crianças e adultos – encontram-se inseridos no mesmo contexto social, político, econômico e cultural.

Para situar a Escola Pesquisada e os agentes envolvidos na investigação, apresento a seguir a escola e seu funcionamento e os sujeitos investigados.

3.5 A *ESCOLA PESQUISADA* E SEU FUNCIONAMENTO



Foto: Ilha de Santa Catarina e região circunvizinha - parte continental

Fonte: www.belasantacatarina.com.br/Florianopolis/SC

A Escola Pesquisada²⁹ iniciou suas atividades no ano de 1992, sob a gestão do então prefeito Municipal Antônio Henrique Bulcão Viana, como um desdobramento da primeira escola pública municipal do bairro, inaugurada no ano de 1963. O desdobramento foi estabelecido em virtude da procura de vagas para atendimento de crianças em idade escolar, uma vez que a escola básica existente não supria a demanda de vagas para atendimento dos grupos de crianças das primeiras séries (crianças com idade de sete anos) e da pré-escola (crianças com idade de seis anos) no bairro.

Dados coletados pela diretora, na gestão 2004/2008, com base na história oral registrada em entrevistas com as professoras mais antigas, efetivadas no ano de inauguração da Escola Pesquisada, evidenciam que a demanda de vagas e o conseqüente desdobramento da primeira escola básica do bairro foram gerados pelo crescimento da comunidade, passando a funcionar na nova instituição duas turmas de primeiras séries e duas turmas da pré-escola (NEI vinculado).

A escola passou a ocupar o antigo prédio da Legião Brasileira de Assistência à Comunidade – LBA30, que foi extinta no ano de 1991. A ocupação do prédio foi reivindicação dos educadores da Rede Pública Municipal e das famílias das crianças que pleiteavam vaga no município. Não obstante a criação dessa escola, a contínua demanda por vagas nos níveis de ensino nos primeiros anos do ensino fundamental fez com que esta passasse por uma reforma física, ampliando o atendimento às crianças até a quarta série.

Cabe salientar que, durante a reforma, a escola passou a ocupar outro local no bairro, um terreno sem calçamento, cuja estrutura física eram pequenas casas de madeira. Atualmente, esse espaço é ocupado por um Núcleo de Educação Infantil (NEI) com novas instalações, atendendo crianças de zero a seis anos.

²⁹ É importante destacar que no decorrer do ano de 2009 a escola pesquisada sofreu modificação quanto a sua denominação, passando a ser considerada escola básica, sob o Decreto nº 7152, de 18 de junho de 2009. Contudo, a especificidade de atendimento continua sendo os anos iniciais do ensino fundamental.

³⁰ Entidade de assistência social que prestava atendimento à comunidade, bem como aos moradores dos bairros adjacentes, com serviço odontológico, cursos de artesanato, datilografia, entre outras atividades profissionalizantes.

Quanto ao crescimento da comunidade, este pode ser mais bem observado no entorno da escola, espaço em que emergem construções residenciais e comerciais com organização pouco planejada. Segundo consta nos dados do Projeto Político-Pedagógico da escola, este crescimento desordenado é proveniente da ocupação do espaço físico do bairro por famílias oriundas de outras regiões do Estado, principalmente do oeste catarinense, que ali se estabeleceram.

Turmas	Número de crianças por ano		
	2007	2008	2009
1 ano (6 anos)	102	72	87
2 ano (7 anos)	Não implantado	127	70
2 série (8 anos)	101	Excluído	Excluído
3 série (9 anos)	83	140	Excluído
3 ano (8 anos)	Não implantado	Não implantado	90
4 serie (10 anos)	59	64	122
4 ano (9 anos)	Não implantado	Não implantado	Não implantado
5 ano (10 anos)	Não implantado	Não implantado	Não implantado
Total	345	393	379

Quadro 2: Número de crianças por anos/série - 2007 a 2009.

Elaborado: Márcia Agostinho/2009.

Dados: Relatórios de matrículas da Escola Pesquisada

Atualmente, conforme já citado, encontramos no bairro além da Escola Pesquisada, outras instituições educativas. No entanto, o aumento do número de escolas construídas no bairro não diminuiu a procura de vagas na Escola Pesquisada, sendo atendidas por turma uma média de 20 a 25 crianças, como pode ser constatado no Quadro 3, abaixo. Esse número de crianças por turmas foi ajustado (ano/série) a partir da implementação política do ensino fundamental de nove anos (Lei 11. 274/2006). Busco mostrar tais alterações para evidenciar a necessidade de redimensionamento da organização pedagógica da escola para o ingresso das crianças com idade de seis anos nesse espaço educativo.

Quanto ao horário de funcionamento, a escola atende as 379 crianças no período diurno, em dois turnos: matutino, das 08:00 às 12:00 e vespertino, das 13:10 às 17:10, sendo as crianças assim distribuídas: 187 no período matutino e 191 no período vespertino.

O Quadro 3 apresenta a distribuição das crianças por série, turma, turno e número de alunos:

SERIE	TURMA	TURNO	Nº DE ALUNOS
1º ano	11	Matutino	22
1º ano	12	Matutino	20
1º ano	13	Vespertino	24
1º ano	14	Vespertino	24
2º ano	21	Matutino	22
2º ano	22	Matutino	23
2º ano	23	Vespertino	25
3º ano	31	Matutino	25
3º ano	32	Matutino	25

3º ano	33	Vespertino	21
3º ano	34	Vespertino	24
4ª série	41	Matutino	25
4ª série	42	Matutino	25
4ª série	43	Vespertino	25
4ª série	44	Vespertino	24
4ª série	45	Vespertino	24

Quadro 3: Distribuição das crianças por série, turma, turno e número de alunos.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico, ano letivo 2009.

A apresentação do número de crianças por série, turma e turno, tem o objetivo de mostrar as alterações já realizadas quanto à especificidade de atendimento nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Florianópolis, uma vez levado em conta o processo gradativo dos anos de escolaridade das crianças que ingressaram no programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos. Tais considerações tornam-se importantes, uma vez que as crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental de oito anos não reprovarão. Esta foi uma fórmula elaborada para ajustamento definitivo da política educacional dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos.

Em relação à comunidade, além da existência das instituições educativas, existem ainda outros aparelhos sociais, tais como: um posto de saúde de responsabilidade do poder público, duas clínicas médicas e uma associação de moradores. Quanto à infraestrutura básica, possui área de lazer com campo de futebol e quadra polivalente, água tratada pela CASAN, sistema de esgoto, energia elétrica e transporte coletivo. Templos de diversas religiões atendem a variedade de credos.

No que concerne à composição histórica da escola investigada, é importante reiterar que esta sofreu mudanças quanto a sua

nomenclatura, passando a ser denominada Escola Básica a partir do Decreto nº 7152, de 18 de junho de 2009. Porém, naquele ano (2009) continuou atendendo os anos iniciais do ensino fundamental.

Também em relação ao espaço físico, conforme já comentado, a escola sofreu modificações. A escola passou por duas reformas, a primeira, no ano de 1994 e a segunda, nos anos de 2004/2005, sendo que a mais significativa foi a de 2004; 2005 com uma grande reforma em sua estrutura que dotou a unidade educativa de três pavimentos: uma quadra coberta, um pátio fechado, um pátio aberto na área térrea, com parque infantil e um pátio aberto na área intermediária.

No pavimento térreo, entrando no *hall* que dá acesso aos diferentes ambientes da escola, encontramos uma rampa e uma escada para os andares superiores. Percebi que as crianças, ao chegarem à escola, utilizam-se da escada para subir ao piso intermediário, aguardando o momento de entrada em sala. No piso intermediário ficam a quadra coberta e o pátio fechado. Ainda no andar inferior, encontramos o auditório. Nele, desenvolvem-se várias atividades, tais como o atendimento das crianças inscritas nos projetos complementares oferecidos pela escola (violino e dança), reunião de pais, reunião pedagógica, conselho de classes, sendo utilizado também para as crianças assistirem a vídeos e palestras. No mesmo andar, encontramos a secretaria escolar, sala da equipe pedagógica, sala da Direção, dois banheiros para uso dos adultos, um para visitantes e outro para funcionários e sala de informática. Essa sala também é utilizada como espaço dos projetos de dança e violino quando o auditório está ocupado com outra atividade da escola. Ali se localiza ainda o depósito de materiais didáticos, onde também são guardados os instrumentos musicais (violino, banda, violoncelo) e um banheiro infantil, para uso exclusivo das crianças do primeiro ano. Observei que a utilização do banheiro por meninos e meninas se faz separadamente, ao retornarem do recreio ou da aula de educação física.

Próxima ao banheiro fica a sala das duas turmas do primeiro ano, conjugada ao parque infantil, separado apenas por uma porta que está sempre fechada. Nos dias de observação, pude perceber o olhar das crianças passeando entre o quadro e os brinquedos do parque, denunciando, talvez, a vontade e o interesse em brincar. Algumas

expressam esse movimento de forma silente e inibida, outras, de maneira inquieta.

Na figura 1, abaixo, apresento o andar térreo da escola.

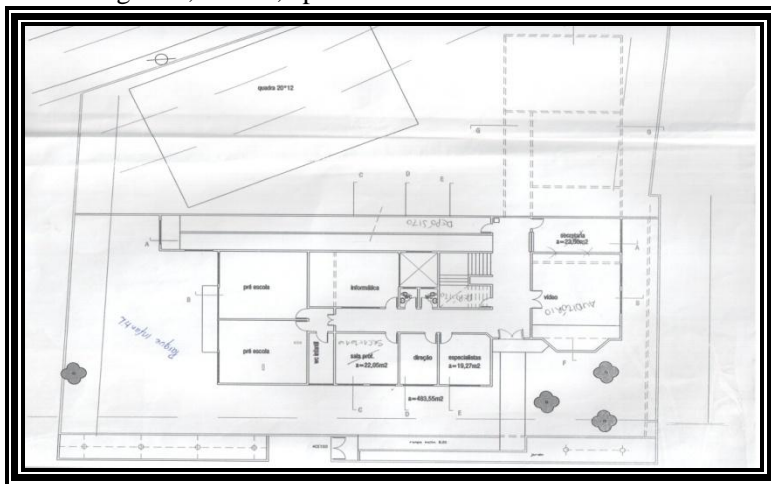


Figura 1: Planta baixa do pavimento térreo da escola.

Fonte: Arquivo da Escola.

No pavimento intermediário³¹, encontramos o refeitório, cozinha com despensa, almoxarifado, vestiário dos funcionários, banheiros masculino e feminino para uso coletivo, sala de artes, biblioteca, sala dos professores e uma sala de aula que atende crianças do projeto “Apoio Pedagógico” e “Tempo Integral”. Esses projetos funcionam no contraturno das aulas.

No refeitório encontramos mesas e bancadas. As crianças, no momento do recreio, sentam-se próximas aos vizinhos e irmãos. Algumas não fazem refeição na escola, preferindo aproveitar o tempo do recreio para brincar. Observei que as brincadeiras preferidas das crianças são atividades de correr: pega-pega, pega-congela e futebol. No horário do recreio pude perceber que o parque infantil é pouco utilizado para brincadeiras, quando o fazem é para demarcar os brinquedos como

³¹ Denominação dada pelo grupo de professores ao primeiro andar.

uma “base de descanso” com finalidade de se protegerem do amigo “que está pegando”.

Como já mencionado, o refeitório possui duas portas que dão acesso ao interior da escola, uma utilizada pelas crianças e outra utilizada pelos professores. Nesse pavimento, encontramos ainda o depósito de materiais de educação física e dois vestiários (masculino e feminino), sendo também o espaço onde as crianças aguardam o momento de entrada em sala. Observamos que no momento que soa o sinal de entrada em sala de aula, as crianças formam filas, separadas por turmas, aguardando as professoras conduzirem-nas até suas salas. Percebi que o deslocamento das crianças às salas de aula ou para o recreio ocorre com a utilização da rampa, fila de dois a dois – meninos e meninas.

Rampa de acesso aos pisos superiores.

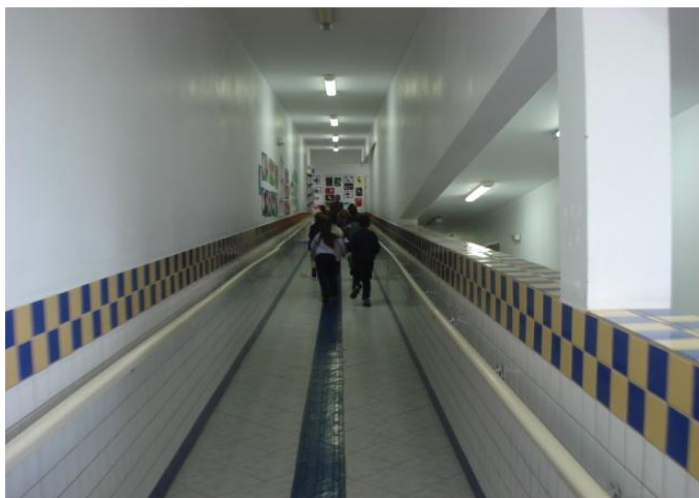


Foto: Saída do primeiro ano para o recreio.
Fonte: Márcia Agostinho, Agosto/ 2009.

Abaixo, na figura 2, apresento a planta baixa do referido andar.

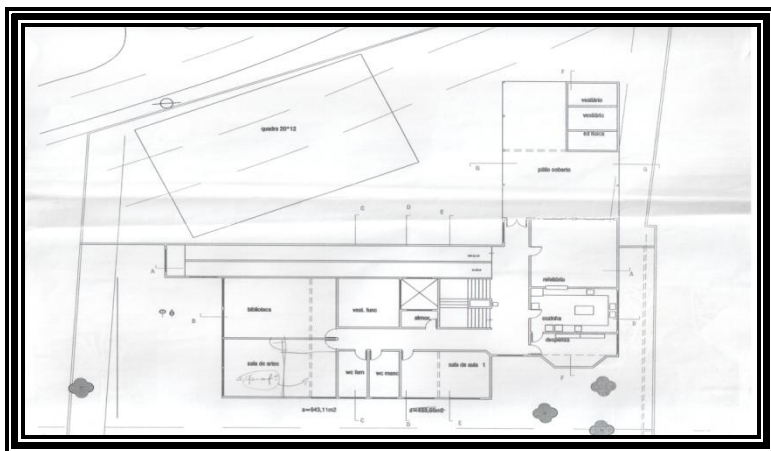


Figura 2: Planta baixa da escola - andar intermediário.

Fonte: Arquivo da Escola.

No piso superior da escola, encontram-se as salas de aula das turmas de 2º e 3º ano do ensino fundamental de nove anos, e das turmas das 4º séries do ensino fundamental de oito anos. Como já mencionado, a escola atende concomitantemente os sistemas de ensino de oito e de nove anos do ensino fundamental, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação tem implantado gradativamente o ensino fundamental de nove anos. Nesse mesmo andar, encontramos, ainda, dois banheiros de uso coletivo (masculino e feminino) um almoxarifado e uma pequena sala, readaptada para a produção de materiais decorativos da escola, utilizada pelas professoras.

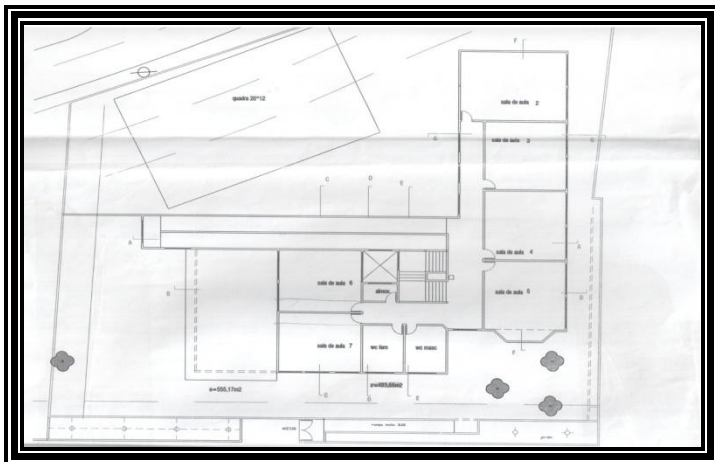


Figura 3: Planta baixa original da escola – andar superior.

Fonte: Arquivo da Escola.

Considero importante destacar que algumas crianças do primeiro ano possuem irmãos nas turmas do terceiro ano e da quarta série, localizadas no piso superior da escola. Talvez por esse motivo o referido pavimento é um dos espaços preferidos das crianças. Constatei tal fato por ter presenciado uma conversa de duas crianças (Marcos e Vitória D.) com o adulto que controla a entrada no interior da escola durante o recreio. As duas pediram para ir à biblioteca e subiram ao andar superior para ver a sala dos irmãos.

Finalizando este tópico em que apresento a organização da escola, campo da pesquisa, com o objetivo de evidenciar as singularidades próprias do seu funcionamento, cabe ressaltar que essas singularidades não são produzidas num contexto abstraído da realidade circundante, mas sim como “[...] resultado das relações e práticas realizadas no seu interior e das relações que estabelece com a comunidade na qual está inserida.” (PINTO, 2003:105).

Assim, importa considerar o ponto de vista das crianças sobre esse espaço educativo onde estão sendo educadas, uma vez que estão implicadas questões concernentes ao seu processo de socialização, no

qual destaco a necessidade de considerar a participação destas na organização do tempo e do espaço da escola, uma vez que este se constitui o lugar que as acolhe no processo de escolarização. Tais considerações se fazem necessárias, uma vez que a sistemática de organização da escola: regras, normas, instrumentos, contribui para a institucionalização da infância e para a emergência do “ofício de aluno”. (SARMENTO, 2000, SACRISTAN, 2001,)

3.6 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: *QUEM SÃO ELES?*

Hoje, enquanto observava as crianças em sala de aula, seus corpos debruçados sobre as mesas, copiando as letras e os números do quadro, compreendi o quanto têm sido significativas as observações realizadas no campo de pesquisa para aproximação das crianças, sujeitos desta investigação. Meu olhar, buscando captar gestos, olhares, falas sussurradas, segredos compartilhados embaixo das carteiras... Fiquei ali, sentada, observando algumas crianças concentradas, outras, inquietas, o lápis que havia se transformado num avião, as pernas cruzadas na cadeira, dando a impressão de quererem encontrar uma posição confortável para vencer as horas que viriam... Não pareciam as mesmas crianças que minutos atrás corriam soltas no parque, que soltavam suas vozes, ou melhor, seus gritos ao vento, perguntando “em quem tá? Quem vai pegar? Não me pega... uh, uh!” Naquele momento, tentei puxar da memória lembranças da minha infância na escola, na rua, em casa. Não consegui lembrar muitas coisas... Ficaram obscurecidas... O tempo se encarregou de tirá-las de minhas lembranças. Porém, ali sentada, senti-me uma privilegiada em poder observar as crianças, estar próxima a elas e tentar compreender como percebem aquele espaço que compartilham e em que vivem tantas *experiências*. Naquele instante de reflexão comigo mesma, tudo fez *sentido*, tamanha a inteireza do momento. Foi muito bom... Entendi que era preciso permitir-me reviver minha infância, para compreender o *outro - criança*.

(Diário de campo, 26/08/09, 10:30h.)



Foto: Luiza (seis anos).

Fonte: Márcia Agostinho, agosto de 2009.

Selecionei este trecho retirado do registro em diário de campo na intenção de exteriorizar que o momento da escolha dos sujeitos da pesquisa tornou-se um dos muitos desafios enfrentados no estudo, uma vez que busquei a compreensão da realidade que se descortinava por outras lentes – o olhar das crianças sobre a escola. Segundo Freitas, Jobim e Kramer (2003, p.29) isto “implica em compreendê-las como possuidoras de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que as torna co-participantes do processo de pesquisa”.

Não resta dúvida de que houve inquietações na tomada de decisões sobre a escolha dos sujeitos da pesquisa, por exemplo: como definir as crianças que seriam os sujeitos da pesquisa? Como recolher as vozes respeitando, de fato, seus desejos de participarem ou não da investigação? Como compreendê-las e respeitá-las no processo investigativo, pautando-se eticamente no princípio da alteridade?

Essas inquietações foram referenciais importantes para aproximação com as crianças em busca de dar visibilidade às suas vozes, ações e expressões como sujeitos completos em si mesmos, no sentido de valorizar as formas próprias com que governam suas

sociedades ou microssociedades entre pares. Tal intenção pautou-se na compreensão de que, como grupo social, as crianças constroem formas específicas de agir sobre o mundo, sendo, portanto, uma tentativa de romper com certa visão *adultocêntrica* que as toma como incapazes de falar das coisas que lhes dizem respeito

Para Quinteiro (2002, p.21),

[...] pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a ‘fala’ apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise.

Imbuída desse pressuposto, busquei construir uma relação interativa com as crianças no cotidiano da escola, até ser contemplada com a aceitação como membro participante do grupo. Esse movimento foi fundamental, principalmente para trazer, na alteridade com o outro-criança, seus olhares, saberes e sentires para serem colocados na pesquisa de uma forma mais próxima possível daquilo que as crianças de fato queriam expressar. Entendo que este movimento exige do pesquisador a postura ética em saber olhar, ouvir e escrever, referenciado no estranhamento, não como ruptura, mas como possibilidade de aproximação, como a possibilidade de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito dos fatos e das situações que venham colocar em evidência os interlocutores diretos da pesquisa.

Assim, tomei os estudos no campo da Sociologia da Infância como principal referência, uma vez que apontam a importância de as crianças serem sujeitos participantes da pesquisa e não simplesmente objetos que passivamente se sujeitam aos experimentos, procedimentos e técnicas de investigação (CHRISTENSEN E PROUT, 2002). Com isso, passei a me envolver com um grupo de 20 crianças do primeiro ano do ensino fundamental, sendo dez meninos e dez meninas com idade entre seis e sete anos, interessada em partilhar com eles as incertezas e

as descobertas desta aventura que representou minha experiência ali com eles nesta pesquisa.

Importa acrescentar que, ao definir o grupo de sujeitos investigados, não pude deixar de considerar a importante presença de outras crianças no âmbito da escola, que, mesmo não sendo incorporadas à pesquisa, tornaram-se presenças significativas no processo de interação com as crianças do primeiro ano. São irmãos, vizinhos, colegas que durante o horário do recreio dividiram as brincadeiras de pega-pega, pega-congela, pega-alturinha, conversas na mesa do refeitório, embaixo de uma pequena árvore próxima à caixa de areia, transmitindo-me a sensação de acolhimento na escola.

Ficou claro que, juntamente às crianças que se tornaram as protagonistas neste estudo, alguns adultos também se constituíram como co-participantes, na medida em que se tornou relevante apreender as intencionalidades construídas por eles em relação ao processo educativo das crianças. Entendi que as crianças não se constituem em grupo social isolado no âmbito da escola, pois estabelecem e partilham relações sociais com seus pares e com os adultos nesse espaço. Assim, elegi os adultos-professores da sala de aula, educação física, equipe pedagógica e direção da escola na composição dos sujeitos investigados, por estarem diretamente vinculados às crianças no processo de socialização e escolarização.

Optei por manter os nomes verdadeiros das crianças, embora utilize apenas o primeiro nome, fato que possibilita identificá-las, sem, contudo, expô-las. Tal medida tomei com base na reflexão trazida por Kramer (2002), quando, ao comentar sobre a decisão de trocar ou não os nomes das crianças/sujeitos da investigação, a autora assevera que, quando concebemos a infância como categoria social, reconhecendo as crianças como atores ativos do processo investigativo, se seus dizeres não as colocam em situações de risco, seus nomes devem aparecer, constituindo-se assim no reconhecimento de sua alteridade e cidadania.

Da mesma maneira, considero importante ressaltar que, ao realizar o primeiro contato com as crianças, elucidando a intenção de pesquisa, informei-lhes a necessidade de passar algumas manhãs com elas para apreender melhor o que faziam, o que conversavam e o que

gostavam na escola. Assim, solicitei, oralmente, autorização para registrar isso, bem como para divulgação de suas imagens e dos seus nomes no estudo.

Não obstante pedir às crianças autorização para usar seus nomes e imagens na pesquisa, ressaltai a importância de conversarem com suas famílias sobre o assunto, para que nos dessem as autorizações por escrito, uma vez que estas se constituíam responsáveis legítimos por elas.

Para dar visibilidade aos sujeitos investigados, foi elaborado um quadro contendo dados do contexto sociocultural das crianças pesquisadas. As informações apresentadas são pertinentes na medida em que destacam o percurso institucional delas, bem como informações relativas às suas vidas fora do espaço escolar, tornando-se significativas na apreensão das suas experiências vividas na escola. As informações capturadas da realidade social das crianças auxiliaram na reflexão, não só no modo como pensavam e concebiam o espaço educativo, mas também a si mesmas, pois como afirmado por Sarmento (2002),

Conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância. Isto vale por dizer que os itinerários individuais, privados e singulares de cada criança só fazem completo sentido se perspectivados à luz das condições estruturais que constroem e condicionam cada existência humana. (p.268)

Quadro 3: Aspectos do contexto sociocultural das crianças investigadas

Nome da criança	DN	Composição familiar (com quem moram as crianças)	Freqüent ou a EI	Atividade extra no contraturno da escola
Anderson	21/02/03	Pai/Mãe/irmãos 03 EF* 01 EI** 01 casa	Nei	Casa Reforço pedagógico Capoeira
Emerson	25/06/02	Pai/mãe/irmãos 02 EF	Creche	Com avó
Esmael	30/10/02	Pai/Mãe/Irmão 01 EF	Nei	Com avó futebol
Graziela	27/07/02	Pai/mãe/irmão 01 maior	Nei	Com irmão Reforço pedagógico
Hacmoni	04/05/02	Pai/mãe/avó/ irmão 01 EI	Creche	Casa avó/tia Violino/capoeira
Isael	13/02/03	Pai/Mãe	Nei	Casa com vizinha Reforço pedagógico
Laylla	26/11/02	Mãe/Padrasto/irmã 01 EI	Creche	Casa mãe Violino
Lucas	19/08/02	Pai/ mãe/ irmão 01 EF	Creche	Casa Reforço pedagógico/ Futebol
Luiza	24/07/02	Mãe/irmã 01 EF	NEI	Com avó/mãe
Marco	06/06/02	Pai/ mãe/irmão 01 EF 01EM***	Creche	Casa com mãe
Marcos	12/02/03	Pai/mãe/irmãos 02 Irmão EF	Creche	Reforço pedagógico Violino e capoeira
Maria V	01/02/03	Pai/ mãe/ irmã 01 EF	NEI	Casa com mãe Dança – balé Reforço pedagógico
Orlando	03/02/03	Pai/mãe/irmãos 01 EF 01 casa 01 EM	Creche	ONG/CEC/APAM reforço pedagógico
Rômulo	08/04/02	Pai/mãe/ Irmã 01 EF	Creche	Casa pai Futebol /capoeira
Sabrina	25/03/03	Mãe/avó/irmão 01 EF	Creche.	Casa mãe Reforço Pedagógico
Samanta	02/01/03	pai/mãe 01 EI 01 casa	NEI	Casa mãe Reforço pedagógico

Uenna	18/03/03	Pai/mãe/avó	Creche	Com avó/ jui-jtsu. Box time
Vitória C	17/07/02	Pai/ mãe/irmão 01 EI 02 EF 02 EM	NEI	Casa mãe Reforço pedagógico
Vitoria D	25/02/03	Pai/mãe/irmãos 01 em casa 02 EF	NEI	Com mãe Reforço pedagógico
Wanessa	16/01/03	Pai/ mãe/irmãos 01 casa	NEI	Com a mãe Reforço pedagógico

Fonte: Ficha de matrícula das crianças investigadas/ agosto-dezembro/2009

Legenda: * Educação Infantil; ** Ensino Fundamental; *** Ensino Médio.

Como observado no Quadro 3, foram apresentadas algumas características socioculturais das crianças do grupo pesquisado, bem como os nomes, data de nascimento, instituição de educação que frequentaram no ano anterior ao ingresso na escola do ensino fundamental, composição familiar: número de irmãos, com quem moram, com quem permaneciam no contraturno da escola, que atividade realizavam após frequentar a escola.

Corsaro e Molinari (2005) destacam que essa compreensão por parte dos adultos ajuda na incorporação de conhecimentos sobre a realização social e cultural das crianças ao novo contexto educativo, tornando-se possível articular os saberes adquiridos por elas no grupo familiar e em outras instituições sociais aos conhecimentos que serão aprendidos na escola, favorecendo, com isso, o processo de escolarização e socialização das crianças nesse âmbito.

Assim, conforme as indicações apresentadas do Quadro 3 sobre o contexto sociocultural das crianças, todas frequentaram a educação infantil (Creche ou Nei) no ano anterior ao ingresso no ensino fundamental, em instituições localizadas no mesmo bairro da escola. Isso significa dizer que as crianças já mantinham um vínculo com esta comunidade.

Pela análise das informações apresentadas, evidenciou-se que, ao ingressarem no ensino fundamental, das vinte crianças que compuseram o universo da pesquisa, dez completaram sete anos e dez permaneceram com idade de seis anos até o final do ano letivo de 2009, ou seja, metade do grupo investigado terminou o primeiro ano com seis anos de idade.

Essa observação é importante no intuito de evidenciar, conforme apresentado nos gráficos abaixo, que, das 20 crianças pesquisadas, 57 % que frequentavam as aulas de reforço³² possuíam idade de seis anos e 13 % possuíam idade de 7 anos. Desse universo, 26 % com idade de sete anos e 4% com idade de seis anos não assistiam aulas de reforço pedagógico, pelo que concluo serem as crianças que freqüentaram as aulas de reforço as que terminaram o ano letivo com idade de seis anos, ou que completaram sete anos no final do segundo semestre de 2009. Conforme conversa com a supervisora, o objetivo era manter as crianças na escola para não deixarem de participar das aulas, sendo-lhes oferecido o almoço.

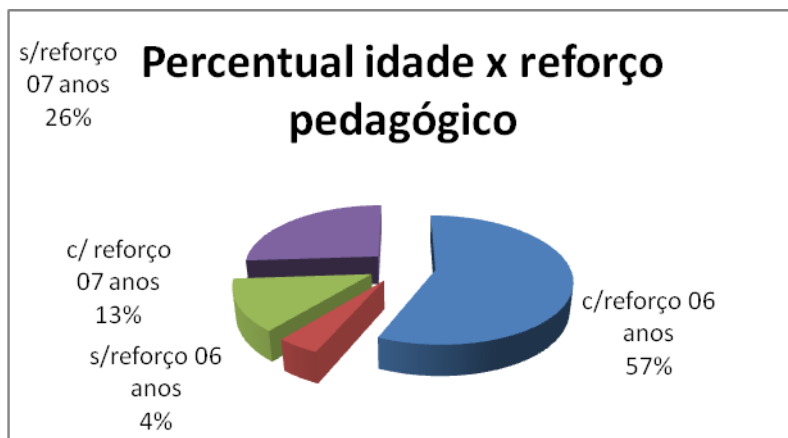


Gráfico: Percentual de crianças que frequentavam aulas de reforço pedagógico.

Fonte: Relatório de atendimento escolar/2009

³² As informações concernentes às necessidades de frequência das crianças às aulas de reforço pedagógico, além de serem retidas do relatório de atendimento escolar, foram fornecidas pela professora das crianças e supervisora escolar.

Com referência às atividades realizadas pelas crianças no contraturno da escola, como observei na mesma coluna (contraturno escolar), 18 crianças realizavam atividades esportivas e culturais oferecidas pela Escola pesquisada, tais como capoeira, dança, violino, violoncelo, contrabaixo, futsal. Apenas duas crianças participavam de outras atividades fora da escola. Concluí com isso que a maioria das crianças permanecia na escola em horário extra-aula, ou a frequentava nos finais de semana com sua família, participando do projeto comunitário “Escola Aberta”.

Segundo a diretora da escola, o projeto “Escola Aberta” tem por objetivo abrir o espaço escolar para uso da comunidade com o fim de suprir a demanda de área de lazer no bairro, ao mesmo tempo em que se estabelece um parceria escola-comunidade na preservação e cuidado com a escola.

Essa observação evidencia o que destaca Lahire (1997), ao ressaltar que são complexas as relações entre os contextos sociais, familiares e culturais das crianças e os contextos e processos educativos, ou seja, entre as estruturas familiares e o universo escolar uma vez que, como em qualquer relação, nesta também estão presentes, além das consonâncias, as divergências.

Traçando o quadro da ocupação profissional dos genitores das crianças pesquisadas, pela análise das fichas de matrícula, tem-se que a profissão destes se distribui de forma bem variada. As atividades mais recorrentes são: motorista de ônibus, auxiliar de cozinha e do lar. Ainda apareceram outras em menor número, como: garçom, mecânico, professor, pedreiro, vigilante, diarista, entre outras.

No que diz respeito à situação econômica, considerando-se o valor do salário mínimo à época da pesquisa (R\$ 465,00), a maior parte das famílias apresentava ganhos entre um a seis salários, como se pode evidenciar no gráfico percentual da renda per capita das famílias das crianças pesquisadas, abaixo. Ainda nesse levantamento de dados das fichas de matrículas das crianças, observei que 29% não declararam renda. Os dados referentes a esse item também podem ser visualizados no gráfico abaixo:

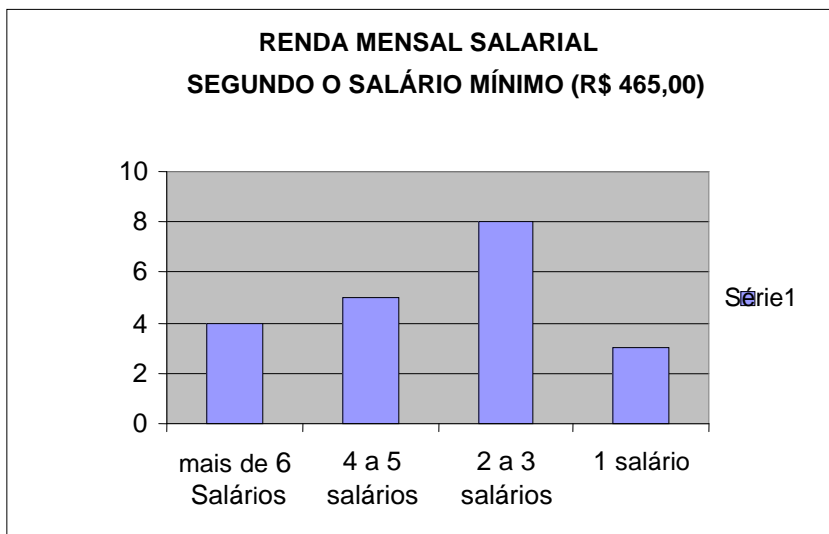


Gráfico: Renda salarial dos pais das crianças pesquisadas.

Fonte: Ficha de Matrícula/2009.

As informações acima se revelaram importantes na medida em que indicaram questões pertinentes ao nível de escolaridade dos pais das crianças investigadas. O quadro geral das famílias apresenta que: 57% dos pais cursaram o ensino fundamental (completo ou incompleto), 11% cursaram o ensino médio e 3% cursaram o ensino superior. Cabe destacar que embora os dados apresentados tenham evidenciado que a grande maioria dos pais havia declarado ter cursado o ensino fundamental, observou-se que muitos não concluíram a oitava série.

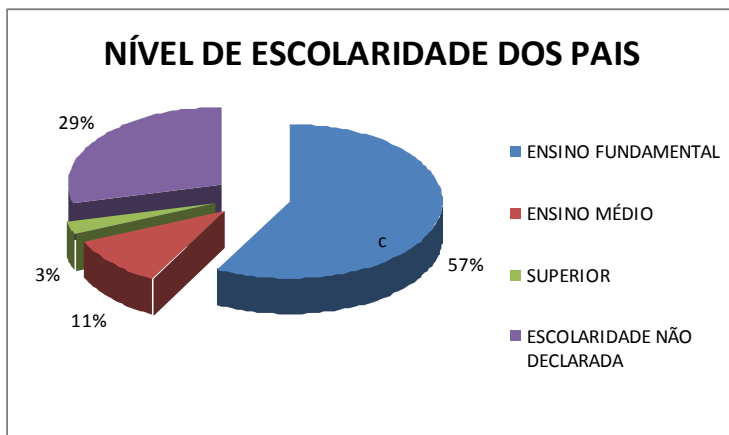


Gráfico 1: Nível de Escolaridade dos Pais.

Fonte: Ficha da matrícula das crianças investigadas.

Registre-se também que esses dados gerais sobre as famílias das crianças pesquisadas possibilitaram vislumbrar algumas questões concernentes às condições de vida e relações estabelecidas fora do contexto institucional em que os protagonistas deste estudo se inserem, uma vez que, como aponta Gusmão (2003:94),

Nisso residem os paradoxos e o desafio de nossas práticas e propostas educativas. Nelas o que está em jogo, mais que as diferenças e a imensa diversidade que nos informa, é a alteridade – o espaço permanente de enfrentamento, tensão e complementaridade. Nessa medida, a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidade, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de busca e de perdas, de descobertas e de encobrimento, de vida e de negação da vida. A escola por esta perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural.

Ressalto, pois, a importância do levantamento dos dados citados e analisados neste estudo, uma vez que possibilitaram conhecer alguns aspectos dos contextos sociais e culturais das crianças pesquisadas, que devem ser considerados para a compreensão das características próprias que se fazem presentes no processo de socialização e escolarização, na medida em que a escola é entendida como uma possibilidade de mobilidade social para as crianças, como veremos no capítulo 5, em que serão apresentadas as análises do estudo.

4 O LUGAR SOCIAL DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR



Foto: Marcos K. (seis anos).

Fonte: Márcia Agostinho da Silva, Dezembro/2009.

Este capítulo visa situar o tema de estudo da dissertação, qual seja, estabelecer com base nos olhares, dizeres, pensares, fazeres e agires das crianças, a compreensão sobre a escola ao viverem o processo inicial da escolarização. Para tanto, busquei estabelecer uma relação entre as formas como as crianças participam e constroem sentidos e significados sobre esse contexto nas relações estabelecidas com outras crianças e adultos e os lugares instituídos pela escola para sua socialização e escolarização, dando destaque principalmente aos encontros e desencontros emergidos nesse processo e que se configuraram fundamentais para compreender como as crianças, ao serem escolarizadas, são levadas a exercer o “ofício de aluno”.

Assim sendo, a abordagem deste capítulo constitui-se de uma reflexão mais teórica, que destaca algumas considerações concernentes às questões históricas do processo de institucionalização das infâncias,

no sentido de dar visibilidade ao lugar social das crianças no contexto escolar, espaço para o qual apresentamos a categorização de *entre-lugar*³³ trazida pela Sociologia da Infância, à luz dos estudos realizados por Manuel Jacinto Sarmiento (2004). Nessa obra, o autor evidencia a importância de considerar as vozes das crianças na produção das culturas infantis, visando descortinar como elas ressignificam, reinventam as coisas e dão um sentido muito peculiar ao entendimento do mundo.

Por essa perspectiva, procuro evidenciar como a escola utiliza os discursos instituídos e legitimados pela cultura escolar³⁴ na relação com as crianças e como elas, ao se confrontarem com a realidade educativa da escola do ensino fundamental, internalizam, partilham e tecem suas significações para construir seus mundos sociais entre pares, isto é, na produção das culturas infantis. Busco dar ênfase a alguns aspectos que as integram como *crianças-sujeitos-alunos* ao estatuto social, concernente aos direitos, deveres e papéis sociais que protagonizam nos contextos em que se inserem, especialmente em instituições de educação escolar, dado o entendimento da escola como instituição importantíssima no processo de socialização e inserção das crianças ao universo de uma cultura mais ampla.

4.1 AS *INFÂNCIAS* E AS *CRIANÇAS*: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

[...] quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós. [...] É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do

³³ Bhabha (2005); Sarmiento (2004).

³⁴ Tomamos à compreensão de cultura escolar a partir dos estudos realizados pelo autor Gimeno Sacristán (1995:34). Ao estabelecer uma íntima relação entre cultura escolar e currículo, concebe como um produto singular, uma cultura *sui generis*, uma versão particular da cultura, um artefato especial com significado próprio. Para o autor: “A cultura escolar é uma caracterização, ou melhor dito, uma reconstrução da cultura feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento e organização.”

que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos.

(LARROSA, 2004, p.187).

A institucionalização da infância em espaços públicos coletivos, com base na concepção da racionalidade moderna sobre essa categoria social, foi resultado de um processo complexo de representação sobre a criança e seus cotidianos, conjugado a vários fatores: a criação da escola, a descentralização do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais e a promoção da administração simbólica da infância (SARMENTO, 2006).

É certo considerar que no decurso da história as crianças têm sido vistas de diferentes maneiras, bem como ocupado diferentes posições, dependendo, particularmente, do valor que cada sociedade lhes atribui. Foi a partir do século XVII que as crianças, até então pouco particularizadas na vida real, foram assumindo identidade, voz e estatuto legal, passando a ser visualizadas em sua especificidade, sendo a infância reconhecida como uma etapa distinta da vida humana, com características próprias de desenvolvimento.

Realizando uma “pequena viagem no tempo”, no intuito de contextualizar tal pressuposto, evidencia-se que a modernidade tornou o homem o centro do universo, devendo ser preparado e guiado para ser incluído em um novo modelo de sociedade, e conseqüentemente, aprender uma nova forma de socializar-se para adaptar-se à nova sociedade ordeira e produtiva. Com isso, a educação passou a ter papel central no processo, sendo a escola importante instituição para cumprir essa missão a partir da organização das aprendizagens e internalizações necessárias para transformar as crianças em seres com razão, sendo a infância o primeiro caminho a ser percorrido. O destino das crianças: “acabar-se como adultos.” (NARODOWSKI, 2001).

Frente às transformações ocorridas nas configurações do processo de institucionalização da criança e da infância, importa dizer que a própria ideia de infância/criança construída nos contextos socioculturais que balizaram sua condição social, constituiu-se como resultado de um

processo complexo de produção e de representações da estruturação dos seus cotidianos (SARMENTO E PINTO, 1997; FERREIRA, 2000), haja vista que em décadas anteriores ao século XVIII, não havia o reconhecimento das especificidades das crianças, época que se caracterizou pelo *não-lugar* social das crianças (ARIÈS, 1979), uma vez que havia pouco apego às crianças em virtude da grande mortalidade infantil.

Silva Filho (2004, p.121) acrescenta que “integrar-se no mundo” era algo a ser alcançado pelas crianças somente na ‘pós-infância’ e, assim mesmo, após cumpridas certas condições. Depreende-se, por esse fato, serem as crianças consideradas meros seres biológicos, sem estatuto social, nem autonomia existencial, desenvolvendo-se independentemente da construção social das suas existências e das representações e imagens construídas sobre elas. Importa destacar que a explicitação das condições sociais das crianças e a denúncia dessa realidade em espaço público foi assumida por diferentes gerações e grupos sociais, que enfrentaram os desafios sociais, políticos, econômicos e culturais, com o intuito de dar visibilidade social e reconhecimento à infância como um tempo de vida das crianças, uma condição singular da experiência humana, afirmando-a como uma categoria social distinta da dos adultos. (Cf. FERREIRA, 2000).

Esse esforço foi levado a efeito no intuito de buscar o reconhecimento das crianças tal como hoje são neste momento, mesmo em que são crianças, reconhecidas como sujeitos sociais concretos e portadoras de direitos sociais, sejam grandes, pequenas, negras, brancas, japonesas, indígenas, portadoras de necessidades especiais, meninos ou meninas, ricos ou pobres, inseridas num universo de dominância religiosa cristã, muçumana, hindu ou budista, enfim, que fizeram e fazem parte de nossa história, de nossa sociedade, de nossa cultura. (SARMENTO, 2009).

Nessa perspectiva e na intenção de recompor a idéia do aparecimento da infância como destaque na sociedade e a concepção de criança como agente social, em busca constituir um movimento que possa contribuir para a ultrapassagem de um discurso *adultocentrado* que se configura pela tradição de pensarmos as crianças como “vir-a-ser”, sujeitos regulados pelos processos institucionais de socialização

dos adultos, citamos os estudos do historiador francês Felipe Áries³⁵ (1981), uma vez que esse autor traz-nos fundamentais considerações sobre o que ele considera o nascimento do “sentimento de infância”.

Áries (1981), ao publicar o livro “História Social da Família e da Criança” no ano de 1960, desloca a percepção dos sentidos e dos significados atribuídos à família e à infância, evidenciando que, apesar das crianças sempre existirem, estavam diluídas no universo dos adultos como parte do grupo e do contexto social de pertença. O autor destaca que a “invenção da infância” surge entre os séculos XVI e XVII, constitutiva do advento da Modernidade. Explica ainda que, em relação às épocas anteriores a esse período histórico, há incipientes registros sobre as crianças, os existentes são eivados de ambiguidades, o que dificulta uma visão precisa da concepção da infância vigente.

Assim, como produto da modernidade, a infância passou a ser constituída no imaginário social dos adultos, em cujo contexto a criança “(...) por sua ingenuidade, gentileza e graça, tornava-se uma fonte de distração e de relaxamento, despertando um sentimento que se poderia chamar de “paparicarão” (ARIÉS, 1981, p.100). Segundo o autor, esse sentimento nasceu com a cumplicidade da família, praticado inicialmente pelas mulheres encarregadas de cuidar das crianças – mães ou amas.

Concomitante ao nascimento do sentimento de paparicarão da criança, a modernidade trouxe também uma “(...) concepção moral da infância que associava sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas” (ARIÉS, 1981, p.140). Tal concepção encontrava respaldo entre os educadores e moralistas do Séc. XVII, que entendiam que as crianças precisavam ser controladas e vigiadas, culminando no processo de institucionalização da infância.

³⁵ Importante destacar que, mesmo permanecendo controvérsias sobre os estudos do historiador Frances Felipe Áries, este foi importante por desenvolver uma consciência de alteridade das crianças em relação aos adultos. No entender de Sarmento (2006), “Parece, em todo caso, estabelecer-se alguns consensos em torno da ideia de que se a modernidade não “descobriu a infância”, pelo menos construiu a infância moderna (...)”, sendo esta a razão por optar pelo estudo desse autor.

Narodowski (2001) evidencia que o sentimento de moralização da infância tornou-se objeto de estudo da pedagogia moderna a partir do século XVI, instaurando-se um novo ordenamento educativo da infância. O autor salienta que com base em tais pressupostos, a infância passou a ser constituída em subordinação aos adultos, sendo instaurados vários dispositivos fundantes na nova relação educativa das crianças, dentre os quais se destacam a simultaneidade, a gradualidade e a universalidade. Tais dispositivos organizados no intuito de “absorver todas as crianças e jovens” para a construção de uma sociedade idealizada, dentro da cultura de uma nova ordem social.

A infância deixa de ocupar seu lugar como resíduo da vida comunitária, como parte de um corpo coletivo (Gélis, 1986). Agora a criança começa a ser percebida como ser inacabado, carente e portanto individualizado, produto de um recorte que reconhece nela necessidade de resguardo e proteção. (NARODOWSKI, 2001, p.27).

Inaugura-se assim uma moderna ideia de infância e uma nova representação sobre a criança (CHARLOT, 1986), passando esta a ser entendida como “alguém” que necessita de cuidados, educação e preparação para o futuro, centrando na família e na escola a responsabilidade pela sua socialização, transmissão e formação de valores morais e técnicos, com vista a inseri-la na sociedade e proporcionar-lhe o desempenho de um papel no interior desta.

Sarmento (2004, p.12) complementa tal compreensão evidenciando que a família e a escola, concomitantemente, reconstituem-se na

[...] prestação de cuidados de protecção e estímulo ao desenvolvimento da criança, que se torna, por esse efeito, o núcleo de convergência das relações afectivas no seio familiar, das classes médias e do destinatário dos projectos de mobilidade social ascendente, pelo investimento na formação escolar, por parte das classes populares.

Na esteira dessa compreensão, Sacristán (1999) destaca que a escolarização constitui-se como uma das criações culturais e realizações mais importantes do século XX, sendo esse um fenômeno do pensamento moderno que atribui à escola o lugar central na possibilidade de melhoria das condições de vida dos indivíduos. Para esse autor, a escola tornou-se o espaço formal de propagação do conhecimento, transmissão da cultura, socialização e preparação para as atividades produtivas.

Há inúmeros estudos que resgatam as concepções de infância na história da humanidade, sustentando a idéia do século XVII como marco para o nascimento da infância, especialmente, Ariés (1981), Charlot (1983), Sarmiento e Pinto (1997). Observa-se nesse período uma preocupação com a educação das crianças, principalmente no âmbito das relações familiares, o que levou à inserção das crianças desde cedo à escola, sendo estas confinadas a uma infância, outrora “relativamente livre”, a um regime disciplinar cada vez mais rigoroso. O papel da escola fez-se claramente definido: “produzir adultos”, tendo como objeto: “a criança enquanto aluno”. (NARODOWSKI, 2001, p.23). Todavia não se pode negar que, ao assumir a escolarização das crianças, a escola prolongou a infância, evitando a inclusão precoce das crianças no mundo dos adultos, para o “bem” (proteção) e para o “mal” (tutelamento).

Neste âmbito, a historiografia mostra que não há como compreender a infância e a criança distanciando-nos dos fatores sociais que a determinaram e fizeram surgir um sentimento em relação a ela, sendo evidenciado que a construção social da infância e as práticas sociais relacionadas às crianças, não só foram produzidas pelos adultos, como pela “mutabilidade histórica a que foram sujeitas” (FERREIRA, 2000). Isso implica considerar que, se o processo de construção social da infância não é estático, revela também mudanças no mundo dos adultos. Daí o entendimento de que em uma mesma sociedade, vislumbram-se diferentes infâncias vividas ao mesmo tempo, sendo necessário refletir acerca da responsabilidade social sobre as crianças e sua educação.

Cabe dizer que essas mudanças paradigmáticas na forma de conceber as infâncias e crianças consubstanciaram-se com base em

diferentes contextos sociais, culturais e históricos, sendo, portanto, determinadas por condições sociais e por tempos e espaços próprios, fato que leva a depreender que as concepções de infância estão continuamente sendo estruturadas e construídas, social e culturalmente, contrapondo-se ao entendimento dessas categorias como algo natural, universal e estável, como bem apontado por Rocha (2002, p.1-2):

A infância como categoria social, não é única e estável, sofre permanente mudança relacionada à inserção concreta da criança no meio social. Este processo resulta em permanentes transformações também no âmbito conceitual e das idéias que a sociedade constrói acerca da responsabilidade sobre a construção dos novos sujeitos. As rupturas ocorridas nas estruturas sociais e familiares, que tiveram como marco a sociedade moderna, resultaram na privatização do espaço familiar que passa a ser organizado em torno da criança. No entanto, a responsabilidade da família pela proteção, educação e socialização da criança, sofreu novas transformações a partir do desenvolvimento do modelo urbano - industrial que teve como consequência uma perpetuação das desigualdades sociais e da própria constituição da infância.

Cabe, no entanto, destacar que essa realidade não é uniforme. Atualmente ainda vicejam diferentes situações sobre a condição social da infância no mundo, constituindo-se num paradoxo, mesmo com o progressivo avanço dos direitos das crianças³⁶, uma vez evidenciar-se que, em algumas sociedades, as crianças são tratadas como centro das

³⁶Segundo Tomás e Soares (2004), “Os direitos das crianças foram sendo progressivamente adoptados em quase todo o mundo e, apesar, de todas as transformações positivas na promoção de melhores condições de vida das crianças, persistem os factores de desigualdade social, baseados em condições estruturais e em representações sociais, culturais, simbólicas e ideológicas subjacentes à idade/geração.”

atenções dos adultos, e em outras serem social, econômica e politicamente marginalizadas. (TOMÁS E SOARES, 2004).

Diante disso, importa considerar que a experiência da infância vivida por uma criança está diretamente ligada ao seu local de pertença social e cultural, contrapondo-se a uma idéia natural e universal de infância, constituída em face da condição dos tempos-espacos determinados pelos adultos, determinação essa geradora de desigualdades. Desse modo, a “(...) condição social da infância é simultaneamente homogênea – enquanto categoria social, por relação com outras condições geracionais (jovens, adultos, idosos) – e heterogêneas - por ser cruzada pelas outras categorias sociais.” (SARMENTO, 2006, p.67)

Assim sendo, uma criança de classe média, no Brasil, vive uma infância diferente de uma criança em outra parte do mundo, bem como da infância vivida por seus pais e avós. Essa diferente visão das infâncias vividas pelas crianças, e de sua condição social, remete à consideração de que a infância é uma construção social, possuidora de diferenças sincrônicas e diacrônicas, ou seja, é historicamente construída e transformada no decorrer dos anos, revelando que, num mesmo tempo histórico, as formas de compreendê-la podem ser distintas, sendo determinadas conforme a localização geográfica, as religiões, a etnia, a classe social, o gênero, enfim, por variáveis que interferem na maneira de representá-la (SARMENTO, 2006).

Sarmento (2005) complementa tal entendimento evidenciando que, em todas as épocas, instituíram-se imagens sobre a infância e, em diferentes períodos históricos, vários foram os papéis sociais atribuídos a ela. Diante disso, é importante reconhecer que existem muitas “infâncias”, sendo um equívoco pensá-las de forma singular e única, pois como coloca Barbosa (2000:84), “A infância é plural: infâncias”.

Nesse propósito cabe considerar que a “pluralidade das infâncias” não deve ser entendida apenas como uma questão que emerge da comparação entre culturas e sociedades diferentes ou geograficamente diferenciadas. A noção relativa à infância e aos serviços organizados para o seu atendimento como construções culturalmente situadas (SARMENTO, 2006) encerram a idéia de que não existe “uma

infância”, mas diversas imagens de infância as quais são socialmente interpretadas e reconstruídas no seio dos grupos e dos processos sociais que lhes dão origem.

Admitir a “pluralidade de infâncias” implica, portanto, assumir a complexidade da realidade escolar no processo de socialização e escolarização das crianças, uma vez que as instituições educativas tendem a ser cada vez mais frequentadas por crianças com histórias e percursos familiares e culturais entre si diferentes, sendo necessário alargar o campo de educação da infância e das crianças, que tende a ser cada vez mais multicultural. (SANTOS, 2000).

Igualmente, permite considerar que na história das sociedades que deram origem à escola, foram produzidas as infâncias na sua especificidade, assim como a infância requereu também a escola como espaço social distinto e separado dos espaços sociais da vida adulta. A estreita relação entre escola e criança, em que se configura o processo de escolarização da infância, revela-se importante uma vez que procura compreender como vem se constituindo atualmente a relação das crianças nesse contexto educativo, possibilitando compreender não só a escola em si mesma, como o conjunto de práticas culturais por ela desenvolvido e direcionado à educação das crianças, revelando as diferentes articulações que se engendram no processo de socialização delas nesse âmbito.

Buscou-se, conforme o exposto, sumariar a compreensão do processo de institucionalização das infâncias e das crianças em intuições educativas. Tentativa que se fez de explicitar e dar visibilidade a um conhecimento mais crítico em relação às discussões pautadas sobre infâncias, crianças, educação, cultura e sociedade, no intuito de evidenciar, não apenas o lugar que as crianças têm ocupado no contexto escolar, mas, sobretudo, as condições estruturais que condicionam e constroem suas vidas no processo de socialização e escolarização, para compreender como interpretam esse lugar enquanto agentes sociais, uma vez entendendo-as competentes e capazes de organizar e participar desse processo, com suas diferentes linguagens e expressões.

A construção das representações construídas acerca das infâncias, crianças e culturas constituiu-se importante por entender que possuir um

conhecimento histórico sobre o processo de institucionalização das crianças na sociedade, não implica, necessariamente, em ter uma ação mais eficaz, mas estimula uma atitude crítica e reflexiva sobre o processo de socialização e escolarização delas no contexto da escola, a fim de pensar o espaço escolar como lugar privilegiado às vivências das infâncias, como também, para contribuir com a construção e renovação dos processos educativos na ação quotidiana dos professores, concernentes à educação dos meninos e meninas de pouca idade nesse contexto educacional, visando consolidar a escola como lugar onde as crianças, ou mesmos os alunos, tenham garantido o seu estatuto de direitos.

4.2 DA *INSTITUCIONALIZAÇÃO* DA INFÂNCIA AO *ENTRE-LUGAR* DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Partindo das reflexões acima apresentadas, pelas quais se buscou contextualizar brevemente a histórica da institucionalização das infâncias em espaços educativos específicos às vivências das crianças, é possível pensar sobre as repercussões do “sentimento de infância” construídas social e historicamente. Pelo que aqui foi exposto, pode-se depreender que muitos foram os significados atribuídos às crianças e às suas culturas, imputando-lhes padrões e concepções de vida com base na definição de modelos adultos que determinavam desde a maneira de se vestir até o modo como deveriam se comportar diante da sociedade. Apesar de já existirem exemplos de situações nas quais essa visão de subalternidade das crianças queda-se superada, a visão “adultocêntrica” prevalece dominante, dificultando a possibilidade de dar visibilidade às crianças e aos seus mundos infantis, a partir dos significados que elas próprias atribuem, da percepção que elas próprias possuem.

Sarmiento (2006, p.62-63) procura fazer um retrato histórico dessa realidade:

As razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; com

efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela incompletude e imperfeição. Estes seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta foram, deste modo, analisados prioritariamente como objectos do cuidado dos adultos. A precocidade do estudo das crianças pela medicina, pela psicologia e pela pedagogia encontra aqui as suas razões de ser: as crianças eram consideradas, antes de mais, como o destinatário do trabalho dos adultos e o seu estudo só era considerado enquanto alvo do tratamento, da orientação ou da acção pedagógica dos mais velhos (cf. Rocha e Ferreira, 1994) e (Rollet e Morel, 2000). Esta imagem dominante da infância remete as crianças para o estatuto pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social.

Talvez seja difícil ultrapassar essa imagem, dado que ainda hoje, em muitos contextos sociais, as crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo de forma ainda fortemente marcada pela visão adulto como única referência válida e legítima, eclipsando, na maior parte dos casos, o ponto de vista das crianças. É nesse contexto que elas vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social. Desse modo, as questões cotidianas que envolvem as vidas das crianças transitam nos espaços-tempos que se constituíram à luz desse universo mais amplo que é a sociedade, sendo este um “espaço de fronteiras” onde se encontram várias gerações, portanto, várias culturas.

Todavia, levando em conta a compreensão de infância como categoria socialmente construída, em que se evidenciam as crianças como sujeitos sociais diferentes dos adultos, sujeitos que também se apropriam e produzem culturas, cresce a importância da necessidade de acatar uma maior visibilidade concernente aos fatores sociais de

homogeneidade e de heterogeneidade, em busca de reconhecimento das suas condições sociais como sujeitos de direitos, a partir do movimento de interação que estabelecem com adultos e com outras crianças, como possibilidade de romper com as representações hegemônicas construídas sobre elas. Uma vez aceita a tese segundo a qual as crianças e as infâncias, distinguem-se umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e estar no mundo, não é mais possível pensá-las como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, mas como sujeitos que, interagindo com esse mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação sobre a realidade. Isto porque esse contexto não apenas constrange suas ações, mas também lhes traz novas possibilidades. Tal entendimento constitui-se significativo para apreender como as crianças concebem a escola, bem como para conhecer quem são as crianças, o que elas têm em comum, o que partilham entre si, na escola, na comunidade onde moram, em várias regiões do Brasil e em outros países. (SARMENTO E PINTO, 1997).

Junto a isso, o esforço empreendido centrou-se na possibilidade de ressaltar a condição de agentes sociais por parte das crianças no seu processo de socialização nas escolas, sendo este constitutivo dos muitos estudos científicos que, em conjunto com elas, vêm buscando enxergar os seus mundos sociais e compreender os processos próprios de elas construírem as culturas infantis na constituição dos seus próprios lugares sociais com base nas relações estabelecidas com outras crianças e adultos nesses contextos.

A Sociologia da Infância tem sido um campo do conhecimento que tem possibilitado lançar olhares diferentes para as crianças e suas culturas, buscando romper com a visão biologizante a que historicamente foram reduzidas, ou seja, entendidas como um devir, como alguém que um dia será um adulto.

Para James; Prout (2000, p.10),

Dentro da teoria de socialização tradicional e os estudos sociológicos da infância anteriores ao final dos anos 70, a “caixa negra” da “criança”

manteve-se firmemente fechada. As crianças eram vistas para serem simplesmente oprimidas pelos meios nos quais se encontravam. O que o paradigma emergente dentro da etnografia da criança começou a fazer foi forçar a sua tampa, deixando-nos ver as crianças como possuidoras de agência individual, como atores sociais competentes e intérpretes do mundo. (...) no futuro é preciso tirar totalmente a tampa: examinar a variedade e fronteiras do grupo em que estão inseridas e como o seu conhecimento dessas estruturas e fronteiras se transforma em estratégias de ação que elas usam – algumas vezes eficazes, outras não – para se localizarem dentro dos grupos sociais.

Tendo em conta tal compreensão, e visando situar os cotidianos vividos pelas crianças no contexto da escola do ensino fundamental, na tentativa de evidenciar sua compreensão sobre este lugar que as acolhe para sua socialização e escolarização, o objetivo deste estudo, ainda que não se constitua em ampla revisão do conceito de lugar, situa-se em encontrar os **entre-lugar** construídos e partilhados socialmente pelas crianças com seus pares e com os adultos na produção das culturas infantis. Dessa forma, cabe uma dimensão contextual desse lugar à luz do que nos coloca Sarmiento (2006, p. 19-20) ao explicitar que o lugar da criança constitui-se no lugar das culturas da infância, sendo este continuamente reestruturado pela ação das crianças mediante as condições estruturais que as definem como uma categoria social geracional, haja vista apresentar características próprias, atravessadas pelas questões de gênero, classe, etnia e história, construídas com base num processo complexo e diverso, combinadas em “(...) um passado e um presente que se fundem, por vezes de forma caótica e através de impulsos contraditórios.”

Diante de tal pressuposto, Sarmiento (2006) recupera o conceito de **entre-lugar** com base nos estudos realizados por Homi Bhabha (2005), pela possibilidade de afirmar as identidades culturais das crianças, concernentes às questões de valor, normas, comportamentos, idéias ou crenças, que as constituem como sujeitos sociais e portadoras de direitos, uma vez que historicamente, como sabemos, as culturas

infantis foram apagadas pela presença soberana do discurso cultural hegemônico. Desse modo, o autor defende que o lugar e o tempo da infância é um entre-lugar e um entre-tempo, onde as crianças “vivem” no entre-lugar da radicalidade de uma infância incontaminada e de uma adultez precocemente induzida. (p. 19)

A utilização da conceitualização de Bhabha (1998) para Sarmiento (2004:10) visa afirmar que o lugar da infância é “O espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro”, salientando que o lugar das crianças “É um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças. Mas um lugar, um entre-lugar, pré-disposto nas suas possibilidades e constrangimentos pela história. É por isso um lugar na história.”

Para dar visibilidade à tal constatação, Sarmiento (2004) projeta o espaço-tempo das crianças numa dupla perspectiva:

a) A de que as crianças vivem o processo de transição inerente ao seu desenvolvimento, no entanto não se constitui de forma linear, padronizado em “estágios e teleológico”, sendo o seu lugar esse ponto de intercepção entre o que é a veiculação das culturas adultas (estas compostas e híbridas) e as culturas infantis, afirmadas “pela interação entre pares e pelo processo de socialização horizontal das crianças, isto é de pertença social aos coletivos infantis), com suas linguagens, códigos, protocolos, lógicas, artefatos, etc.” (p. 19).

b) A perspectiva segundo a qual as crianças vivem no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social. Ao nascer a criança ira entrar em um mundo em que lhe é permitido fazer certas coisas e outras não, sendo conduzida a comportar-se e a pensar de determinada maneira, e em cujo contexto outros modos de pensar ou comportar-se serão reprimidos. No entanto, ao crescer, esses modos

de administração simbólica de seu comportamento irão mudar por vezes milimetricamente, por vezes de maneira abrupta, portanto “a criança está também no “*entre-lugar*” de uma condição geracional em transformação, combinando em cada momento concreto um passado e um futuro que se fundem pelos constrangimentos e possibilidades que a constituem. (p.19)

A perspectiva apresentada pelo autor, contrapõe-se, à idéia de criança como objeto passivo em si mesmo, propondo uma visão paradigmática que venha revelar as crianças na sua positividade como sujeitos ativos, situados no tempo e no espaço, que nas relações sociais com outras crianças e com os adultos tornam-se co-participantes e co-autoras da sua própria identidade, construindo, sistematizando e estruturando suas representações e interpretações sobre o mundo, e assim, reproduzindo, contornando e transformando as estruturas existentes. (SARMENTO, 2003)

Esse enfoque interpretativo, que visa dar visibilidade às crianças e suas culturas conduzem ao reconhecimento de que as culturas infantis não se constituem pré-existentes às crianças, mas são compostas a partir de um processo produzido e partilhado pelas crianças, à medida que participam coletivamente de uma experiência social com outras crianças, sendo atravessadas por uma relação de interdependência com as culturas adultas e pelas questões de classe, gênero e etnia. Nesse sentido, Sarmento (2006, p.162) acentua que,

As culturas da infância são, em síntese, resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Esta convergência ocorre na acção concreta das crianças, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo.

Diante disso, evidencia-se a importância de pesquisas que têm dimensionado as relações construídas pelas crianças e seus pares em um mundo organizado na perspectiva do adulto, possibilitando dar visibilidade e conhecer as formas como as crianças estão produzindo suas próprias culturas infantis, superando limitações e quebrando as barreiras que os adultos lhes impõem.

Essa visão sociológica torna-se importante à medida que rompe com a idéia de cultura como algo naturalizado, que se perpetua de uma geração a outra, para fazer emergir a compreensão de que as culturas constituem-se da ação social contextualizada, situada no tempo e no espaço (JANES, JENKS E PROUT, 1998). Também é relevante ainda compreender as culturas infantis como um processo complexo de construção coletiva que se faz através da ação social das crianças (agências) frente às estruturas sociais e institucionais que não apenas constroem suas ações, mas também lhes trazem novas possibilidades de compreender o lugar em que se inserem. No esforço de compreender essas lógicas estruturadas do mundo adulto é que as crianças criam formas específicas de ação, reproduzindo, produzindo e transformando as estruturas existentes, conformando-as aos seus próprios interesses infantis.

Tal entendimento pode ser mais bem evidenciado em um episódio vivenciado com as crianças no retorno à sala de aula após o recreio. As crianças durante a descida pela rampa de acesso a sala de aula, disputavam o lugar ao lado da pesquisadora: Uenna, Sabrina, Marcos, Wanessa, Vitória D. e Maria Vitória.

A professora parou várias vezes para organizar a fila, colocando as crianças nos seus lugares. Pediu que fossem em silêncio até a sala de aula, pois não queria bagunça. A rampa fazia muito eco e as crianças tinham que contribuir com o silêncio. No primeiro momento as crianças ficaram quietas, escutando atentamente o que a professora dizia. Quando a fila voltou a andar, logo, percebemos a resistência das crianças, a partir de estratégias construídas entre elas para burlar o que lhes fora imposto. Ao continuar subindo a rampa, fila dois a dois, meninas de um lado, meninos de outro, em meio ao silêncio que teimava em não acontecer pelo movimento das crianças, não mais sob o foco do olhar

da professora, as reviravam-se, ora puxando, ora empurrando os colegas, de traz para frente, de frente para traz, rindo em silêncio até tocar a mão da pesquisadora. A disputa silenciosa e ao mesmo tempo acirrada entre as crianças transformou-se em brincadeira, construída sob a égide do coletivo e da partilha.

(Diário de campo, setembro/2009).

Isso demonstra como produzem culturas infantis, exprimindo-as pela percepção e interação com seus pares, com a qual utilizam do lúdico e do faz-de-conta, visando romper com os processos de socialização desenvolvidos pela escola que tendem se processar de maneira vertical.

Concernente ao exposto, Sarmento (2006, s.p.) acentua que

Especialmente significativo no trabalho institucional é o papel da escola e o trabalho pedagógico que “inventou o aluno” (...) e “institucionalizou a infância” (...). Mas as instituições são também preenchidas pela ação das crianças, seja de forma direta e participativa, seja de modo intersticial, isto é, seja através de um protagonismo infantil (com ação influente), seja como modo de resistência, nos espaços ocultos ou libertados da influencia adulta – no decurso da qual se realizam processos de socialização horizontal (comunicação intrageracional), e se exprime a “ordem social das crianças”.

No que diz respeito às questões cotidianas que envolveram as experiências vividas das crianças na escola como prolongamento de suas vidas, evidenciou-se ainda estar presente um trabalho pedagógico pautado nos livros didáticos nas práticas educativas normatizadoras e de controle das vivências das infâncias, fazendo-se presente um conjunto de peculiaridades cognitivas e simbólicas organizadas com base na cultura adultocentrada com muito pouca referência à produção das crianças.

Interpretando essa realidade à luz de Sacristán (2005, p.145), esses elementos constitutivos da cultura escolar estruturam-se como forma de selecionar, organizar, normatizar, rotinizar e estabelecer regras às ações e comportamentos das crianças, indicando “o que é certo fazer e o que não se deve fazer.”

Tal entendimento pode ser mais bem evidenciado também no discurso de uma professora ao falar que

Os professores que estão aqui são alfabetizadores “crus”. Eles vêm de uma rotina de anos alfabetizando. Eles têm aquilo em mente. As crianças têm que saber ler e escrever até o final do ano. É muito estresse em cima do professor, ele transfere tudo isso para as crianças. É uma expectativa estressante: Vai... Vai... As crianças não estão preparadas para isso, nem os professores para trabalhar com crianças pequenas. Tudo isso é culpa do sistema que não preparou o professor. [...] A criança pula para cá, pula para lá, depara-se com outro tipo de atitude ao entrar na escola, com outro tipo de postura, o professor sofre, a criança sofre, até “engrenar” tudo, foi meio ano letivo. (Entrevista com uma professora da escola pesquisada, Outubro/2009)

A realidade que a professora expõe permite-nos entender que as práticas pedagógicas cotidianas da educação escolar tendem a negar às crianças a possibilidade de participarem do processo educativo, o que dificulta encontrar possíveis caminhos que venham contribuir para aproximar o “lugar de fronteira”³⁷ que as separa dos adultos no cotidiano educativo da escola. Com efeito, nesse “lugar de fronteiras” em que as crianças se envolvem e são envolvidas, ora reproduzindo, ora ressignificando os diversos saberes para produção de culturas infantis à sua socialização, elas vão produzindo seus próprios lugares sociais, recriando-os sob a forma de um saber e um fazer coletivo, ainda que de

³⁷ Para Bhabha (2005:27) “O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com o ‘novo que não seja parte de um continuum de passado e presente. Ele cria um idéia de novo como ato insurgente de tradição cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético. Ela renova o passado configurando-o como entre-lugar contingente, que inova e interrompe a atuação presente. O passado-presente torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.”

certo modo contidas pelas práticas educativas da escola que impedem o livre acesso aos espaços-tempos da escola e seu livre uso. Isso pode ser percebido na fala de uma professora extraída dos registros de diário de campo durante uma reunião de Conselho de Classe:

O que tenho para falar das crianças é que elas não têm ouvido as coisas que se pede. Antes era uma beleza, a gente falava as coisas e elas faziam tudo. Agora, algumas se recusam a copiar e fazer as atividades. Brincam o tempo todo, cutucam o amigo do lado, cuidam da vida do outro, brincam com o caderno, com o lápis, essas coisas. Às vezes um lápis cai no chão e “alguém” diz: *professora, caiu o lápis no chão*. Pronto, acabou a aula. As outras riem, saem das suas cadeiras se jogando no chão. Não se concentram mais nas atividades, não param quietos em seus lugares[...].
(Diário de campo. Setembro/2009)

Pelo exposto, é possível evidenciar as contradições presentes nos discursos e nas práticas que ocorrem no espaço-tempo escolar em relação às ações das crianças no processo de socialização e escolarização. Contradições que se instalam pelo prisma de visão do adulto que aspira à homogeneidade de comportamentos e pela preocupação de estabelecer normas, conteúdos e disciplina, evidenciando-se pouca compreensão quanto às culturas apresentadas pelas crianças no contexto escolar. A professora também parece ignorar o fato de que elas trazem as experiências cotidianas vividas de outras realidades sociais, sendo, portanto, pouco trabalhados esses conhecimentos dos alunos. As escolas parecem não demonstrar muita preocupação com esses saberes trazidos pelas crianças e acabam reforçando muito mais os “desencontros” entre as culturas infantis e as culturas escolares, do que propriamente a diversidade cultural.

A partir disso, foi possível refletir sobre o espaço-tempo da escola a socialização das crianças e seu processo de escolarização, onde se encontram presentes as culturas produzidas e partilhadas não somente com seus pares, mas também com os adultos, constitutivas, ora da reprodução, ora pela resignificação dos diversos saberes que as envolviam nesse espaço educativo. Todavia, ao estabelecerem relações

entre si, as crianças o faziam com base num um processo de horizontalidade, diferentemente do processo de adentramento das atividades circunscritas à rotina escolar, em que se faz fortemente presente à soberania do discurso adultocêntrico. Desse modo concordo com Ferreira (2002) ao afirmar que ao confrontarem-se com essas lógicas, as crianças geram forma própria de ação social, um estilo cultural particular, em ressonância com um tempo-espaço particular de governo próprio, porém, não imunes aos constrangimentos provocados pelas regras implícitas desse contexto que normatizam suas vidas.

Caber considerar com isso, que as culturas infantis emergem nos interstícios dos ordenamentos espaciais e temporais que organizam as vidas das crianças na instituição educativa, sendo reveladas por meio das brincadeiras, pelas estratégias de relacionamento, pelo respeito às regras estabelecidas coletivamente, enfim por uma cumplicidade que surgia do objetivo principal das crianças: brincar junto, brincar com o outro.

Nesse particular, Sarmiento e Pinto (1997) acentuam que as expressões sociais das crianças na produção da cultura infantil e sua participação na vida coletiva visando à inserção social e construção dos seus próprios lugares, acentuam-se quanto mais se puder afirmar os direitos das crianças. Desse modo, entendo que o entre-lugar das crianças na escola deve ser visto como lugar de garantias de direitos e, acima de tudo, de participação ativa para que possam viver plenamente suas infâncias, internalizando a sociedade e a cultura mais ampla, e assim contribuindo ativamente para a produção cultural e a mudança social, no interior de uma dinâmica na qual simultaneamente são afetadas e constituídas como sujeitos sociais.

Pinto (1997, p. 65-66) evidencia que os espaços em que se configura a produção das expressões das culturas infantis constituem-se, mais especialmente, por,

– Rede de amigos; grupos de pertença, incluindo as relações internas e a respectiva organização; fenômenos de liderança, de pertença e exclusão;

- Expressões culturais infantis, incluindo tipos de brincadeiras, de canções e de jogos, modos e tempos em que são realizados, a definição das regras e a sua transmissão no tempo e no espaço;
- Novos papéis de criança na vida doméstica, nomeadamente os decorrentes do trabalho fora do lar, quer do pai quer da mãe: tempos que elas podem gerir por sua conta; tempos passados sozinhas em casa e formas de os gerir e significar; com participação nas tarefas domésticas e no cuidado de irmãos mais novos;
- Relações na vida familiar: relações entre irmãos: alianças, hostilidades e tácticas, entre si relativamente aos pais; capacidade de iniciativa; acesso a espaços próprios e respectiva manutenção e gestão; - Linguagem: formas específicas de comunicação oral e corporal; criação e uso de vocabulário;
- Influências sobre os adultos: tácticas e estratégias; conflitos e negociações práticas de consumo;
- Condições de vida das crianças, tendo nomeadamente como referencial o quadro de direitos que a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, veio consagrar;
- Modos diferenciados pelos quais crianças usam, se apropriam e atribuem sentido aos espaços, tempos, serviços e lógicas das instituições criadas pela sociedade adulta para socialização dos mais pequenos.

De acordo com Sarmiento (2002, p.08), as culturas da infância são/estão integradas aos modos específicos de significação e de comunicação que se desenvolvem nas relações entre pares, produzidas e fruídas por meio de jogos e brincadeiras. O autor evidencia com isso que as culturas infantis se estruturam fundamentadas em quatro eixos, possibilitando as crianças transitarem entre passado-presente- e futuro a partir da sua imaginação e do fazer coletivo nos grupos de pares, constituindo-se estes de várias dimensões :

1) **interação:** Participação social em diferentes contextos (escola, família, atividades sociais, relações comunitárias) que contribuem para socialização e formação da identidade social nos grupos de pares (CORSARO,), possibilitando a criança realizar um conjunto de ações inovadoras e coletivas criando a sensação de grupo na produção das culturas infantis, dada na interação com o mundo adulto em determinado contexto histórico concreto.

2) **Ludicidade:** Principal elemento das culturas da infância e condição de aprendizagem e sociabilidade das crianças. Importa salientar que, assim como as crianças brincam, os adultos também brincam, porém estes últimos separam o brincar de uma “coisa séria”. No jogo, os adultos se “infantilizam” e as crianças se “adultizam”, o que não pode ser levado ao extremo, pois é necessário manter essa alteridade entre adultos e crianças.

3) **Fantasia:** o imaginário é a condição para experimentar outras possibilidades de existência e significação das coisas do mundo adulto. Esse processo constitui a base no modo de inteligibilidade das crianças para resistirem às situações dolorosas ou ignominiosas da existência, possibilitando a articulação entre as culturas da infância e as dos adultos.

4) **Reiteração:** constitui-se em um tempo recursivo, ou seja, um tempo sem medida, capaz de ser reiniciado e repetido pelas crianças em sua interação com seus pares, em que são estruturadas as rotinas de ação, as regras das brincadeiras, o diálogo, etc. Este ocorre tanto no plano sincrônico quanto diacrônico. Portanto, é o princípio da repetição e da réplica. É a razão circular do tempo e o tempo pode sempre começar de novo, não há uma medida que o controle para as crianças.

Segundo o mesmo autor, esse processo é gerado por meio das interações nos diferentes sistemas simbólicos dos quais as crianças

participam e partilham, neles transitando. Esses processos dizem respeito a

1) **Cultura Societal:** culturas da mídia, tão atrativa e tão afastada da cultura erudita. Nesse momento há uma reconstrução da linguagem com efeitos linguísticos importantes.

2) **Culturas locais:** cada criança nasce no interior de uma cultura simbolicamente estruturada. Interpretação das crianças através de suas vozes.

3) **Culturas de Pares:** formas específicas de representações das crianças, resultado das articulações entre elas. Os adultos estão presentes nestas interações em contribuição às culturas infantis.

4) **Cultura escolar:** quando entra na escola a criança recebe a cultura que foi selecionada dentre as existentes na sociedade, mais articulada com a cultura da classe média.

Sumariando o exposto, cabe dizer que o lugar das crianças e das infâncias constitui-se o lugar das culturas da infância frente às transições em que a sociedade vive (plano diacrônico). Todavia, importa que esta não se constitui de forma linear, antes vinculada às culturas adultas (plano sincrônico), afirmada nas interações que as crianças estabelecem com seus pares, em um processo de socialização horizontal, próprio do coletivo infantil: linguagem, códigos, protocolos, lógicas, artefatos, etc. (SARMENTO, 2006, CORSARO, 2010).

Essas reflexões permitem perceber o quanto em instituições educativas ainda se desconhece os saberes que as crianças constroem sobre o mundo, sobre a escola, sobre os professores e sobre as práticas pedagógicas vivenciadas nas experiências das crianças ao estabelecerem relações com seus pares e com adultos nos diferentes contextos sociais em que se inserem. Saberes que são construídos socialmente, conferindo-lhes as identidades culturais, muitas vezes negadas no processo de socialização e de escolarização.

Importa destacar que as experiências vividas pelas crianças no processo de socialização e de escolarização ainda carecem de maiores reflexões, tendo sido evidenciada, na pesquisa, pouca compreensão dos professores quanto à importância das interações que elas estabelecem com outras crianças e mesmo com eles na reprodução e produção de culturas. Tal fato pode ter como uma das causas as representações sociais já construídas socialmente sobre elas - paparicação, ingenuidade, graciosidade, pureza e inocência, etc. – que constroem nossas capacidades de percebê-las como são e estão no contexto escolar e no mundo - agentes sociais, reprodutoras e produtoras de culturas. (Cf. CHARLOT, 1983).

Logo, nos acostumamos a pensar as crianças na condição de alunas e alunos e a sua educação como algo a ser institucionalizado e vivido nos espaços-tempos escolares como creches, pré-escola, escolas. No entanto, muitos tornam-se os espaços educativos com as quais as crianças interagem para a sua constituição como agentes sociais, devendo ser considerados no processo de escolarização no âmbito das instituições educativas que as acolhem. Citamos como exemplo de espaços educativos formais complementares à educação das crianças a televisão, os jogos de vídeo-game, as salas da internet, os movimentos sociais, as ruas onde moram, a comunidade a que pertencem, entre outros. (SARMENTO, 2006).

Desse modo, considerar o discurso e as falas das crianças sobre a escola constituiu-se como elemento importante a ser destacado, no intuito de compreender e dar visibilidade às suas imagens como agentes sociais no processo educativo escolar. Acredito ser este um passo importante na tentativa de ultrapassar pedagogias e metodologias que reproduzem atitudes autoritárias e homogeneizadoras ainda presas a velhos costumes que, ignorando os modos próprios das crianças constroem os respectivos mundos de vida, centram-se no desempenho do “ofício de criança”.

4.2.1 *Escola*: lugar de quem?

A importância das coisas há de ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós, diz o poeta Manuel de Barros. Se considerarmos os lugares como coisas, poderíamos ser encantadores de lugares, que por sua vez, encantaria a todo mundo.

(FARIA, 2009, p.97)

As reflexões aqui efetuadas concernentes ao enquadramento do “modo de ser aluno” no processo de escolarização obrigatória, concebendo a escola como um **lugar** onde são transmitidos os saberes legítimos para assimilação de conteúdos, valores e regras sociais, perspectivando a condição de uma vida melhor para o futuro. (LAHIRE, 2004), mostram a necessidade de desconstruir essa compreensão e construí-la sobre outros paradigmas .

“Desnaturalizar” a escola torna-se um importante passo para compreender o papel que ela representa para grande a maioria da sociedade, uma vez que ainda se apresenta como única instituição com vista a garantir melhorias para a condição de vida das pessoas. Idéia advinda dos discursos considerados “legítimos”, que desqualificam e desconsideram outras formas de cultura e modos de vida, instituindo concepções científicas e não-científicas acerca da infância. (SACRISTÁN, 2005).

Vicent, Lahire e Thin, (2001) entendem que compor a história da escola, a partir da “forma escolar” clássica, até o atual momento, num movimento de continuidade, pode tornar claro o vínculo estreito entre a infância e a escolarização, dado seu papel na socialização das crianças/alunos, uma vez que a escola é uma construção histórica e cultural. Para esses autores (1994) a escola construiu seus códigos de significação expressos na “forma escolar”, determinando o modo de socialização das crianças como requisito prévio à aprendizagem, intimamente vinculada ao desenvolvimento dos currículos escolares, processos pedagógicos e práticas de avaliação. Mollo-Bouvier (2005, p.396) parece concordar que esses elementos tornaram-se uma política de arranjos da escola, possibilitando-a construir sua dimensão intencional na socialização das crianças e de seus modos de vida, a partir de um percurso institucional ritualizado e obediente a uma dupla

série de exigências; “(...) exigências sociais que afetam a vida das crianças em função dos adultos e das necessidades do trabalho.”

Tais reflexões associam-se à tentativa de estabelecer e compreender o modo de conceber a instituição escolar em sua unidade social (a da forma). Procura indicar que construir um pensamento crítico sobre a escola, com base nos condicionantes que a constituem, apresenta-se como um ponto de partida para compreender as reproduções autoritárias e homogeneizadoras ainda presas a sua organização, à forma de conceber a educação das crianças no mais puro sentido de “pedagogização do conhecimento”, com práticas de reprodução e manutenção das estruturas de dominação e das condutas tipicamente obedientes ou, como afirma Narodowski (2001, p.14), “sem a pedagogia, torna-se difícil compreender a fundo as relações sociais da educação e a vida cotidiana da escola.”, haja vista que uma das principais características da inauguração da escola, com a inclusão em massa das crianças, é a pedagogia.

Trata-se da aposta em uma modalidade de aprendizagem que se baseia na revelação, no acúmulo e na exterioridade de saberes, ou seja, fazer vs. saber - oral vs. escrita, levada a efeito com base na dimensão pedagógica hegemônica, tornando-se a escola instituição social central para veicular a cultura considerada “legítima” e para desconsiderar as culturas “não legítimas”, invisibilizando outras formas de culturas. Logo, é preciso pensar em um processo pedagógico no âmbito escolar que passe a considerar as multiplicidades de produções culturais presentes no mundo, inclusive aquelas realizadas pelas crianças. (LAHIRE, 2003).

Em larga medida nossas escolas podem ser pensadas como “lugar de colonização” de culturas pelas quais passam, obrigatoriamente³⁸, crianças de todas as idades, classes sociais, raças, etnias, religião, etc. Em meu entender, a crítica a essa ação “colonizadora” precisa pugnar

³⁸ É importante destacar que a escolarização obrigatória foi concedida como um direito a todas as crianças e adolescentes na maioria dos países ocidentais durante o século XX, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. No Brasil a garantia do direito à educação a crianças e adolescentes foi estabelecida na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2001-2010, evidenciando que a escolarização obrigatória é dever do Estado e da família.

para que em um processo de escolarização que se proponha a atender um grau de universalidade amplo, conforme preconizam os princípios da escola pública Moderna, deve levar em conta as lógicas de socialização das culturas das famílias e as culturas infantis das crianças nesse âmbito institucional, (BARBOSA, 2009). Levar em conta as múltiplas infâncias vivenciadas pelas crianças, bem como as estruturas sociais, culturais e econômicas em que se encontram inseridas. Atribuir legitimidade às diferentes culturas no âmbito da escola pressupõe respeito às singularidades infantis, bem como às crianças no processo de socialização entendendo-as agentes de sua própria ação e discurso. Para isso, deve ser possibilitada a participação delas na construção de novas aprendizagens de forma ativa, pois, como coloca Cohn (2005), “as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas”. Para esta autora refletir sobre as diferentes culturas no contexto escolar frente à socialização das crianças pode contribuir para a não reprodução de práticas pedagógicas simplistas e caricaturais que dificultam o processo de escolarização, principalmente quando se trata de crianças pertencentes às camadas populares, uma vez que coloca em evidência os costumes, valores e crenças dos meios sociais em que se inserem, cotidianamente confrontados na prática escolar, possibilitando não só o respeito a esses valores, mas a construção e o compartilhamento de sentidos sobre a escola.

Considera os olhares, as falas, os gestos, enfim, as múltiplas expressões das crianças sobre a escola cria a possibilidade de encontrar respostas para as dúvidas com relação ao que pensam sobre esse contexto educativo, uma vez que historicamente a escola tem sido o dispositivo social, pedagógico e cultural que tem acolhido as infâncias, mas nem sempre permitindo que as crianças se expressem e sejam ouvidas. Considero que acatar como legítimo o olhar das crianças sobre a escola constitui um elemento fundamental para a construção de contextos escolares nos quais as diferentes infâncias consolidem diferentes escolas, em diferentes tempos-espacos escolares.

A reivindicação pela atenção a essas questões vem juntar-se a outras de interesse social e cultural, construídas ao longo do desenvolvimento de pensar as crianças, as escolas e a educação no Brasil. Neste país, a escolarização obrigatória constitui um direito de todas as crianças, aliado a um outro direito talvez pouco respeitado que

é o de usufruir a escola, ou seja, que dela a criança se sinta parte integrante e que, mais do que uma obrigação, sinta prazer em frequentá-la. Daí a importância de um olhar mais atento em suas especificidades não só humanas, mas também de infância. Nesse particular, alguns direitos já foram conquistados, como os constituídos na legislação educacional a partir da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996 e no Plano nacional de Educação de 2001, legitimados em diferentes contextos sociais e históricos e em documentos oficiais que estruturam os sistemas de ensino. É preciso contudo realizar esses avanços no plano das ações desenvolvidas pelos profissionais da educação em cada instituição escolar.

Um primeiro passo para a efetiva aplicação desses direitos seria “desnaturalizar” a escola como instituição apenas reprodutora da cultura letrada. Segundo entendo, constituí-la também como palco das ações e pontos de vista de outros agentes que ali se encontram, poderia contribuir enormemente para a construção de projetos mais humanos e solidários. Neste caso, não me resta dúvida que considerar a importância de respeitar o elo mais fraco na cadeia de poderes presentes na escola (as crianças) demonstraria que não são hipócritas as propostas de “liberdade, igualdade e fraternidade”.

Nessa perspectiva, entendo que a escola deva se constituir como lugar privilegiado para a vivência das infâncias, devendo assegurar o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida às crianças. Direitos esses que devem ser assegurados a todas as crianças e um dever de todas as escolas, uma vez que esses direitos são conquistas sociais e históricas, visando assegurar às crianças um lugar que venha consolidar o usufruto desses direitos, principalmente a uma educação que contribua com sua constituição humana, por meio de práticas educativas e pedagógicas que melhor atendam as crianças em toda sua plenitude e especificidade, visando ao exercício do “ofício de criança”.

4.2.2 *Ofício de criança e Ofício de aluno* na escola

A construção de um novo “sentimento de infância” com o advento da sociedade moderna, fez com que se efetivasse a idéia das

crianças como centro dos afetos familiares, como seres vulneráveis e únicos, merecedores de carinho e proteção dos adultos. Para tanto, fazia-se necessária a criação de um lugar específico à sua socialização, esta não mais como um trabalho dos adultos, como na sociedade do passado, mas como atribuição de uma instituição específica: a *escola*. Nesse espaço, junto com outras crianças passariam a adquirir competências técnicas, sociais e morais que lhes permitiriam integrar-se futuramente à sociedade adulta.

Tais pressupostos possuem a expectativa de que às crianças desempenhem papéis sociais específicos, tornando a escola o lugar público de disciplinamento, de instrução e de aprendizagens para sua integração social. Tal concepção é própria do projeto da Modernidade, trazendo para a contemporaneidade a idéia de que as crianças devem assumir um papel social determinado, distinto de outros papéis, qual seja, o “ofício de criança”, sendo este intimamente ligado à atividade escolar. Isso pressupõe também que, ao cumprir as funções de criança, desempenhando o costumeiro ato de ir à escola, a criança também passa a desempenhar outro ofício: o de aluno. O “ofício de criança” tem, desse modo, como principal expressão o “ofício de aluno”. (CHAMBOREDON E PRÉVOT, 1982; SIROTA, 2001; SARMENTO, 2000).

Chamboredon e Prévot (1982, p. 57), posicionando-se a respeito, consideram que

A invenção e a racionalização de actividades para a infância convergem num movimento a que se poderia chamar de “institucionalização” da infância, no sentido em que existe um arranjo sistemático de instituições, de regras, de quadros, de instrumentos em função de uma definição da infância que sistematiza aspectos cada vez mais numerosos das crianças. Duas tendências aparentemente opostas estão aqui à obra. O movimento de “libertação da criança conduz à descoberta de aspectos ignorados ou reprimidos, para os quais se reivindicam ou invertem terrenos, ocasiões de expressão e instrumentos de exercício. Mas esse movimento de libertação muda para o

seu contrário com arranjos sistemáticos desse terreno, dessas ocasiões e desses instrumentos. Os aspectos ignorados, descuidados ou reprimidos são sistematicamente cultivados e tendem a constituir-se como norma do comportamento infantil.

Foi a partir do que entendi nessa expressão dos autores acima que guiei minha interpretação do “ofício” atribuído às crianças na escola do ensino fundamental que selecionei como campo de pesquisa, pautando-me, principalmente na necessidade de compreender o conceito de “ofício de criança” e “ofício de aluno” sem descolá-los da forma escolar de escolarização concreta, uma vez que “O aluno, como a criança, o menor ou a infância, em geral, são invenções dos adultos, categorias construídas pelos discursos que se relacionam com as práticas de estar e trabalhar com eles” (SACRISTÁN, 2005, p.13, grifo do autor), com base nos quais se busca naturalizar uma condição social que é contingente e transitória, sem questionar o que as crianças esperam da escola. E mais: que desejos carregam ao entrar nela? Como vivem a experiência de ser aluno? Que sentido atribuem a esse espaço tão diferente daquele vivido em suas casas e na rua onde moram? Para ampliar ainda mais tal compreensão, especialmente sobre o “ofício de aluno” atribuído às crianças ao ingressarem na escola do ensino fundamental, procurei dialogar com autores que desenvolveram pesquisas trazendo para a arena das discussões o processo de socialização e de escolarização das crianças nesse contexto, dentre eles, Perrenoud (1995), Sarmiento (2000), Sirotá (2001), Sacristán (2005).

Tal preocupação evidencia a tentativa de estabelecer relação entre a criança, a infância, a cultura e a escola, uma vez que essas categorias ou a conjugação entre si apresentam-se “(...) tão imediatas em nossa experiência cotidiana e tão determinantes de nossa visão do presente que as manejamos sem que nossa atenção as focalize de forma particularizada” (SACRISTÁN, 2005, p.20). Em outras palavras, sem perceber a complexidade que nelas se encerra e como condicionam a forma de organização dos tempos e espaços das crianças e dos seus agrupamentos no interior da escola.

Para Sacristán (2005, p.20),

A escolaridade cria toda uma cultura em torno de como vemos e nos comportamos com os menores (as maneiras de vê-los, de pensá-los e de amá-los). Ser aluno supõe acumular a dupla carga semântica de ser menor mais de ser escolarizado, existindo variações culturais tanto nas formas de conceber os menores como nas formas de ser aluno.

Mesmo diante das variações culturais de que fala o autor, cabe destacar que a escola inscreve-se no projeto de educação de todas as famílias, independentemente da classe social, sendo valorizada universalmente como uma referência ao futuro possível dos filhos (LAHIRE, 2004). Essa valorização da escola é universal, ainda que seu significado varie em diferentes grupos sociais, estreitamente constituídos pela divisão de classes em termos econômicos e culturais. Diante disso, a escola passa a ser vista de forma distinta pelas diferentes famílias construídas sobre essas bases.

Assim, distintas são as visões entre a família do banqueiro, a da professora e a do operário, por exemplo, significando que a escolarização e a socialização das crianças nesse espaço também variam de acordo com a origem social e os acontecimentos vividos por elas na trajetória escolar. Mas, independentemente da variabilidade de uma classe ou fração de classe, famílias e indivíduos, determinada pelas condições políticas, sociais, históricas e culturais, as crianças, ao ingressarem na escola passam a desempenhar o ofício de aluno, pois este se constitui no âmbito das relações sociais familiares e escolares, em que as crianças parecem cumprir funções ligadas a esse “ofício” escolar, já que se apresentam envolvidas com atividades diárias específicas e especializadas, como por exemplo, escrever, contar, desenhar, jogar, estudar, recortar, etc.

Para o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1995, p.21),

O ofício de aluno é, com efeito, um conceito integrador, que se descobre a partir de diversas portas de entrada: as relações entre família e a escola, as novas pedagogias, a natureza das atividades na sala de aula, o currículo real, escondido ou implícito, a transposição didática.

Com base nessa reflexão, pode-se entender como natural o papel atribuído às crianças ao exercer o “ofício de aluno”, constituindo-se como representações sociais que os pais, mães e professores têm em relação às crianças, filhos e alunos. Desse modo, “é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana, que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória” (SACRISTÁN, 2005, p.13). Considera-se normal que numa etapa da vida tenha que ser desempenhado o papel de aluno ao frequentar as instituições escolares, sendo esta uma representação social dada como certa e aparentemente óbvia do papel de aluno na condição de criança ao ser escolarizada. É uma forma vista como “normal” de ser e viver das crianças na sociedade, pois milhares de crianças frequentam a escola diariamente.

Para Sarmento (2000), o desempenho do “ofício de aluno” vem sofrendo alterações e mudanças em consequência das variações organizacionais das escolas, das práticas escolares, da influência dos modelos pedagógicos e dos modelos e padrões de socialização hegemônica das sociedades, caracterizando-se com base em três dimensões: 1) sua constituição no quadro formal da estrutura escolar e do currículo oculto; 2) a natureza do trabalho de que se reveste; 3) a heterogeneidade do desempenho e o seu cruzamento com a origem social, cultural e de gênero.

Desse modo, o “ofício de aluno”, desempenhado pelas crianças constitui-se em uma aprendizagem inerente ao contexto escolar, apreendido nas salas de aula, nas interações que estabelecem com os colegas e com os adultos nos espaços informais do recreio, nas idas e vindas à escola e do convívio cotidiano das crianças nos contextos em que se inserem.

Perrenoud (1995, p.14) contribui com tal entendimento em seu substancial trabalho em que analisa o papel de aluno *experenciado* pelas crianças no contexto escolar. No livro *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar* (1995), o autor evidencia três significados que podem ser atribuídos à palavra “ofício”, utilizando-se das definições propostas pelo dicionário francês Petit Robert³⁹ como ponto de partida para versar sobre as competências a que as crianças são chamadas a desempenhar frente ao movimento de institucionalização na escola. Para o autor o termo “ofício” abarca os seguintes conceitos:

1. *Gênero de ocupação manual ou mecânica reconhecida como útil pela sociedade;*
2. *Qualquer gênero de determinado trabalho reconhecido ou tolerado pela sociedade e com o qual podem ser angariados os meios de subsistência;*
3. *Ocupação permanente que possui algumas características de ofício.*

As acepções de Perrenoud (1995, p.15) sobre o conceito “ofício de aluno” são apresentadas por um ponto de vista semântico, uma vez que

Exercer um ofício, ter um trabalho, é uma forma de ser reconhecida pela sociedade, uma forma de existir numa organização sem ser constante e plenamente encarregado de perseguir finalidades muito claras e menos ainda procurar permanentemente uma eficácia otimizada.

Assim, ao entrar na escola, as crianças, ante a suposta intenção dos adultos de possibilitar-lhes a construção de sentidos para seu mundo de vida, passam a realizar supostas práticas educativas e simbólicas que muitas vezes as constroem. (SARMENTO, 2000).

³⁹Dicionário francês de grande divulgação (N.T.).

No mesmo texto, Perrenoud (1995) ainda elucida que “O ofício de aluno é apenas uma componente do ofício de criança ou de adolescente nas sociedades em que essas fases da existência são definidas, antes de tudo como uma preparação.” Desse modo, ser aluno na concepção desse autor, está intimamente relacionado ao ofício de criança, metáfora utilizada por Chamboredon e Prévot no ano de 1971 para tratar da institucionalização das crianças na primeira infância.

Chamboredon e Prévot (1986), no artigo “O Ofício de Criança”, apontam uma ruptura em relação ao sentido dado às antigas salas de asilo na passagem para a escola maternal, na transição da visão pré-moderna para a moderna idéia de infância. Segundo os autores, essa ruptura consolida-se pela “(...) introdução de uma nova definição de infância que se inscreve na inversão de um material pedagógico e de práticas pedagógicas conforme esta definição.” (p.45), evidenciando-se a introdução de materiais pedagógicos específicos, organização do espaço e da arquitetura específica para uma “(...) nova definição de infância que privilegia o desabrochar da natureza infantil.” Assim, evidencia-se que se antes as crianças deveriam ser corrigidas e reprimidas, agora deveriam ser criadas condições para que pudessem ficar livres e preencher suas necessidades no ofício de criança.

Nessa direção, a escola maternal será o “(...) lugar em que o processo de maturação e de desenvolvimento devem se realizar livremente”, onde “(...) o papel pedagógico é profundamente transformado, passando da ação direta sobre as crianças à ação indireta exercida pelo contorno das coisas e objetos propostos à atividade da criança e do quadro geral construído para que ela dirija livremente sua aprendizagem.” (CHAMBOREDON E PRÉVOT, 1986:46). Tal perspectiva, segundo os autores, afirma/firma “(...) uma nova forma escolar na qual o único ofício da criança é ser ela própria”.

Sirota (2001) complementa essa compreensão evidenciando que a noção de “ofício de criança” surge na literatura pedagógica a partir dos registros de Pauline Kergomard⁴⁰ que introduziu esse conceito ao definir

⁴⁰ Pauline Kergomard (1838-1925) foi Inspetora das salas de asilo em 1879, sendo uma incansável defensora da escola maternal. Ver Tese Doutorado, Maria Evelynna Pompeu do Nascimento (2001).

que caberia à escola maternal corresponder à natureza infantil, permitindo as crianças exercerem o seu papel de criança no processo de socialização. Não obstante esse movimento que preserva a natureza infantil, há uma adequação que define, com base num projeto renovado e do estatuto reservado à criança, sua institucionalização, uma vez que a “(...) essa definição social da infância corresponde, paralelamente, a uma institucionalização em dispositivos pedagógicos”.

Desse modo, Sarmiento (2009) salienta que a possibilidade de estender o ofício de criança à generalidade das tarefas escolares que constituíram o “ofício de aluno”, deve-se pela criação de instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola pública e de sua expansão como escola de massas. Nas palavras do autor,

A escola configura o “ofício de aluno” como componente essencial do “ofício de criança” (...) através do cometimento de exigências e deveres de aprendizagem, que são também modos de inculcação de uma epistemologia, de um saber homogeneizado, de uma ética do esforço e de uma disciplina mental e corporal, inerentes à cultura escolar e ao saber dominante. (p. 28)

Também Sacristán (2005) afirma que a idéia de aluno como imagem socialmente compartilhada por todos ocorreu com a expansão dos sistemas educacionais nas sociedades urbanizadas, embora essa condição da criança esteja presente muito antes da institucionalização da infância. Para o autor, a naturalização do ser aluno na percepção dos adultos é apresentada como equivalente a ser menor, que está na infância, portanto, a crianças e/ou adolescentes que, ao se ocuparem de atividades educativas da escola, passam a desempenhar o “ofício de aluno”, tornando-se esta uma experiência e uma condição social vivida no “ofício de criança”. Ele reitera que ambos os conceitos - criança e aluno - compartilham o mesmo significado, “(...) ser aluno nos é apresentado como equivalente a ser menor, que está na infância. Ambos os conceitos – infância (menores em geral) e aluno – compartilham um mesmo significado para nós porque ambos foram construídos simultaneamente.” (idem, p. 21)

Com base nesses pressupostos, Sacristán (2005) enuncia que no mundo contemporâneo, as imagens das crianças são criadas, reproduzidas e recriadas nos âmbitos das relações sociais familiares e escolares. A escolaridade transformou-se em um fato tão natural em nossas vidas que seria estranho imaginar o mundo de outra forma. Salienta que a figura do menor como aluno, seu papel e localização específicos na família, na escola e na sociedade são construções culturais complexas, repletas de conflitos e contradições. Ser aluno constitui-se em uma experiência e uma condição social dos menores, que os revestiu de peculiar identidade, como grupo social diferenciado e reconhecido, proporcionando uma oportunidade desigual para diferentes classes sociais, em função das condições econômicas, gênero, etnia, etc. Ou seja,

Ser aluno é uma circunstância da infância, uma forma de vivê-la em algumas determinadas sociedades. Dispor dessa condição não é algo universal, posto que todas as crianças não estão escolarizadas, nem estão em uma escolaridade semelhante do ponto de vista qualitativo. Todos os alunos pequenos são crianças, mas nem todas as crianças são alunos (p.105).

Dessa forma, a escolarização é uma experiência que ocorre de diferentes maneiras e nem todos têm acesso a ela, cuja vivência influencia o caráter, a condição social daqueles que frequentam a sala de aula. Esse desenho global, de universalizar os menores como escolares, caracteriza bem um contexto social de transição, onde se verifica que:

A instituição escolar e as práticas que nela se desenvolvem não nasceram nem são somente cenários do desenvolvimento, nos quais os atores podem melhorar ou fracassar em suas atuações: a maneira de viver nelas é que faz o ator. A criança vai à escola, e esta prepara a criança (SACRISTÁN, 2005, p. 125).

Pela reflexão que faço acerca da contribuição dos autores supracitados considero possível afirmar que o sentido produzido e partilhado pelas crianças sobre a escola alimenta-se da experiência vivida por elas ao ingressarem na escola, uma vez que “o confronto com as realidades sociais das crianças e a sua tradução em experiências e atividades de aprendizagem é um incontornável momento de transformação do ofício de criança em ofício de aluno, sem solução de continuidade entre os dois nem, muito menos, separação estanque”. (SARMENTO, 2000, p.402).

4.2.3 A escola como *lugar* das crianças e não do *ofício de aluno*

Foi no contato com as crianças da escola pesquisada que cheguei a essa afirmação, qual seja, a compreensão da escola como lugar de criança e não do “ofício de aluno”, normalmente considerado no percurso de sua escolarização ao ingressar no ensino fundamental.

Sarmento (2007) destaca que as possibilidades de as crianças viverem suas infâncias estão diretamente ligadas a essas referências contextuais, ou seja, ao observar, apreender e interpretar os contextos sociais em que se inserem. As crianças aprendem a socializar-se, constituindo-se como grupo de agentes ativos que interpretam e agem no mundo. Para o autor, nessa ação as crianças estruturam-se e estabelecem padrões culturais, sendo, portanto, seu olhar sobre a escola elemento importante para compreender suas ações e relações no processo de socialização e escolarização nesse contexto.

Essa visão ampliada sobre as vivências das infâncias no contexto escolar tem possibilitado perceber essas vivências como uma experiência social e pessoal ativamente construída e permanentemente ressignificada, favorecendo que compreendamos a infância como uma experiência cultural coletiva e, quem sabe, com isto consigamos desvelar caminhos que indiquem uma nova percepção do lugar que as crianças e a infância devem ocupar na escola.

Tal expectativa é colocada a partir de uma percepção de que ainda estão muito presentes, nas praticas cotidianas da escola, os espaços predominantemente determinados pelos adultos em detrimento daqueles “indicados” pelas crianças. Na sala de aula, por exemplo, observa-se a própria forma com que as cadeiras e carteiras são dispostas, delimitando os lugares de todas as crianças:

[...] são uma verdadeira “sala de estar” (mais do que sala de visitas). Nela se passa realmente o tempo, embora não seja o espaço mais confortável nem o que permite usos mais variados. Está repleto de mesas e cadeiras que preservam pouco mais de metro quadrado por pessoa; um minúsculo território onde nem sempre uma pessoa pode se movimentar sem ser advertida. Somente um estreito repertório de atividades cabe nele, o que pode ser visto como normal, mas estar sentado ou de pé não são as únicas posições para aprender algo do e no mundo. Aqueles que decidem que esses espaços sejam como são, têm em mente o que será desenvolvido neles; uma imagem que eles construíram, por sua vez, a partir da experiência que tem de haver vivido em uma configuração parecida. (SACRISTÁN, 2005, p.144)

Pode-se dizer que diferentes contextos da escola também apresentam as mesmas características delimitadoras: as cercas, muros, portões, entrada e saída da sala de aula, a entrada e saída no prédio da escola, na biblioteca, a permissão para o uso dos livros dispostos e divididos nas prateleiras, de maneira a alguns serem destinados para uso das crianças, outros para uso dos adultos..

Todas essas nuances naturalizadas nas relações cotidianas da escola mostram os modos com que a cultura escolar foi sendo sedimentada pela história, “com seus códigos próprios, resultantes do arbítrio cultural que estabelece o recorte, seleção, incorporação, hierarquização e correspondentes dispositivos de transmissão de saberes e valores.” (SARMENTO, 2002, p.05), dificultando o entendimento e a compreensão de que existe outro modo de pensar a educação das

crianças nas instituições escolares. Tudo isso nos leva a pensar que a educação escolar não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica, mas necessita (re)constituir-se significativamente, numa relação de horizontalidade e de sentidos dos agentes escolares, tornando-se necessário pensar nas condições em que o trabalho pedagógico é desenvolvido com as crianças, sem ignorar as condições estruturais de vida em que cada uma se insere.

Com isso se quer que a educação escolar seja um direito de todas as crianças, e que deva exprimir a ideia de que estas possam participar junto com os adultos na produção do trabalho pedagógico, contribuindo ativamente no processo de aprendizagens, em vez de ficarem submetidas a um processo alienado, exercendo seu “ofício de aluno.” Esse desafio posto a todos no processo educativo, deve ser perseguido no intuito de ampliar, reconhecer e fortalecer as práticas culturais e sociais dos sujeitos escolares, de modo que seja planejado o trabalho pedagógico reconhecendo a pluralidade de espaços, tempos e linguagens que se cruzam no interior da escola, com mais liberdade e igualdade, pois as crianças têm muito a contribuir com as práticas educativas desenvolvidas nas escolas.

Sarmento acrescenta que a participação das crianças no processo de aprendizagens implica mudanças na organização política da escola, refletindo-se em uma ação interativa entre professores e crianças-alunos, possibilitando novos processos de comunicação cultural. Desse modo, entendo que quanto maior for a riqueza cultural relacionada ao trabalho educativo escolar, permitindo que as crianças interajam com outras crianças, com os adultos, maiores serão as possibilidades de ampliar seu universo de conhecimento, bem como de contribuir para a construção de um novo contexto escolar.

Com efeito, já possuímos evidências suficientes para reconhecer as crianças como agentes sociais competentes e interativos, uma vez que desde muito pequenas apresentam capacidades próprias de manifestar suas necessidades e construir suas aprendizagens, pois, ao se apropriarem dos espaços planejados pelos adultos, constroem, a seu modo, outros lugares com toda sua ludicidade, fantasia, imaginação,

descoberta, curiosidade, desafio, originalidade, inventividade, criatividade e encantamento (Cf. CORSARO, 2000).

Para Sarmiento (2006), a atividade lúdica torna-se central na infância, uma vez que se apresenta como um espaço de grandes possibilidades de liberdade e originalidade, mesmo com as limitações impostas às crianças. Seja frente às limitações impostas em nome da proteção, da segurança ou da “boa educação”, não se pode fechar os olhos às ações das crianças que querem dizer alguma coisa das suas próprias maneiras de ver o mundo; atribuindo outros significados e sentidos para a escola, apresentando outros arranjos e objetos, criando estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos e artefatos que lhes são apresentados, conduzindo outras lógicas nas relações que estabelecem com os colegas e com adultos. Se para nós o sentido da educação deve perseguir finalidades mais humanas, solidárias e democráticas, não resta dúvida de que se torna necessário valorizar a capacidade das crianças atribuírem outros sentidos e significados para os espaços que as acolhem.

Como forma de ilustrar a necessidade desse olhar atento àquilo que as ações das crianças estão indicando relato certo episódio observado durante a pesquisa de campo. Em uma dada ocasião, na sala de aula, entrei na fantasia de Lucas (seis anos), viajando com ele nas brechas das atividades desenvolvidas. Percebi naquele momento, mais do que o desenvolvimento do “ofício de aluno”, o desempenho do “ofício de criança”, muitas vezes entendido como transgressão. Também nos possibilitou perceber que, mesmo diante das delimitações de seu cotidiano pela cultura escolar, o sonho e a fantasia são possíveis, enfatizando-se a compreensão de que as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura a sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas e impostas no e pelo ambiente social em que se inserem. Como s observado no episódio a seguir.

A professora explicava o conteúdo no quadro, percebi que algumas crianças estavam dispersas nesse momento, havendo pouco interesse ao que estava sendo apresentado. Enquanto a professora falava, Lucas pegou seu cachecol. Brincando, Lucas pareceu transformá-lo em um longo cabelo? Ou seria

um capacete? Ou quem sabe uma cobra a se enrolar em sua cabeça? Envolvido em sua imaginação infantil, o menino se deixou conduzir pela fantasia, nos envolvendo também. Ao perceber que o estava sendo observado. Lucas apenas sorriu com o canto da boca. [...].

(Diário de campo, setembro/2009)



Foto: Lucas brincando com cachecol.

Fonte: Márcia Agostinho, setembro/2009



Foto: Lucas percebe a pesquisadora registrando.

Fonte: Márcia Agostinho, setembro/2009

Focalizar o olhar em Lucas brincando com seu cachecol no momento da atividade em sala de aula revelou esse outro jeito que as crianças têm de transformar, para seu usufruto, o lugar que lhes fora designado pela cultura escolar. A espontaneidade do menino convidou e convida os professores a conhecerem outras maneiras de pensar e trilhar os caminhos da escolarização, muitas vezes mergulhada numa rotina de atividades sob o pensamento linear das lógicas adultocêntricas que atravessam o tempo-espaço na/da sala de aula com práticas pedagógicas pouco permeadas pela atenção aos desejos e necessidades daquelas que são a razão primeira da existência de tal espaço-tempo. Frequentemente são esquecidos, ignorados e não legitimados como importantes os jeitos e trejeitos das crianças no empenho de desvendarem e construir seus

mundos sociais. Como adultos, esquecemo-nos de que um dia fomos crianças, e também construímos nossos seus próprios lugares infantis; deixamo-nos, às vezes, conduzir por uma racionalidade em que os modelos, eventualmente necessários como inspiração e referência de diálogo, acabam funcionando como substitutivos da realidade presente ali na interação entre crianças e adultos na sala de aula.

Encerro o presente capítulo reafirmando a importância de pensar a escola também como lugar das crianças e não apenas e predominantemente como local para exercer o “ofício de aluno”, haja vista a atuação das crianças como protagonistas ativas de sua própria constituição e formação. Ao tecerem relações com outras crianças e com os adultos, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e ação sobre o mundo, como dito por Walter Kohan (2004), disfarçando coisas, criando palavras, gerando ideias, inaugurando sentidos e expressões na construção dos seus próprios lugares.

Para melhor explicitar a compreensão das crianças sobre a escola, evidenciando suas capacidades criativas e particulares de conceber esse lugar, a experiência de viverem o processo inicial de escolarização ao estabelecerem a comunicação com os códigos que plasmam e configuram seu real vivido nas interações que estabelecem com outras crianças e com adultos, serão apresentadas, a seguir, as observações dos seus movimentos e situações “naturais” e rotineiras vivenciadas por elas no cotidiano escolar onde foi realizada a pesquisa. No decorrer das atividades desenvolvidas, foi possível identificar a variedade de ações por elas efetivadas e as atitudes assumidas nos diferentes tempos e contextos da escola: horário de entrada e saída, recreio, parque, refeitório, sala de aula, aula de educação física e biblioteca.

Esses momentos revelaram-se significativos uma vez que explicitaram a não- submissão pura e simples das crianças aos espaços-tempos consignados pelos adultos na escola, tornando claras as ações infantis na constituição de seus próprios lugares sociais, com a utilização de estratégias que traduziram suas capacidades e competências de se apropriar dos elementos das culturas adulta e escolar para a construção das culturas de pares. É o que veremos no próximo capítulo.

5 COM BICHO *FORGULHA* NO CORPO: O *ENTRE-LUGAR* DAS CRIANÇAS NOS *ESPAÇOS-TEMPOS* DA ESCOLA

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

Tomar como tema de estudo a escola na visão das crianças com base na metodologia utilizada, visando compreender os sentidos socialmente construídos e partilhados com seus pares e com adultos sobre a escola ao viverem a experiência de serem crianças e alunos no ensino fundamental, requer observar acuradamente as crianças em situações rotineiras no cotidiano escolar: horário de entrada e saída da escola, recreio, sala de aula, aula de educação física.

Suas falas, significações e os modos de ver, sentir e agir tornaram-se os principais elementos da observação de campo os quais, na interlocução com os recentes estudos produzidos, principalmente nas áreas de conhecimento Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância e Filosofia da Infância, permitiram categorizar o lugar e o entre-lugar construídos e partilhados por elas com seus pares nos referidos espaços. Entre esses elementos, deu-se enfoque à produção das culturas infantis, a partir dos sentidos socialmente construídos no desenvolvimento da experiência de serem escolarizadas.

Mergulhados nesse desafio de trabalho empírico, caminhamos, eu e os outros protagonistas desta investigação, um percurso de muitos

encontros e desencontros, de descobertas do novo, do inusitado e de muitas indagações: O que vivem as crianças na escola? Como se relacionam e se organizam? O que aceitam e o que rejeitam? O que podemos aprender para refletirmos com elas sobre a forma de serem crianças e alunos na escola sem descaracterizar nenhuma dessas importantes dimensões de suas vidas?

Foi por meio do diálogo com as crianças, e principalmente por um constante exercício de saber olhar e ver, escutar e ouvi-las, enfim de auscultar o que elas tinham a dizer, considerando, sobretudo, suas múltiplas formas de expressões e manifestações, que procurarei responder a essas indagações. Algumas foram respondidas, outras ficaram sem respostas. Mas foi assim que construí o perfil desta pesquisa.

Descobri, nesse processo, crianças autoras e narradoras, portadoras de uma voz própria. Mesmo tendo clareza de que elas, assim como nós adultos, não são detentoras de verdades absolutas ou dotadas de um conhecimento inquestionável e estático no qual os limites já estejam postos a priori, procurei colocar-me de espírito aberto para compreender suas capacidades como sujeitos ativos de relações sociais concretas, que se apropriam e produzem culturas por meio dos processos de socialização estabelecidos nas interações com outras crianças e com adultos na realidade em que se inserem.

Para tanto, me vali de registros em diário de campo, registros fotográficos produzidos pela pesquisadora e pelas crianças nos/dos diferentes espaços da escola, bem como das conversas informais estabelecidas com elas e as entrevistas e conversas realizadas com os adultos-professores. Busquei, com isso, trazer à tona os discursos legitimados pela cultura escolar, traduzido nas ações dos adultos, entrecruzando-os com as múltiplas expressões das crianças, com as imagens fotografadas e com o referencial teórico que tomei como base.

Por tal perspectiva, projetei como foco principal superar a concepção corrente que tem colocado as crianças na condição de objetos passivos da socialização imposta pelos adultos, concepção que durante muito tempo dominou os estudos da infância e que, contemporaneamente, vem sendo questionada visando à necessidade de

deixá-las emergir como agentes de sua própria ação e discurso no processo investigativo, considerando, sobretudo, suas expressões e manifestações (CHRISTENSEN E PROUT, 2002), elementos que se constituíram reveladores na medida em que possibilitaram captar o **entre-lugar** de ser criança na condição de ser aluno no processo de escolarização, bem como de ressaltar as capacidades e competências dos seus modos próprios de organizar suas vidas e participar, com suas diferentes linguagens e interpretações, do espaço educativo na reprodução e produção de culturas infantis.

Conforme já registrei aqui, em outro espaço, compreender as culturas infantis, na perspectiva da reprodução interpretativa (CORSARO, 2005), significa reconhecer o lugar e a participação das crianças na cultura, em oposição à idéia de que as crianças produzem culturas em um processo individual de mera internalização da cultura do adulto. Tal perspectiva evidencia que as crianças participam nas rotinas culturais, pois é através da produção coletiva e dessa participação que desenvolvem associações, tanto em suas culturas de pares quanto no mundo adulto em que estão inseridas.

Assim, penetrar nos mundos sociais e culturais das 20 crianças do grupo do primeiro ano pesquisado constituiu-se em uma tentativa de desvendar como significativos os lugares de interações no contexto escolar, muitas vezes desconsiderados e naturalizados pela rotina e práticas educativas cotidianas da escola, conferidos pela legitimidade da cultura escolar no processo de socialização e escolarização delas. Como coloca Sacristàn (2005) na epígrafe que abre este capítulo, a influência do tempo-espaço estruturado nas organizações e nas ações das instituições escolares é tão grande que chega a exercer uma espécie de governo próprio na vida dos seus agentes, acarretando a perda da própria dimensão temporal que estrutura o ambiente escolar, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental. Essa realidade provoca certa conformação nas relações sociais das crianças com seus pares e com os adultos em seus cotidianos.

Felizmente não somos apenas e tão somente resultado do processo de aculturação. Desenvolvemos resistências, especificidades que interrogam a padronização. Entender a capacidade das crianças significarem os lugares que ocupam no contexto escolar, exigiu uma

revisão das práticas dominantes centradas em pesquisa sobre elas, tornando-se fundamental estar de mente aberta para apreender suas falas e ações, suas capacidades inventivas e criativas no sentido de ressignificarem o instituído pelos adultos visando tornar cada momento vivido e experienciado com seus pares na escola em um espaço-tempo-lugar vivo e de constante aprendizagem daquilo que vai se configurando como suas vidas.

A capacidade de apreender o outro-criança em sua plenitude, dignidade, com respeito a seus direitos e, principalmente, a sua diferença, revela-se no fato de reconhecer o outro-criança em sua alteridade, na medida em que historicamente temos vivido sob o foco do modelo colonizador, que atua na direção de desvalorizar outras formas de saberes em nome de um saber e de um poder cujo ponto de vista assenta-se no aforismo: “O que eu sei, sei melhor e mais do que ele.” (SANTOS, 2000).

Minha expectativa, contudo, é também que os achados do campo não se constituam em um juízo de valor sobre as práticas que foram se desenvolvendo e envolvendo nosso olhar sobre a realidade investigada, como se essas práticas terminassem nas ações dos agentes sociais do processo educativo na escola. Sei que os agentes sociais que compuseram esse estudo encontram-se, em maior ou menor grau, envolvidos em uma cultura mais ampla e sofrem a indelével influência de uma tendência reprodutivista e homogeneizadora, que banaliza aspectos fundamentais da vida de todos nós.

Dadas as ferramentas teórico-metodológicas que utilizei nas análises deste estudo, passo a apresentá-las no seu contexto. Acredito ter sido possível captar o quê e como as crianças comportam-se, manifestam-se, organizam-se e constroem, produzindo sentidos para a escola, para além do que lhes é imposto pela idade, classe social, gênero, raça e etnia (SARMENTO, 2006), a partir das expressões culturais entre pares, reveladas por meio da utilização de estratégias que traduziram suas capacidades e competências de se apropriarem dos elementos das culturas adultas e da cultura escolar para a construção das culturas infantis. Esse quadro ficou muito evidente nos eventos que busco apresentar a seguir.

5.1 DESVENDANDO ALGUNS ASPECTOS DE SER/ESTAR ESCOLARIZADO

Sair de casa, recorrer às ruas, conhecer seu ambiente é uma exigência importante para o crescimento não só social, mas também cognitivo da criança.
(Tonucci, 1997, p. 61)

Cheguei à escola as 07:15h de manhã. Os portões ainda fechados possibilitaram observar a chegada das primeiras crianças. Alguns carros paravam em frente ao portão. As crianças desciam, beijavam seus pais e se dirigiam para o interior da escola. Outras caminhavam pela calçada de mãos dadas com seus pais, avós, irmãos e vizinhos, enchendo a rua de movimento para mais um dia de aula. Com mochila nas costas ou puxando-as em suas rodinhas, as crianças adentravam o portão. Alguns pais as acompanhavam, outras se despediam por ali mesmo. As que vinham acompanhadas por irmãos maiores logo se separavam. Procuravam seu grupo, um amigo para conversar e contar a novidade do dia. O andar intermediário da escola ficou preenchido com os gritos, conversas, barulho de bola, brinquedos e brincadeiras. Ali as crianças aguardavam o momento de entrar em sala de aula. Observamos as mochilas no chão, enfileiradas uma atrás da outra, guardando lugar... será? As crianças menores posicionavam-se de pé na fila, conversavam entre elas, mostrando brinquedos, livros e CDs. Algumas passavam batom, outras escovavam o cabelo da colega. Na quadra, a correria era tamanha. A bola rolava de um lado a outro. Os meninos mais pequenos ficavam atrás da cerca de arame, observando os “grandes” jogarem futebol. Antes que o sinal tocasse ou anunciasse o início das aulas, as crianças aproveitavam para brincar. O sinal tocou rapidamente, as crianças procuraram seu lugar na fila de sua turma, das mais pequenas as mais grandes. Conduzidos pelas professoras, as crianças seguiram para a rampa que dá acesso as suas salas. Ainda podíamos ouvir as vozes das crianças das outras turmas no andar intermediário, até o momento em que a porta da sala do primeiro ano se fecha para ali começar a rotina do

“trabalho escolar” – agenda na mesa da professora, chamada, calendário do dia, programação da atividade no quadro-negro, caderno de deveres em cima da carteira – hora de exercer o “ofício de aluno”. Quadro cheio, algumas crianças ainda copiam as atividades. As que terminaram pegam a “folhinha”. Nesse momento é preenchido o tempo restante antes de sair para o recreio. Toca o sinal do recreio. As crianças do grupo do primeiro ano não saem dez minutos antes de o sinal tocar? Fila dois a dois, começam as combinações. O que faremos no recreio? Ao pedido de silêncio da professora, a fila segue calada pela rampa. Voltamos a ouvir no andar intermediário as vozes das crianças. De novo observamos o corre-corre no pátio, na quadra no refeitório. Crianças sentadas com colegas, com irmãos, com vizinhos. Adultos se misturam naquela correria. Mas não são os professores. É o pessoal dos serviços gerais. Os professores vão para sala de lanche, é o momento de ficar com seus pares. Vinte minutos depois, o sinal volta a tocar. É hora de nos recolhermos novamente às salas de aula. Alguém pergunta se é Educação Física, outro fala da biblioteca. E a manhã é tomada pelas atividades em sala de aula. Crianças sentadas, copiando os deveres. Risos no corredor indicaram o final das aulas. Era hora de ir para casa. Alguns pais aguardam os pequenos e pequenas saírem da sala. Algumas alguns alunos esperavam seus irmãos. A rua volta a ficar repleta de crianças... Pouco a pouco vai silenciando na conformidade e naturalidade da ausência das crianças. Amanhã será um novo dia. Vamos começar tudo de novo? (Registro em diário de campo, setembro/2009)

Nos episódios da vida cotidiana, assim como este que apresentamos acima, concebemos como natural e algo que sempre existiu o fato de as crianças caminharem nas ruas, com seus uniformes, carregando suas mochilas nas costas rumo à escola. A figura do aluno é tão natural em nossa experiência cotidiana que não questionamos essa condição social específica. (SACRISTÁN, 2005).

Ser aluno implica tornar-se sujeito do aprender. Trata-se da percepção de um “ofício de criança” que se encontra imbricado na constituição de um “ofício de aluno”, um papel normatizado pelo

discurso pedagógico, isto é, um discurso que transforma as crianças em alunos. No entanto, é necessário enxergar e conhecer as crianças que exercem os papéis de alunos e alunas que ingressam na escola, visando romper com as expressões corriqueiras, muitas vezes utilizadas em nosso cotidiano que limitam o lugar das crianças na sociedade, como por exemplo, “lugar de criança é na escola”, “as crianças só aprendem na escola”, “só se pode ensinar as crianças na escola”. Tais afirmativas configuram que o lugar social que as crianças devem ocupar na sociedade é a escola, para serem preparadas para a vida futura, ignorando o fato de que também constroem seus mundos sociais como produtoras de culturas no presente. Todavia destacamos que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa, dos artefatos que utilizam cotidianamente, mas se estruturam de outras maneiras, revelando-se criativamente no entrelaçamento com a cultura societal com que as crianças agem e interagem. (SARMENTO, 2006).

As crianças reconhecem o valor social da escola, conhecem a sua função. Conversando com Laylla (sete anos) durante a aula da educação física, momento em que a atividade estava sendo organizada pela professora com a distribuição de colchonetes, perguntei o que pensava da escola. Ela respondeu: “Eu gosto da escola, ela é importante porque a gente aprende muitas coisas, a estudar e aprender a ler e escrever”. O entendimento que fazemos das palavras pronunciadas por Laylla evidencia que para essa menina a escola é importante para sua formação, para a apreensão de conhecimentos, para ter um bom emprego quando crescer e para melhorar sua vida. Dando continuidade à conversa, perguntei ainda se ela gostava da escola só por esse motivo. Laylla respondeu: “gosto também porque depois que agente aprende, brinco com meus amigos, com a Luiza, com a Vitória, com a Samanta.”

Associamos os dizeres da Laylla às relações entre pares, tratadas principalmente no campo da Sociologia da Infância, que evidencia a importância das culturas infantis no processo de socialização das crianças. Muitas pesquisas que adotam esse campo de estudo têm apresentado a importância dos amigos na vida das crianças no processo de escolarização, sendo esse encontro com seus pares uma das principais motivações da ida das crianças à escola.

Todavia, não se pode desconsiderar que a compreensão sobre a escola apresentada pela menina encontra-se implicada do contexto social e cultural em que se insere. Contextos que são organizados pelos adultos, pois como bem afirma Sarmiento (2006), cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra sua ação. Esse sistema é que lhe permite construir sua percepção sobre o mundo ao seu redor. No entanto, compreendo que a escola não é só um local para a execução do processo educativo formal, constitui-se também como uma agência em que as crianças, desde cedo, negociam, partilham, significam suas infâncias. Tal entendimento pôde ser observado no que foi dito por Laylla no desenrolar da mesma atividade (citada acima) de que estávamos participando, sob o comando da professora para troca de lugares, em que a menina teve que negociar com sua amiga Samanta o mesmo colchonete. A professora perguntou quem havia pegado o lugar primeiro, pedindo para que resolvessem o problema. Logo em seguida, pede para Laylla ir para outro colchonete. A menina, negando-se a fazê-lo, senta-se no colchonete, argumentando que ela havia pegado primeiro. Entendi na atitude de Laylla - sentar no colchonete - uma ação que lhe permitiu olhar a realidade e estabelecer sua própria compreensão sobre o vivido, contornando, a seu modo, a situação para garantir o lugar conquistado.

Observei nessa passagem vivenciada por Laylla, que a produção das culturas infantis não se constitui apenas pela inventividade e criatividade das crianças, estando presentes também as tensões, disputas, negociações que enfrentam cotidianamente entre pares e com adultos. As crianças respondem a essa realidade, reagindo a seu próprio modo. Considerar esses elementos no processo de socialização e escolarização das crianças nos permite ver a criança real, concreta e heterogênea, que vive realidades sociais distintas, pois como afirma Corsaro (2002, p.114)

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo de

pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta.

Este autor nos mostra que, ao contrario do que se apresenta tradicionalmente nas relações geracionais - crianças e adultos - não são apenas os adultos que intervêm junto às crianças, mas estas também interferem nas lógicas adultocentricas, transformando as culturas e exprimindo nela suas “marcas”.

Desse modo, considero que as culturas infantis estão imersas em um mundo de tensões, desigualdade, de disputas. Tal fato significa entender que as crianças reproduzem essa realidade. Essa escuta sensível da criança no contexto escolar dever ser percebida pelos professores, como também para aqueles que buscam compreender as crianças nas relações entre gerações, pois são esses aspectos apresentados na atitude de Laylla, que expressam a identidade geracional da categoria infância, em que as crianças, em suas peculiaridades, criam estratégias nos mostrando “sua extraordinária criatividade, teimosia e esperteza” para viverem a experiência de ser criança e ser aluno, isto é, conquistar seu lugar no tempo-espaço da escola frente às lógicas da cultura escolar para construir sua identidade grupal. (BHABHA, 2005, p.20).

Compreendo com isso que as escolas muitas vezes se tornam “terras alheias e as crianças estrangeiras em sua própria terra” (KOHAN, 2007). Referimo-nos aos lugares ocupados por elas, crianças, em cujo contexto, de certo modo, tenta viver a infância subvertendo as lógicas dos adultos. Nesse caso, elas vivem uma duplicidade de ação no mesmo espaço-tempo escolar. Ao passo em que realizam ações previstas pelos adultos, no ordenamento dos processos pedagógicos, elas tendem a buscar satisfação no tempo presente, sem desconsiderar, no entanto, as razões e as lógicas instituídas dos adultos. Mas o fazem com a leveza de que tudo de novo é possível. (SARMENTO, 2006).

Assim, percebi a preocupação dos adultos quanto à organização do tempo-espaço para padronizar a vida das crianças, tanto no processo da aprendizagem da leitura e escrita, quanto na uniformização dos horários de atividades rotineiras, como ir ao banheiro, brincar, lanchar, ter disposição para fazer as tarefas, entre outras. Tal perspectiva criada

em torno das crianças reflete as lógicas da modernidade, isto é, garantir resultados desejados coletivamente sem dispêndio de energia (SANTOS, 2000).

Apreendi tal situação em um episódio observado na sala de aula entre duas crianças e a professora:

Uenna e Marcos estavam pintando dinossauros no caderno de atividades. Eles já haviam terminado de copiar os conteúdos do quadro. A professora entrega a “folhinha” para preencher o tempo antes do sinal do recreio. As duas crianças resistem, deixando de lado o material entregue pela professora e continuam a pintar o desenho. A professora se aproxima e pede para que fechem o caderno e façam as atividades da folhinha, avisando que as outras crianças já estavam terminando e logo tocariam o sinal do recreio e eles não conseguiriam terminar. Assim que se afasta, Marcos e Uenna voltam a pintar os dinossauros.

(Diário de campo, outubro/2009)



Foto: Marcos (seis anos) desenhando dinossauros.
Fonte: Márcia Agostinho da Silva, outubro/2009.



Foto: Uenna (seis anos) desenhando dinossauros.
Fonte: Márcia Agostinho da Silva, outubro/2009.

São ações como essas que demonstram o papel ativo das crianças e que dão visibilidade à criança que está no aluno. Esse aspecto, tão significativo e revelador das especificidades e necessidades das crianças, de interagir entre elas, geralmente não é levado em conta no processo educativo na escola. No entanto, observei que ao mesmo tempo em que as crianças aprendem a ser alunos – copiar as atividades do quadro, exercendo o “ofício de aluno”- também descobrem seu poder de resistência à cultura escolar imposta pelos adultos. O episódio acima descrito possibilitou evidenciar esse fato. Assim, percebi que as crianças não se submetem de maneira passiva aos códigos da cultura escolar, mas deles se apropriam e os ressignificam por meio da cultura de pares. Do mesmo modo, não se conformam facilmente à rotina posta pelos adultos e por isso muitas vezes a subvertem. (CORSARO, 2005). As crianças surgem na contradição dos processos educativos de socialização homogeneizadora, que impõe padrões, saberes e comportamentos reconhecidos como legítimos, que servem de modelo para organização dos espaços e dos tempos escolares, de forma a enquadrar as crianças em um sistema de regras para dar conta do cabedal de conhecimentos, saberes e fazeres a serem transmitidos ou ensinados.

Embora imersas nessa contradição, percebi que as crianças vivem suas infâncias de forma dinâmica, num movimento constante de ruptura e acomodação no âmbito escolar. Isso significa que a regulação das atividades e do tempo instituído pelo adulto se faz sentir com maior destaque nas atividades em que as crianças, individualmente ou em pequenos grupos, desenvolvem ações de caráter mais particularizado, mesmo estando sob constante vigilância dos adultos, como se observar no excerto abaixo:

Depois de apresentar as atividades diárias – *agendas, calendário, programação das atividades do dia* – a professora pediu que as crianças tirassem o caderno de atividades e colocassem sobre a mesa. Após explicar o novo conteúdo – Os cinco sentidos – a professora começou a passar alguns exercícios no quadro, solicitando que as crianças o copiassem no caderno. Enquanto ficava de costas para a turma, Lucas levantou para apontar o lápis. Wanessa virou de costas para o quadro, conversando baixinho com

Rômulo. Samanta cansou de ficar sentada, levantou-se para copiar a atividade do quadro. Luiza foi falar com Laylla em sua carteira. Marcos e Isael aproveitaram para conversar também. Lucas levantou-se novamente e foi jogar uma bola de papel amassada no lixo. Maria Vitória, Vitória e Uenna também conversam baixinho. A professora percebendo o movimento pediu que as crianças voltassem aos seus lugares. A sala voltou a ficar em silêncio. Pouco tempo depois, Wanessa continuou conversando com Sabrina. (Diário de campo, novembro/2009)

Os registros fotográficos revelam a experiência vivenciada desse episódio, apresentando nuances nas ações das crianças e seus movimentos infantis em sala de aula, mesmo sendo autorizadas ou não. Tal evidência deixa clara a necessidade de interação entre as crianças pela qual manifestam suas atitudes de cumplicidade, suas ações de reprodução interpretativa ante as lógicas inerentes à cultura escolar.

Registro 1



Foto: Wanessa e Rômulo conversando.

Fonte: Márcia Agostinho, novembro/2009

Registro 2



Foto: Sabrina, Laylla e Luiza

Fonte: Márcia Agostinho, outubro/2009.

Registro 3



Foto: Wanessa volta a conversar com Sabrina.

Fonte: Márcia Agostinho, novembro/2009.

Com base no exposto, pode-se inferir que o processo de escolarização apresenta-se como um grande desafio, sendo necessário aprender a ver, observar e conhecer as crianças em suas especificidades, pois elas nos mostram nas ações que desenvolvem entre pares a forma como reproduzem e produzem culturas na sua condição de sujeitos ativos. Tal procedimento pode possibilitar a aproximação das “fronteiras” que afastam adultos e crianças no processo de escolarização em instituições educativas, já que ainda são percebidos muitos desencontros entre as propostas dos adultos e as iniciativas das crianças no processo de socialização na escola, principalmente no contexto das salas de aulas.

No movimento construído pelas crianças, elas não perdem a especificidade infantil por estarem desempenhando o papel e as funções de aluno. Entendi que este se constitui no entre-lugar construído e partilhado por elas, com seus pares, para viverem suas infâncias, mesmo estando sob controle e vigilância dos adultos. As crianças desestruturam e reestruturam, digamos assim, os lugares instituídos pelos adultos, na conformação pedagógica da cultura escolar, no afã de construírem seus próprios lugares infantis e assim poder viver a experiência de ser criança na escola. É este, portanto, “(...) o espaço intersticial entre dois modos – o que consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre tempos – passado e o futuro.” (SARMENTO, 2004, p.10).

Com efeito, entendi que mesmo sendo reguladas pelas regras que emergem e se situam na ação cotidiana da escola, as crianças comungam entre si interesses coletivos: modos de pensar e agir próprio da cultura de pares (CORSARO, 2005), construindo estratégias para transformar a ordem instituída dos adultos inerente à cultura escolar e adaptá-la aos seus próprios mundos sociais.

Diante do que apresentei, importa considerar que não quero negar a importância do adulto no processo de socialização das crianças na escola, mas evidenciar que ambos, crianças e adultos, são agentes ativos nesse processo (SIROTÁ, 2001). Dessa maneira, considero que o olhar para as crianças, além de ser importante para desenvolvermos uma relação de respeito as suas expressões cognitivas, lúdicas, afetivas,

expressivas, corporais, podem ser um campo fértil para nos questionarmos sobre nossa postura em relação a elas, possibilitando que nos contagiemos pelo “embelezamento das crianças” na constituição da cultura. (CORSARO, 2002, p.132).

5.2 A *EXPERIÊNCIA* DE *SER CRIANÇA* E *SER ALUNO* NA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ser aluno ou aluna é algo que tem que ser aprendido pela criança, é um processo que, embora seja *experenciado* de forma não passiva, submete a criança às práticas pedagógicas dos adultos. No entanto, tornar-se aluno ou aluna não se efetua sem a participação das crianças, ou seja, sem que elas aprendam coisas e façam coisas, sobre a e na escola, sobre os outros e com os outros, sobre si mesmas e consigo mesmas, para integrar-se na sociedade e tornarem-se sujeitos institucionalizados.

Tal reflexão nos remete às indagações de Larrosa (2004) sobre a experiência: vivemos a experiência? Seremos nós sujeitos da experiência? Existe a experiência no nosso tempo? Como já mencionado neste estudo, para esse autor, “a experiência é cada vez mais rara”. A destruição da experiência é localizada em quatro acontecimentos que tecem a sociedade moderna: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Diante das indagações do autor, também questionamos: como as crianças vivem a experiência de ser criança e ser aluno na escola?

Quando entram na escola, as crianças vão percebendo quais comportamentos são adequados ou não para o espaço escolar, de que modo agradam ou não os adultos, que tarefa devem ou não fazer, o que podem ou não realizar, aproximando-se daquilo que Perrenoud, (1995, p.18) chama de “salvaguardar as aparências”. Na visão desse autor, aprender a ser aluno sem deixar de ser criança implica,

[...] tornar-se dissidente ou dessimulador, salvaguardar as aparências para ter paz, sabendo

que ‘a vida está para além disso’, nos interstícios dos momentos em que se escapa da vigilância, ao controlo, a ordem escolar. As crianças aprendem assim, muito rapidamente a viver uma vida dupla, a compreender que se se tornar um aluno aceitável os adultos ficarão tranquilizados e ‘lhes cortam menos as rédeas’.

Para reforçar o que Perrenoud (1995) nos aponta, apresentamos a seguir uma sequência de fotos extraídas dos registos fotográficos que capturam algumas cenas que revelam nuances nas ações de duas crianças, Lucas (seis anos) e Emerson (seis anos), no duplo exercício do comportamento esperado pelo adulto - ser criança e ser aluno. Como veremos no episódio a seguir:

Após o intervalo do recreio, a professora pede para as crianças abrirem o caderno para correção das atividades. Lucas e Emerson, ainda envolvidos na brincadeira do recreio, continuam a brincar com os carrinhos de ferro. Ao serem advertidos, os dois meninos retiraram os cadernos de baixo da carteira. Emerson rapidamente abre o seu caderno, enquanto Lucas continua a brincar. A professora percebendo a cena aproxima-se o chamando à atenção. Lucas, em silêncio, obedece à professora. No entanto, logo que ela se afasta, o menino colocando a mão embaixo da carteira, continua satisfeito a sua brincadeira.
(Diário de campo, outubro de 2009)

Registro 1



Foto: Lucas brincando com carrinho embaixo da carteira.
Fonte: Márcia Agostinho da Silva, setembro de 2009.

Registro 2



Foto: Professora chama a atenção de Lucas.
Fonte: Márcia Agostinho da Silva, setembro/2009.

Registro 3



Foto: Lucas abre o caderno de atividades.

Fonte: Márcia Agostinho da Silva, setembro/2009

Registro 4



Foto: Lucas continua a brincadeira com o carrinho

Fonte: Márcia Agostinho da Silva, setembro/2009

Assim como o registro em diário de campo, as fotografias apresentadas nos mostram como Lucas aproveita os interstícios do tempo-espaço da sala de aula, ocasionados pela não vigilância da professora, para fazer aquilo que não lhe era permitido – brincar. Nas cenas fotografadas também é revelada a forma como Lucas constrói estratégias para transformar em diversão o que poderia gerar tão somente uma situação de constrangimento.

Tentei com isso mostrar a ação e o modo muito peculiar das crianças de apreender e interpretar rapidamente o que é instituído pelos adultos para agir do seu próprio modo. “Nessa ação, as crianças estruturam e estabelecem padrões culturais. Assim, suas culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.” (SARMENTO, 2007, p.36).

Desse modo, considero que as crianças transformam os objetos da cultura escolar em objetos das culturas infantis, fazendo da escola, no cotidiano, uma arena cultural, um espaço de encontro entre a cultura legítima- escolar e a cultura não autorizada das crianças - brincar. A brincadeira de Lucas com o carrinho reflete essa “circularidade”, o “interstício” que transita entre o espaço-tempo da sala de aula e o **entre-lugar** de ser criança e ser aluno nesse contexto. Momento que, partilhado e reinventado com seu amigo Emerson, e em articulação com o que havia sido consignado pela professora, lhes proporcionou produzir juntos novos sentidos para o que estavam vivendo.

Constei com isso que a escola tem sido, historicamente, a instituição social central destinada a veicular, de forma homogênea, a cultura considerada "legítima" e a desconsiderar, às vezes de modo velado, às vezes abertamente, as culturas "não legítimas", isto é, não-hegemônicas (LAHIRE, 2006).

No caso aqui em pauta, o movimento não reconhecido e não autorizado das crianças esteve muitas vezes presente no contexto da sala de aula. As regras eram visíveis: prestar atenção na aula. Todavia, as crianças não deixavam de ser criança para se tornarem aluna, elas viviam suas brincadeiras, demonstrando seu papel ativo na recondução dos processos de socialização impostos pelos adultos, que muitas vezes cerceavam suas interações entre pares, buscando enquadrá-las em rituais

uniformizadores e homogenizadores. As crianças demonstravam saber do poder da professora na sala de aula, no entanto era visível que entre pares, procuravam resistir às determinações da professora, “jogando o jogo” do exercício de alunos, como podemos observar no episódio abaixo.

Era dia do brinquedo. Na fila de entrada para a sala de aula, algumas crianças apresentavam os brinquedos que haviam trazido de casa. Ao sinal de entrada, as crianças organizadas duas a duas - meninos e meninas – silenciosamente desceram a rampa até a sala de aula. Como de rotina, as crianças colocaram as agendas sobre a mesa da professora para logo em seguida tirar o caderno de atividades. Após atualizar o calendário conjuntamente com as crianças, a professora passou no canto do quadro a agenda do dia. Logo em seguida foram apresentados os exercícios a serem copiados do quadro. Naquele dia as crianças iriam aprender a letra **K**. Enquanto o quadro ficava preenchido com atividades, Marcos, Uenna, Sabrina, Hacmoni e Maria Vitória reuniram-se em um pequeno grupo no canto da sala para mostrar seus brinquedos. A professora pediu que voltassem aos seus lugares e guardassem os brinquedos até a hora da aula de educação física: *“já combinamos que não é para pegar os brinquedos durante as atividades de sala de aula. Vamos guardar tudo isso e copiar o que está no quadro.”* A professora andou por entre as carteiras ajudando as crianças individualmente. Enquanto caminhava na primeira fila, o mesmo grupo de crianças voltou a se reunir no canto da sala. A professora pediu que as crianças colocassem os brinquedos na estante ou guardassem na mochila, salientando que só poderiam pegá-los após o término das atividades. As crianças rapidamente voltaram aos seus lugares, cumprindo o combinado. Maria Vitória logo acabou de copiar e foi à carteira de Hacmoni, que também havia terminado, enquanto Uenna, Marcos e Sabrina ainda continuavam fazendo os exercícios do quadro. Maria Vitória pediu à professora para pegar o brinquedo, recebendo com resposta *“não pode”*. Uenna observando a conversa foi falar com a professora, lembrando-a do que havia sido **combinado**. A professora olhou seriamente a menina, sem argumentos, perguntando se todos haviam terminado. Com uma resposta positiva, concordou. Pediu que as crianças não falassem muito alto e

fossem brincar no fundo da sala, para não atrapalhar os colegas que estavam pintando os desenhos da atividade copiada do quadro.

(Diário de campo, setembro/2009)

Para além da constatação de que a brincadeira torna-se importante elemento organizador da cultura infantil, evidenciei que é na atividade do brincar, construída e partilhada pelas crianças, que se constitui a essência de serem sujeitos-crianças e sujeitos-alunos na escola.

O episódio revelou como as crianças, com seu modo coletivo de atuação entre pares, apresentam autoria em sua ação sobre o mundo, constituindo-se como sujeitos de sua própria cultura. O flagrante desencontro observado entre a negativa resposta dada pela professora ao que havia sido combinado (brincar depois de acabarem os exercícios do quadro), e a iniciativa das crianças (lutar contra os dispositivos disciplinares), evidencia as capacidades que as crianças têm de se apropriarem de elementos da cultura adulta, interpretando os conceitos e as práticas culturais para traduzi-los de acordo com seus próprios interesses infantis.

A intervenção de Uenna, ao lembrar à professora o que havia sido combinado, evoca o que Sarmiento e Pinto (1997) afirmam ao referirem-se às contradições e paradoxos presentes no modo adulto de lidar com as crianças: ao mesmo tempo em que estas as incentivam a pensar, agir e problematizar por si próprias as situações vividas, criticam e questionam as formas ou os modos como elas se posicionam frente ao que é instituído por eles.

Essa tensão na relação entre as crianças e os adultos no contexto escolar esteve presente muitas vezes em situações de desestabilização dos acordos prévios e mútuos na escola pesquisada. Todavia, os combinados apareciam nas palavras dos adultos como uma forma de suavizar uma atitude que, na verdade, tornava-se impositiva às crianças, e que deveria ser cumprida por todos, como observado na pergunta feita pela professora à Uenna: “todos já terminaram as atividades do quadro?”

Conforme foi possível observar nesse episódio, a inserção das crianças na escola pressupõe uma série de passagens que tentam enquadrá-las a uma normatividade ordenada pelos adultos. Nesses ordenamentos, as crianças são submetidas a um discurso pedagógico padronizado, que muitas vezes apresenta formas de controle e dominação. No entanto, a rigidez dos tempos, espaços e relações dos agentes escolares não se mantinham dessa forma o tempo todo. Em alguns momentos podíamos perceber certa flexibilidade tanto da professora quanto da própria rotina para alguns comportamentos das crianças que não seriam adequados ao ambiente escolar, como foi observado na festa dos aniversariantes, ocasião em que foram reunidos na quadra de esportes todos os grupos de crianças – do primeiro ano à quarta série.

Trinta minutos antes do recreio todas as turmas foram para o andar intermediário para comemoração dos aniversariantes do semestre. Na fila para subir Uenna se lembrou de pegar seu pirulito na mochila. A professora pediu que a menina voltasse para a fila e após o parabéns ela poderia pegar o pirulito. Como regra da escola, no horário do recreio as crianças não têm acesso ao interior do prédio, devendo permanecer fora até o momento de retorno à sala de aula. Uenna, no entanto, foi buscar o pirulito, tendo sido impedida pelo funcionário que cuida da porta. A menina tentou explicar a situação, recebendo uma resposta negativa. Uenna recorre à professora pedindo que falasse com o funcionário, lembrando do que havia sido acordado entre elas. A professora autoriza sua entrada, porém sua amiga Vitória Cristina teve que aguardar no lado de fora do prédio.
(Diário de campo, setembro/2009)

Sacristán (2005:153) evidencia que essa flexibilidade é parte integrante do cotidiano escolar uma vez que a instituição aceita algum tipo de desvio para evitar a subversão e resistência dos alunos. Para esse autor,

O espaço, o tempo e o comportamento regrado são geralmente flexíveis em algum grau e toleram

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

Desse modo, entendo que um dos grandes desafios posto aos adultos-professores no processo de escolarização das crianças é ser suficientemente sensível para poder graduar a tolerância ou a flexibilidade com o fim de preservar-lhes a identidade e propiciar-lhes tomar posse da identidade social, cultural e histórica, como possibilidade de superar a visão que se faz delas de “assujeitadas e não sujeitos” (SARMENTO, 2004, p.19).

5.3 OS *SENTIDOS* DE ESCOLA NO *ENTRE-LUGAR* DAS CRIANÇAS

A escola, como lugar de cultura, constitui-se em um complexo, digamos, cultural, cujas fronteiras ou linhas são o contexto cultural, ou melhor, o contexto sociocultural onde os símbolos se organizam e se estruturam entre si. (LIMA,1989, p.37)

Nas análises apresentadas até aqui, observei que as crianças manifestam ações tipicamente infantis nos diferentes contextos da escola. No entanto, percebi que essas ações encontram-se misturadas a alguns comportamentos próprios do modo de ser aluno. Quero reiterar, com isso, que o desempenho do “ofício de criança” encontra-se imbricado no exercício do “ofício de aluno”. (SIROTÁ, 2001). É assim que, de modo geral, as crianças são reconhecidas na sociedade, uma vez que a escola, desde cedo se torna o lugar em que passam a maior parte dos seus primeiros anos de vida.

No entanto, considero que o ser aluno deveria ser subjacente ao ser criança, uma vez que entrar na escola, ser aluno, pertencer a este lugar, reforça a garantia do “ofício de criança”, uma vez que é um direito já instituído a todas as crianças de quatro aos 17 anos em nossa sociedade. No entanto, sei que a escolarização, mesmo sendo um direito obrigatório, não está dada a todas as crianças, principalmente as das camadas populares.

A importância dessas reflexões reside na possibilidade de tomada de reflexão com o fim de atribuir às crianças seu status de crianças, de valorizar sua compreensão sobre a escola, uma vez que, ao ingressarem nesse contexto, compartilham muitas experiências, produzindo suas próprias culturas infantis entre pares, pois, como afirma Sarmiento,

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura (SARMENTO e PINTO, 1997, p.20).

Assim, para darmos visibilidade às culturas produzidas pelas crianças nos diferentes espaços da escola, passamos a apresentar alguns episódios transcritos do material analisado, pelos quais percebi que as crianças entendem que a escola apresenta-se como lugar privilegiado

para brincar e fazer novos amigos, como explicitado na fala de Vitória Cristina ao falar de sua amiga Uenna: **Eu gosto da escola porque eu brinco com minha amiga Uenna aqui na escola. No horário do recreio nós ficamos juntas, às vezes a Sabrina brinca com a gente, mas fica mais com a Samanta.**



Foto: Uenna (seis anos) e Maria Vitória (seis anos) brincando no parque.
Fonte: Márcia Agostinho da Silva, novembro de 2009.

No entanto, esse entendimento apresentado por Vitória Cristina, de que a escola constitui-se como lugar de brincadeiras não se torna evidente na fala de Orlando, sendo evidenciado pelo menino que a escola também se apresenta como lugar de repreensões e castigos, principalmente para as crianças que não fazem tarefa e chegam tarde, como pode ser percebido nos seus dizeres: quando eu não faço a tarefa ou chego tarde na sala a professora manda a gente falar com a diretora para ganhar bilhete na agenda para a mãe ver. Daí eu fico de castigo, não posso brincar com meus amigos lá em casa. Voltamos a perguntar para Orlando se ele chegava muito atrasado à sala de aula, e o menino respondeu: Não. Às vezes quando eu chego tarde, sento atrás para a professora não ver.

Como se pode perceber, as crianças significam as regras implícitas nas maneiras de estar, mover-se, falar e atuar na escola, sendo apreendidas no curso das interações que estabelecem entre elas e com os adultos, mediante sinais que constituem o que é “naturalmente” imposto pela escola, ou seja, os modos como devem se comportar para ocuparem seu lugar nesse contexto.

Ao conversar com algumas crianças sobre a escola nos intervalos do recreio e nas aulas de educação física, momentos em que conseguimos estabelecer um contato mais próximo às crianças, algumas elegeram os lugares que julgavam mais interessantes na escola como sendo o pátio, a quadra, o parque, o refeitório, o banheiro. Percebi que elas falavam com entusiasmo desses lugares, revelando que neles podem se manifestar e ter mais autonomia em relação às decisões que devem tomar concernentes as suas vidas, diferentemente da sala de aula, que devem permanecer caladas e realizar as atividades propostas pela professora, como evidenciado na fala de Luiza (sete anos): ***na sala a gente tem que ficar sentada o tempo todo, depois que a professora faz a chamada, a gente tem que fazer as atividades do quadro. Copia, copia, copia...É muito chato, a gente não pode nem brincar!***

Conforme Sacristán (2005, p.145), “Um templo ou uma sala de aula exigem uma disciplina, o recato e o silêncio. Isso é, definem a conduta correta e a que não é.” Desse modo, entendemos que na fala de Luíza é revelada a importância dada à aprendizagem do código da escrita na escola, ficando evidente ser essa atividade a principal ocupação das crianças no contexto da sala de aula.

Os dizeres da menina também pressupõem considerar que disciplinar as brincadeiras na sala de aula constitui-se em uma forma de barrar as transgressões habituais das crianças, sendo esta uma forma de resistência que as crianças utilizam para não se separar das outras dimensões que configuram as suas infâncias. Evidenciei que brincar e estudar são duas expressões que situam o imperativo de ser criança na modernidade, inclusive com direito assegurado, que passa a ser controlado pela racionalização da infância. Nesse caso, a escola vai adotar dispositivos disciplinares na efetivação da passagem criança-

aluno, visto que para se tornar aluno é preciso se afastar do seu mundo anterior, da criança para se tornar aluno. Como veremos na próxima seção.

5.3.1 *Na* sala de aula

No contexto da sala de aula observei que constantemente as crianças tinham sua liberdade administrada pela professora. Era nítido que a professora procurava conduzir as ações das crianças, tentando exercer “ o ofício de professora” ; evidente também que possuía a preocupação com o processo de aprendizagem de leitura e a escrita, que se manifestava principalmente nos momentos da transmissão de conteúdos escritos no quadro para reprodução das crianças, sobretudo aquelas que ainda não estavam alfabetizadas.

Essa preocupação remeteu considerar que as práticas educativas presentes na escola sobre as crianças fazem parte de um conjunto de práticas escolares, cotidianas e obrigatórias, sendo a cópia do quadro, de modo muito particular, uma atividade que deve ser exercida no cotidiano escolar. Considero que a cópia é uma tarefa realizada de forma individual na sala de aula e geralmente de forma silenciosa e por um tempo bastante longo. Reproduzir os conteúdos do quadro está de tal forma tão naturalizada nas ações escolares das crianças que acontece independentemente da sua vontade de querer realizá-la ou não. Como pode ser observado em um episódio vivido com uma das crianças participante da pesquisa:

Após passar a atividade no quadro a professora pediu que as crianças copiassem no caderno os exercícios para corrigir coletivamente. Depois de algum tempo, a professora perguntou quem já havia terminado a tarefa. Como faltavam algumas crianças terminarem, ela avisou que daria mais algum tempo. Vitória D. que já havia terminado veio até a carteira da pesquisadora perguntando:

Vitória D.: Você já acabou de copiar as atividades do quadro?

Pesquisadora: Eu não vou copiar essas atividades, vou escrever sobre as crianças: o que fazem, dizem, como brincam, o que gostam. Depois vou ler em casa.

Vitória D.: Quero ver.// A pesquisadora virou o caderno em direção à menina. // Posso escrever meu nome aqui?// Apontava para o cabeçalho do caderno.

Pesquisadora: Pode. //Vitória escreveu seu nome soletrando em voz alta.

Vitória D.: Como escreve teu nome? Escreve aqui. // Apontou para um espaço ao lado do seu.

Pesquisadora: Você quer escrever?

Vitória: Eu ainda não sei escrever. Só meu nome. Vou aprender aqui na escola.

Pesquisadora: É bom saber ler e escrever?

Vitória D.: É, quem aprender e ler e a escrever vai subir a escadinha e ganhar um lápis da professora.

Pesquisadora: Escadinha?

Vitória D.: Aquela assim// com um gesto, desenhou a escadinha no ar.

Pesquisadora: E quem sabe ler e escrever aqui? Quem já subiu a escadinha?

Vitória D.: A Laylla... A Maria Vitória... A Uenna... Mas vai demorar.

Pesquisadora: Demorar como?

Vitória D.: A professora disse '*que é*' quando chegar lá encima da escadinha.

Pesquisadora: E você está onde na escadinha?

Vitória D.: Eu não sei... '*Tô*' aprendendo só um pouquinho *ainda* a ler e escrever.

Nesse momento a professora pede para a menina voltar ao seu lugar.

Durante a correção dos exercícios, a professora pede para Maria Vitória, Uenna e Laylla realizarem a leitura no quadro. (Diário de campo 25/08/2009)

O diálogo com Vitória D. conduz à interpretação de que as práticas de escolarização estão dotadas de significados quanto ao papel da escola na sua constituição. Esses significados atribuídos à escola, internalizados pelas crianças nas relações que estabelecem dentro e fora dela, dizem respeito à aquisição de saberes necessários à sua educação.

No conjunto desses saberes, ressalta-se a importância da aquisição do código da língua escrita como necessária à sua socialização.

Conforme Sarmento (2000, p.128) são essas atitudes esperadas das crianças que constituem ‘ofício de aluno’. Ele diz que ser aluno,

[...] em qualquer pedagogia é sempre *fazer*. Ora, este fazer não pode ser diariamente inventado. À escala de uma turma, tem de passar por rotinas, coisas impostas, sugeridas ou controladas numa gama de actividades legítimas. Claro que o que importa é que todos façam, ao mesmo tempo, cada um por si, no seu lugar, mas da mesma forma que os outros, o exercício 43 do caderno de exercícios de conjugação; ou pelo contrário, que cada aluno se empenhe num ”projecto” original negociado com o professor e os outros alunos. Mas, em ambos os casos, trata-se sempre de um ofício.

No entanto, em se tratando de focar a criança como ator social e as relações que ocorrem no processo de escolarização, é necessário afinar o olhar para poder perceber o ponto em que se entrecruzam a infância e a educação, procurando nesse momento ultrapassar a noção geralmente predominante de “ofício de aluno”.

As crianças, como já visto, mostram que na produção da cultura infantil conseguem extrapolar os limites impostos pelos adultos, estabelecendo estratégias de resistência contra os dispositivos disciplinares. Elas realizam a seu modo práticas de ocupação dos tempos-espaço na sala de aula, procurando quase sempre ludibriar e transgredir as regras, como se pode perceber no episódio a seguir:

Durante o ditado de números a professora ditou o número 75. Rômulo que não sabia escrever debruçou-se sobre a carteira de Marcos que estava sentado ao seu lado. A professora vendo a cena, o repreendeu dizendo que não podia olhar para o caderno do vizinho, devendo ser realizado o ditado sozinho, trocando-o de lugar. Sentado em outra carteira, Rômulo joga a borracha no chão, próximo à carteira de Marcos, que se

levanta para pegar. A professora percebendo a intenção do menino foi até ele colocando-o sentado e puxando sua carteira no lugar.
(Diário de campo, setembro/2009).

Considerei a partir desse episódio o que Montadon (1997) afirma em suas pesquisas sobre os significados que as crianças atribuem à sua aprendizagem e educação, entendendo que não basta examinar as práticas educativas ou o que os educadores fazem às crianças, mas o que estas fazem com aquilo que lhes é feito, pois são essas atitudes que lhes permitem construir sentidos para o processo de escolarização, criando estratégias para desafiar a autoridade dos adultos, mesmo que se sintam na obrigação de obedecer.

Nesse sentido, considerei que a atitude de Rômulo, revela a capacidade de interpretação das crianças para produzirem estratégias de “sobrevivência” na escola. Aqui entendi as capacidades criativas que as crianças constroem para enfrentar os problemas, mesmo não sendo legitimadas pela cultura escolar. São estas expressões que impulsionam as crianças a construir a percepção sobre o que vivem, constituindo-se no entre-lugar no contexto da escola, uma vez que criam lugares alternativos para sobrepor aos embates que devem ser negociados nas relações entre pares e com adultos, mesmo que seja na “cultura da clandestinidade”. (SACRISTÁN, 2005)

Implica ainda considerar as palavras de Kohan (2003, p.79), ao asseverar que,

Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar, em cada período, um tipo de habilidade específica.

No grupo de sujeitos pesquisados, era comum encontrar sinais de resistência das crianças expressos por meio de brincadeiras, risos, barulho, gritos, teimosia, sussurros, entre outras manifestações tipicamente infantis. Tais ocorrências revelavam a capacidade das crianças reconduzirem alguns processos de socialização, visando superar as relações e situações que consideram rígidas e duras, sendo muitas vezes consideradas como transgressões.

Entendi que as transgressões eram muitas vezes sinais de não anuência apresentados pelas crianças ao que havia sido instituído pela professora, principalmente para se contrapor à ordem e à disciplina que se tentava estabelecer sobre elas. Representava também uma forma de buscar suas identidades como grupo social geracional, resistindo e insistindo em expressar seus desejos, vontades, sentimentos, pensamentos e o que gostariam de realizar na sala de aula, bem como em diferentes espaços da escola. (SARMENTO, 2006).

Desse modo, entendi que as crianças não incorporam os valores do mundo adulto passivamente, mas ressignificam por meio da qual procura dar sentido a um sistema de regras, que muitas vezes foge ao controle e entendimento dos adultos. Portanto as crianças apresentam capacidades de inconformismo e indignação (Santos, 1996) diante das situações que lhes são apresentadas e com a qual não compartilham, sendo este o modo que procuram dar sentidos as regras instituídas pela cultura escolar, resistindo e insistindo em expressar seus desejos, vontades, sentimentos, pensamentos e o que gostariam de realizar nos diferentes espaços da escola.

5.3.2 *Na* Educação Física

Entre os diferentes contextos nos quais se desenrola o cotidiano escolar, o de Educação Física foi considerado pelas crianças como um dos lugares mais significativos às vivências da infância. Da mesma forma, consideraram as atividades desenvolvidas nessa disciplina, como as mais atraentes e motivadoras, percepção essa evidenciada em conversas que estabeleci com elas em horário de recreio. Interroguei-as

sobre seus desejos e perguntei do que mais gostavam na escola. Elas responderam de maneira enfática: brincar, brincar com os colegas e outras crianças, fazer amigos, cantar, aprender a ler e escrever, ouvir histórias, ir à biblioteca ver os livros, fazer aula de educação física. Essa realidade foi configurando-se à medida que as crianças manifestavam satisfação e contentamento ao falarem sobre o assunto como pode ser ilustrado pela observação de Marcos K. (sete anos): Eu gosto de fazer aula de Educação Física, a gente pode brincar. Gosto do pula-pula. Todo mundo quer brincar com ele. É bem “legal”. Talvez pela quebra das posições tão demarcadas, talvez pela expectativa de poder brincar, talvez pelo entendimento de poder viver as “experiências do encontro com o outro”, em que os lugares ocupados geograficamente se confundiam, misturando as identidades e aproximando as fronteiras das diferenças. Talvez por tudo isso, esse espaço passe a sensação de ser mais lúdico do que de obrigação.

As experiências nesse sentido podem ser consideradas como aprendizagem, pois o encontro com o outro, com o novo e com o desconhecido possibilita sermos além do que somos: sujeitos em contínua aprendizagem. (LARROSA, 2004). Aprendizagem que, nas aulas de Educação Física, parecem ser favorecidas pela possibilidade de explicitação mais aceita de conflitos, confrontos, diálogos, acordos, gritos, gestos e expressões contraditórias, mediados por uma “desordem” de uma “ordem” infantil.

Quando se fala na palavra “aula”, geralmente vislumbra-se o professor, as crianças em uma relação hierarquizada, pressupondo identidades definidas e posições demarcadas, tanto no lugar ocupado, quanto no lugar relacional. No entanto, para a criança, falar da “aula” de Educação Física parecia ganhar outro significado. A ênfase nas respostas dadas pelas crianças sobre suas preferências chamou-me à atenção por apresentar como não conflituosa as características de ser “criança” e ser “aluno”. Uma análise mais acurada, contudo, fez com que aparecessem, também, aspectos do enquadramento institucional, exemplificado em uma frase dita por Maria Vitória (seis anos) que, com ar de muita seriedade, assim se expressou: “Uma criança precisa saber que na sala de aula não pode brincar.” As palavras de Maria Vitória parecem reconhecer e legitimar as práticas disciplinares da escola. Acho

que devemos considerar se de fato não temos enfatizado que o brincar deve ocorrer fora do espaço da sala de aula e reforçado que ali é lugar proibido para as atividades tidas como coisa de criança, não havendo espaço para os movimentos infantis.

Nesse movimento, pude perceber nitidamente o entre-lugar construído pelas crianças, com suas diferenças que potencializavam o encontro com o outro e também se ampliava no encontro com muitos outros, entendido muitas vezes como desordem que deve ser corrigida e normatizada, uma vez que se confrontava com o lugar imposto por uma cultura escolar já determinada. Esta situação de conflito entre a tendência à contenção da energia em ebulição nas crianças e a crença de que a aprendizagem exige ordem e disciplina extremadas não é tranqüila para a maioria de nós professores. Formados por uma cultura dominada por uma noção positiva da “ordem” e negativa do “caos” enfrentamos grandes dificuldades para admitir uma certa dose de caos como necessária à formação de identidades plurais e de cidadãos livres. Diante disto, considero pertinentes as indagações colocadas por Silva Filho (2004:129): “Até onde os adultos podem levar em conta os desejos das próprias crianças, as manifestações sobre o que querem/gostariam de fazer? Qual o grau de imposição, de “assujeitamento”, que consideramos aceitável nas relações adulto/crianças?”

O olhar que me foi apresentado pelas crianças sobre as aulas de Educação Física evidenciou-se como um importante subsídio para a análise sobre os sentidos que elas constroem e partilham na escola, na medida em que foi possível perceber por ai um pouco do como aprendem e o que consideram importante nesse espaço de convívio coletivo, reforçando a convicção já estabelecida entre os profissionais da educação infantil de que a brincadeira é para as crianças espaço de convívio entre pares, lugar de liberdade e de criação.

Também possibilitou entender que as demais disciplinas constantes do currículo pouco contêm do lúdico tão indispensável na vida e na educação das crianças. A ênfase ainda é dada ao conteúdo, desenvolvido principalmente por meio de aulas expositivo-dialogadas, ministradas habitualmente por um professor, as crianças sentadas, constrangidas entre quatro paredes numa sala de aula. Felizmente as

crianças não estão totalmente subjugadas ao rigor das rotinas. São ainda presas fáceis da imaginação. Como pétalas de flor que voam pelo ar, elas necessitam do espaço livre para mostrar toda a sua graça e beleza.

Talvez seja esta vocação de unir ação e sentimento que alimente a preferência que demonstram ter pela Educação Física. Mas, seja lá pelo que for, nós, os adultos, precisamos compreender melhor estes vãos para poder sermos parceiros delas nestas aventuras e permitirmo-nos ensinar no mesmo ato de aprender e cumprir a nossa vocação de sermos terra, porto seguro em que podem confiar para realizar a difícil missão de ser criança e ser aluno no mesmo corpo. (Cf. Silva Filho)

5.3.3 *No* recreio, parque e refeitório

Assim como as aulas de Educação Física, o recreio, o parque e o refeitório também foram eleitos pelas crianças como importantes lugares de interação. Percebi que neles eram poucas as intervenções dos adultos, assim podiam elas realizar seus desejos de brincar, correr, percorrer trajetos diferenciados, explorar os brinquedos do parque, com seus amigos, irmãos e vizinhos. A forma como as crianças estabeleciam interações entre elas pareciam me revelar-me que não permitiriam que esses lugares fossem “colonizados” pelos adultos, conforme podemos perceber na resposta de Emerson, a uma repreensão de um adulto responsável pela vigilância do recreio.

Orlando, Emerson, Lucas e outras crianças de outras turmas estavam brincando de pega-alturinha. No corre-corre da brincadeira, Emerson correndo, se pendura na corda levantando os pés para frente. Duas educadoras que passavam naquele momento, advertiram o menino, pedindo que não se pendurasse daquele jeito. Em resposta, o menino explicou, repetindo o feito, que aquela corda pendurada era para ser usada daquela maneira, por isso não tinha balanço no parque. (Diário de campo, dezembro de 2009).

Conforme afirma Plaisance (2004, p.235), “as crianças instauram verdadeiras regras de vida entre si, nesse espaço privilegiado do pátio de recreio que se revela uma microssociedade”.

Desdobrando a observação do autor, diríamos que as crianças, em suas brincadeiras, contornam o que está circunscrito pela escola, quando tenta encaixar seus movimentos, gestos e atitudes no instituído pela cultura escolar. É o que evidencia, por exemplo, a atitude de Emerson, ao repetir a ação que as duas educadoras tentavam reprimir. O gesto funcionou como uma representação, uma maneira de demarcação do parque como um território já conquistado, isto é, um **lugar** onde as crianças têm liberdade para manifestar-se livremente, longe das amarras da interdição e do proibido. São essas atitudes criativas do menino que revelam o **entre-lugar** das culturas infantis, fluídicas, deslizantes, contraditórias, mutantes, fronteiriças e diferentes.

Para ilustrar essa compreensão exponho algumas fotografias realizadas pelas crianças no momento do recreio, nas brincadeiras do parque e no refeitório. Considero relevante apresentá-las para reforçar o que as crianças expressam na manifestação de suas individualidades, de suas diferenças, como expressam essas diferenças. Proponho, com isso, uma releitura, partilhando da compreensão de que a desordem, o caos, trazem em si a possibilidade de pensar novas ordenações na escola: plurais, multiculturais e complexas. (ITURRA, 2001).

Parque



Foto: Orlando (sete anos)

Fonte: Márcia Agostinho da Silva, setembro/2009.

Refeitório



Foto: Intervalo do recreio do primeiro ano.

Fonte: Márcia Agostinho da Silva, outubro /2009.

Recreio



Foto: Luiza e Layla lanchando e brincando no recreio –
Fotografia realizada por Hacmoni
Fonte: Márcia Agostinho da Silva, dezembro/2009.

Diante dessas representações fotográficas, vale relembrar a afirmação de Julie Delalande (2010) em sua pesquisa realizada sobre pátio do recreio- Crianças roteiristas, crianças atores sociais: Dois olhares se encontram no pátio da escola – segundo a qual o recreio e o parque são para as crianças um instante de descanso e de libertação da jornada escolar, tornado-se um *tempo-espaco-lugar* de relativa autonomia (ainda que recortado segundo os horários do sistema escolar), pois ali as crianças são deixadas livres para conduzir suas atividades e construir relações, instaurando hábitos de jogo e combinando regras lúdicas e sociais, bem como vivenciando novas experiências infantis.

5.3.4 Na amizade *entre* pares

O brincar e a amizade foram temas, que de alguma forma, chamaram a atenção para o que as crianças apontavam como importante na escola. Esses temas se destacaram tanto na produção das imagens fotográficas produzidas por elas, como nas conversas com as crianças.

Walter Kohan, em um texto que discute a relação entre infância e filosofia (2008, p. 56), apresenta quatro aprendizagens que podem nascer no encontro com a infância. A primeira delas, a amizade, para esse autor, "(...) está no início do pensamento. A infância nos chama e dá a esse chamado o nome de amizade. [...]. É um chamado ao pensamento que instaura a amizade como sua condição: não há pensamento novo, infantil, sem amizade".

Com efeito, de acordo com o que afirma o autor, fui percebendo no cotidiano da escola a maneira muito peculiar de as crianças construírem e estabelecerem suas amizades. A atenção nesse particular foi importante na medida em que me ajudou a perceber o encontro da infância com a escola (KOHAN, 2008):

Gosto também porque depois que a gente aprende, brinco com meus amigos, com a Luiza, com a Vitória, com a Samanta. (Laylla, sete anos).

Eu gosto da escola porque eu brinco com minha amiga Uenna aqui na escola. No horário do recreio nós ficamos juntas, às vezes a Sabrina brinca com a gente, mas fica mais com a Samanta. (Vitória Cristina, seis anos).

Aqui na escola tem o Emerson e meus amigos da creche. (Luiza, seis anos)

Mas afinal, o que as crianças, ao serem escolarizadas, podem nos apontar sobre o encontro entre a escola e a amizade? O que podemos aprender com elas nessa relação que se revela tão cheia de cumplicidade, e que desvenda o desejo de estar com o outro?



Foto: As crianças em grupo de pares no horário de saída antecipada do recreio.

Fonte: Márcia Agostinho, outubro 2009.

Falar da *infância na escola*, e da *escola na infância*, tendo como de partida a relação de amizade das crianças com seus pares e com os adultos, não significa romantizar o olhar sobre a infância, mas aguçar a sensibilidade para pensar a infância e como a infância “de iguais para iguais, despojando-nos do que nossos saberes já capturaram, do que já conhecem, dos pontos de chegada que já pensaram para a educação da infância (...)” (KOHAN, 2008, p.60).

Penso que talvez aí resida a possibilidade de pensar com as crianças a escola, descobrindo outras formas de aprender e de ensinar, formas pelas quais possam ser trazidas, no cotidiano, o respeito, o brincar e a alegria nessa aventura de aprender juntos, compartilhando processos que sejam capazes de tornar a escola um lugar de encontro com o outro, de participação e de cidadania, que levem em conta a alteridade das *crianças-alunos-infantis*, em suas diferenças. Vislumbro aí a possibilidade de juntos – adultos e crianças - transformar a escola em um projeto de cada um e de todo o coletivo.

6 E ASSIM TERMINO...NO *ENTRE-LUGAR* ENTRE O *INÍCIO* E O *FIM*

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

Ao iniciar estas considerações com os questionamentos apresentados por Prado (2005), busco deixar claro que não foi minha intenção neste estudo falar sobre a importância da escola, muito menos analisar os meandros do seu cotidiano, assim como também não foi minha intenção dizer o que é a infância ou contar sobre a sua história. Considero já existir uma considerável produção teórica sobre isto. Esta pesquisa situou-se na **fronteira** entre o mundo da escola e o mundo da infância, que aqui chamei de **entre-lugar**.

Busquei, assim, compreender que **lugar** é esse que se compõe nas fronteiras imaginárias entre a infância e a escola, sabendo que não são fronteiras nítidas, mas sincréticas, estabelecidas pela diferença e pela diversidade. Para tanto, estiquei os ouvidos para escutar as crianças, isto é, *auscultá-las*, saber como e o que pensavam, faziam e diziam cotidianamente para atravessar essas fronteiras, sendo nesse *ir* e *vir* que marcou o meu encontro com as crianças e com a escola.

Nesse movimento, construí algumas compreensões sobre a passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, saltando aos meus olhos a necessidade de perscrutar que escola é esta que está sendo oferecida às crianças pequenas egressas da educação infantil. Não no sentido, como já dito, de querer analisar seu cotidiano,

mas de desvendar um pouco mais sobre esse lugar que se torna artificial quando separa, em universos distintos, as crianças pequenas no processo de transição, isto é, crianças que chegaram ao final do ano letivo com a idade de cinco anos e 11 meses na educação infantil, e que por vezes encontram-se separadas daquelas que já completaram seis anos, e se vêem obrigadas pela política educativa a ingressar no ensino fundamental.

Foi assim que procurei conhecer e compreender os sentidos e significados que as crianças das quais me aproximei produziam sobre a escola. Busquei perceber em suas expressões a mobilização de estratégias que criaram para realizar essa travessia de criança para aluno com alguma possibilidade de “vôo livre”. Considerei nesse momento as palavras de Kohan (2008), ao sublinhar a necessidade de “(...) pensar a infância desta outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade.”

Nessa busca de compreender o lugar das crianças na escola foram definindo-se e redefinindo-se os percursos para que pudesse, junto *com* elas, cruzar as fronteiras e chegar até a escola. As crianças seguiram dizendo o tempo todo o que é ser criança e ser aluno nesse **lugar** ocupado por elas, alargando o meu olhar para que pudesse enxergar suas *infâncias* vividas na escola. Mostraram-me que habitar esse **lugar** não é uma aventura fácil, requerendo atenção e cuidado para escutar as vozes, silenciar-se, falar, sentir os cheiros, distinguir o “clima”, entre outras *experiências* que poderiam enfrentar para atravessar a jornada.

Como observam Kohan e Gondra (2006, p. 22-23), há que saber jogar o jogo desse lugar, que é um saber que só se aprende jogando. Esse é o jogo de sua presença na escola e a presença da escola em suas infâncias, pois,

A experiência afirma uma verdade e se inscreve em um jogo de verdade. Contudo, essa afirmação e essa aposta em cena de uma verdade tradicional são inscritas em um jogo mais amplo, que está a serviço de sua problematização e do

estabelecimento, por parte de quem as afirma, de novas relações com o que sabemos, pensamos e somos.

As crianças sabem disso. Sabem e dizem isso com muita clareza que as regras desse jogo não foram inventadas **por** elas e muito menos **com** elas, mas **para** elas. Para serem usadas dentro e fora da escola. Mas elas mostram outros atalhos para chegar em outros **lugares**, ou melhor, nos **entre-lugares**, imprimindo suas marcas, desenhando suas formas e estabelecendo **relações sociais** e **relações de sujeição**, operadas pelos dispositivos da **cultura escolar**.

Nesse lugar percebe-se nitidamente o mundo dos adultos e o mundo das crianças se cruzarem. A adultez e a infantilidade são claramente apresentadas no silenciamento e na disciplina, explicitando porque suas fronteiras são vigiadas. Mas elas não se entregam, juntas reagem, lutam, criam estratégias de jogo, demarcando seus **entre-lugares**, que se fazem nas brincadeiras, risos, barulhos, gritos, teimosias, sussurros, comemorações, enfim, nas suas ações, expressões e manifestações. Tudo isso não é somente uma atividade lúdica, mas o modo próprio de mostrarem subjetivamente como apreendem a forma das práticas sociais que estão inseridas e se projetam nesse **lugar**, para que seja efetivada uma relação de alteridade com os adultos. Um encontro em que as diferenças não sejam a indiferença, mas uma possibilidade de acolhimento das diferenças.

Nesse horizonte que se ampliou para compreender e apreender as infâncias vividas na escola, a leitura e reinterpretação do que contam as crianças, participantes desta pesquisa, revelaram significações impregnadas pelas negociações simbólicas das relações sociais estabelecidas entre as crianças e os adultos. Percebe-se aí que a escola toma visibilidade sob o olhar das crianças, sendo reconhecido como lugar importante para sua transformação em futuros adultos atuantes da sociedade. Nesse momento, reconhece-se a infância escolarizada pela função maior da escola: de projetá-la como um sonho político a se realizar. Visão que ainda permanece na maneira atual dos adultos pensarem a infância. (KOAHN, 2004). A escola aparece, assim, como o **lugar** das crianças. **E das infâncias?**

Para as crianças participantes desta pesquisa, as infâncias não se configuram de forma única e estável na escola, ao contrário, apareciam como sujeitos múltiplos e de ação própria. Um exemplo dessas tantas infâncias foi expresso na forma como negociam suas presenças na escola, com outros ritmos, outros **tempos-espacos-lugares** e outras óticas. Isso porque a escola quer barrar suas ações pela força da cultura escolar. Mas elas não permitem, reivindicando seus lugares de sujeitos sociais, sujeitos das experiências. É assim, como afirma Santos (2000), que elas dilatam o presente, “rachando” os muros da escola, desestruturando o seu cotidiano para romper com as amarras que pretendem encaixá-las a padrões pré-determinados.

Assim foi que vi a infância. Em um jogo no **tempo-espaco-lugar** na escola, lutando sutilmente contra a conformação gerada na resistência e pela não-sujeição. Essa imagem que desenho das crianças origina-se do fato de vê-las, percebê-las e compreendê-las com outras lentes que meu olhar **adultocêntrico** não me permitia vê-las.

No instante em que dilatei meu olhar pude perceber melhor o cotidiano escolar, onde também vivo, com muita intensidade, a experiência de ser professora. Compreendo, com isso, que muitas vezes o cotidiano escolar não possibilita que tenhamos a dimensão de que a infância na escola não deve ser entendida como a entrada da criança e da saída do aluno. Faz-se necessária, portanto, essa ampliação do horizonte visual, para que evidenciemos a necessidade de incorporar suas representações, expressões e significações sobre esse **lugar**, a fim de que afirmemos as crianças como sujeitos de direitos, nomeadamente, direito a ter **voz** e a **participar** ativamente de sua educação e constituição na escola. (SARMENTO, 2006).

Considero que a maneira de ver das crianças descrita ao longo deste trabalho não sugere um adulto infantilizado, muito menos uma centralização da criança na sua relação com os adultos. Elas assim agem e se exprimem na intenção de ressaltar suas capacidades criativas, inventivas e humanas de estabelecer relações sociais e trocar experiências educativas significativas com seus pares e com os adultos.

Tal perspectiva requer que se tome a infância como um pressuposto, reconhecendo as crianças como sujeitos concretos e reais, para que não sejam tolhidas, no processo educativo, suas múltiplas manifestações e expressões, mas, pelo contrário, que se procure interpretá-las, considerando, sobretudo, os fatores que as englobam, quais sejam, classe social, etnia, gênero e religião, como determinantes das diferentes infâncias e das diferentes culturas.

Desse modo, utilizo-me das palavras de Rocha (2010, p.13) quando, ao falar da importância de reconhecermos a especificidade da educação infantil, possibilita, também, que sejam repensadas as ações pedagógicas no ensino fundamental, destacando que, uma ação educativa que contemple as crianças pequenas

[...] depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica, ou se preferirem, metodologia, se paute na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das interações sociais da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos.

Finalmente, quero dizer que o que as crianças estão tentando nos dizer cotidianamente com suas múltiplas formas de linguagem, ações e expressões, é que começamos a aprender a ser adultos na infância, no entanto, esquecemos disso quando nos tornamos um. Para que isso não ocorra, torna-se necessário, conforme nos coloca Manuel de Barros no início deste trabalho, **cavar no meu quintal vestígio dos meninos que fomos.**

Conforme o título desta seção sugere, este trabalho não representa nem o início nem o fim de uma etapa, marca apenas a continuidade de um caminho que busca seu **entre-lugar** entre o dado, o já construído e o novo, isto é, aquilo que permite, pela expressão da singularidade, desenhar a diferença no traçado da história individual, imersa no coletivo.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Educação Infantil e a escola fundamental de nove anos**. Olhar De Professor. Ponta Grossa: V. 9, N. 2, P. 317-325, 2006.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?** Dissertação de Mestrado Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal e Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

AMARAL, Arleandra C. Talin. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2008. Mestrado. Curso de Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

A ARENHART, Deise. **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento Conquista na Fronteira**: significações e produções infantis. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal e Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ARIÈS. Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LCT, 1979.

AZANHA, J.M.P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP. 1992.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia; SILVA, Juliana Pereira. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: **Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação**. V 23, Janeiro/Junho, Florianópolis: 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares**: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e sociedade*. Vol. 28, n. 100 Especial, Campinas, 2007.p. 1059 – 1083.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BASILIO, L. C., KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BATISTA, Rosa Batista. “**A Rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e vivido**”. 1998. Mestrado. Curso de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BATISTA, Rosa; CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de e RIVEIRO, Andréa Simões (2002). **Partilhando Olhares sobre as crianças pequenas**: reflexões sobre o estágio na educação infantil. Florianópolis: Revista Eletrônica Zeroaseis. www.ced.ufsc.br/~nee0a6.

BATISTA, Rosa Batista. **Cotidiano da Educação Infantil**: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças.1º Congresso de Educação infantil dos Municípios da AMREC, 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BECKER, Rosana. **A constituição da infância**: o que dizem as crianças de uma escola pública catarinense sobre a experiência de ser criança e ser aluno. 2006. Mestrado. Curso de Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2006.

BENJAMIN. Walter. **Obras Escolhidas**. Vol. II (tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa). São Paulo, Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília**: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Resolução nº 1, de 7/04/99. Ministério.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**. 19 de dezembro de 2006.

BRASIL. **Lei 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 2006, tornando obrigatório o ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos de idade. www.mec.gov.br/cne.

BRASIL. **Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, da Lei 9.394 20 de dezembro de 2006, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 - de 20/12/2006**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº.05**, 01 de fevereiro de 2007.

CAMPOS, Maria Malta Campos. **A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: encontros e desafios**. In: Encontros e Desencontros em Educação Infantil. MACHADO Maria Lúcia de A.(org.)-São Paulo: Cortez, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2002. P. 19 – 32.

CAMPOS, Maria Malta. **Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica**. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.p. 35-42.

CAMPOS, Roselane; CAMPOS, Rosânia Fátima. **A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das**

crianças de 0 a 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 207-224, jan./abr. 2009.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, Rui. **A escola: das “promessas” às “incerteza”.** Educação Unisinos, volume 12, número 2, maio-agosto, 2008, p73-81.

CERISARA, Ana B. **Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais:** Primeiras aproximações. 2002 (mimeo)

CERISARA, Ana B; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças e Miúdos:** Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Nota de apresentação. Porto. Asa editores, S.A, 2004.

CERISARA, Ana B. **Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais:** Primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel J. CERISARA, Ana B. Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Portugal: Asa editores, 2004. p 35-53.

CHAMBOREDON, Jean-Claude & PREVÓT, Jean. **O ofício de criança:** Definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. Cad. Pesq. São Paulo (59): 32-56, novembro 1986.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos da educação.** Trad. Ruth Rinin Josef. 2 ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORSARO, William. **A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças.** Educação, Sociedades e Culturas. In: Revista Educação, Sociedade e Culturas. N.17, p.113-134. 2002.

CORSARO, William. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

CORSARO, William.; MOLINARI, Luisa. **Compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school.** New York: Teacher College Press, 2005a.

CORSARO, William & MOLINARI, Luisa. **Entrando e observando nos mundos da criança Uma reflexão sobre etnografia longitudinal da Educação de Infância em Itália.** In: CHRISTENSEN Pia; JAMES, Allison (orgs). Investigação com crianças: perspectivas e práticas. Porto, Portugal: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005b, p. 191-213

CORSARO, W. **Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis.** Department of Sociology, Indiana University, Bloomington USA, 2007. (mimeo).

CORSARO, Willian A. **Reprodução interpretativa e cultura de Pares.** Teoria e Prática na Pesquisa com crianças; diálogos com William Corsaro/Fernanda Müller, Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2009.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação, e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison. **Pesquisando as crianças e a infância: culturas de Comunicação.** In: Investigação com crianças: Perspectivas e Práticas. CHRISTENSEN, Pia E JAMES, Allison Porto: Ediliber Editora, 2005.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Representação de Escola e Trajetória Escolar.** Psicologia USP. São Paulo. vol. 8 n. 1, p.91-111. 1997.

CRUZ, Silvia Helena Vieira **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar.** In: CRUZ,

Silvia Helena Vieira (org). **A escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DELANDE, J. **Crianças roteiristas, crianças atores sociais**: Dois olhares que se encontram no pátio da escola. In: Revista Momento. Dossiê Culturas Infantis e Culturas Juvenis. FURG, 2010.

DELGADO, Ana Cool e MÜLLER, Fernanda. **Em busca de metodologias de pesquisas com crianças e as suas culturas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005

DELGADO, Ana Cool e MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância**: Pesquisa com Crianças. Educação e Sociedade. Campinas. vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2008.

DESLANDES, S. F, GOMES, R. MINAYO, M.C. S (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa**: Reflexão sobre o Trabalho de Campo. Caderno de Pesquisa, n. 115, março/2002. p. 139-154.

Entrevista concedida em Julho de 2007 pela Profª Drª Eloísa Acires Candal Rocha à bolsista de Iniciação Científica Pibic/CNPq Mariê Luise Campos.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil. Primeira Etapa da Educação Básica**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.26. n. 92, p. 1013 – 1038. Especial – Out. 2005. Disponível: <<http://www.scielo.br>>.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura. Para uma pedagogia da Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Teses).

FERREIRA, M.; ROCHA,, C.; VILARINHO, M.E. **Para uma sociologia da infância ao serviço de uma cidadania participativa das**

crianças. IV Congresso Português de Sociologia. Coimbra. Portugal. 2000.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**” – **as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância.** Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002

FERREIRA, Manuela.” **Do Avesso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da (s) Ordem (ens) Social (ais) Instituinte (s) das Crianças no Jardim-de-Infância.** In: Sarmiento M.J. Cerisara A.B. (orgs). **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação.** Porto. Asa editores, S.A, 2004.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “**Ta na hora D’ir Pr’a à Escola!**”; “**-Eu não sei fazer esta, senhor professor!**” ou ...**Brincar às Escolas na Escola (JI) como modo das Crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola.** Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2006.

FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria n° 121/2008. Normatiza a matrícula e a matrícula no Ensino fundamental para o ano letivo de 2009** na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria n° 110/2008. Dispõe sobre a matrícula das crianças da Educação Infantil,** para o ano de 2009, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Conselho Municipal de Educação - 01/2009.** Fixa as normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis.

FREITAS, M.; JOBIM, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GEERTZ, C. **As Interpretações das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUSMÃO, N. M. M de. **Linguagem, cultura e alteridade**: imagem do outro. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p.41 – 78, jul. 1999.

GOBBI, M. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

GUSMÃO, N. M. M de. **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia, processo educativo e oralidade**: um ensaio reflexivo. Revista Pró-Posições. UNICAMP, Campinas, SP, V.14, n.1(40),jan/abr.2003.

ITURRA, Raul. **O Caos da Infância** - Ensaio de antropologia da educação. Educação, Sociedade e Cultura. Ed. Livros Horizontes, 2001.

JAMES, A.; JENKS C.; PROUT, A. **O corpo e a infância**. In: KHOAN, W. O.; KENNEDY, D. Filosofia e Infância: possibilidade de um encontro. 2, Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**. Campinas: Papirus.1994.

KOHAN, Walter. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter. (Org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter; GONDRA, José. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – Ensaios de Filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter. **Infância e filosofia**. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 40- 61.

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: BASÍLIO, Luiz Cavalieri, KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez. 2003.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p.41-59, jul. 2002.

KRAMER, Sonia. **Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil**. In: CAVALIERE, Luiz Basílio e KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo; Cortez, 2003.p.51-81.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo, Ática, 1989.

KULHMANN Júnior, Moisés. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: as molas da ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. **A Liberdade**. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). Retrato de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de educação Nr. 19Jan/Fev/Mar/Abr 2002.p.20-28.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Desejo de realidade** – Experiência e alteridade na investigação educativa. In: KOHAN, Walter; BORBA, Siomara. (orgs). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 185 – 193.

LÜDKE, Mengas e ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O Que Falam De Escola E Saber As Crianças Da área Rural? Um Desafio Da Pesquisa No Campo. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs). *Infância: Fios e Desafios Da Pesquisa*. Campinas: Papirus, 1997.

MARTINS FILHO, José Altino. **Crianças e Adultos na Creche: Marcas de uma Relação**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFSC, 2005.

MOLLO-BOUVIER, Suzane. **Transformação dos modos de socialização das crianças**: uma abordagem sociológica. Educação e Sociedade (Dossiê: Sociologia da Infância – pesquisa com crianças), Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/agosto, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org). **O desafio da Pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.p. 9-29.

MONTADON, C. **Sociologia da Infância**: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Caderno de Pesquisa, nº11, FCC, São Paulo, 2001, p. 33-60. Campinas, SP, V.14, n.1(40),jan/abr.2003.

MONTADON, Cleopâtre. **As práticas educativas parentais e a experiência das crianças**. Educação e Sociedade. Campinas, São Paulo, v.26, n.91, p. 485-508, maio/ago.2005.

MÜLLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças**: culturas infantis, trabalho e resistência. In: 26ª Reunião Anual da Anped. Grupo de Trabalho de crianças de 0 à 6 anos, 2003. Caxambu. Anais Eletrônicos... Rio de Janeiro: Anped, 2003. Disponível em: <<http://anped.org.br/reunioes>.

MULLER, Fernanda. **Entrevista com Willian Corsaro**. Educação & Sociedade vol.28 n 98 Campinas Jan./Apr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MULLER, Fernanda.; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder**: A conformação da Pedagogia Moderna. Trad. Mustafá Yashek. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado da infância: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal e Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Moraes. **Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia**. –Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Apresentação do livro**. PILLOTTO, Silvia Dell Duarte et.al. **Uma educação pela infância**: diálogo com o currículo do 1º ano do ensino fundamental. Joinville-SC: Editora Univille, 2009.

SOUZA, Solange J. & PEREIRA, Rita M. R. **Infância, Conhecimento e contemporaneidade.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. 15p.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A Condição Social do Brincar na Escola: O Ponto de Vista da Criança.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PAULA, Elaine de. **Deu, já brincamos demais! As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?** 168f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PLAISANCE, Eric. **Para uma sociologia da pequena infância.** Educação e sociedade. Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.

PINTO, Manuel. **A infância como construção social.** In: SARMENTO, Manuel J. PINTO, Manuel. (coord.). As Crianças – Contextos e Identidades. Portugal: Ed. Centro de Estudos da Criança, 1997.

PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel J. **As crianças e a infância:** definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças, contextos e identidades. Portugal: Ed. Centro de Estudos da Criança, 1997.

PERROTTI, Edmir. **A criança e a produção cultural:** Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, Regina (org.). A produção cultural para a criança. Novas Perspectivas, 3. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

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

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância.** Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. R. J: Graphia, 1999.

PRADO, P.D. **A gente gosta é de brincar com outros meninos!** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. – Resenha – In: Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudo Educação e Sociedade – São Paulo: Corte, Campinas, Cedes – Vol. 26, n 91, Maio/agos., 2005.

PRADO, P.D. **Quer brincar comigo?** Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A.L.G., DERMATINI, Z.B.F; PRADO, P.D.P (org.). Por uma cultura de Infância: Metodologia de Pesquisa com crianças. São Paul: Autores Associados, 2005.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância:** para um estudo interdisciplinar das crianças. Texto Mimeo. Ciclo de Conferência em Sociologia da Infância, 2003.

QUINTEIRO, Jucirema. **A participação da criança na escola de Ensino Fundamental:** um desafio das séries iniciais. In: 28ª Reunião Anual da Anped. Grupo de Trabalho do Ensino Fundamental, 2005. Caxambu. Anais Eletrônicos Rio de Janeiro: Anped, 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Educação no Brasil:** um campo em construção. In: FARIA, A. L.G; DERMATINI, Z.B.F; PRADO, P.D. (orgs.) Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa campo crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

QUINTEIRO, Jucirema. CARVALHO, D. C., SERRÃO, M.I.B. **Educação, Infância, Escola e Participação:** A Formação como uma Atividade Humana e Pedagógica em Questão. Um campo de estudos em construção. Relatório PIAP, 2004.

QVORTRUP, Jens. **A infância na Europa:** novo campo de pesquisa social. Centro de documentação e informação sobre a criança. Instituto de Estudo da Criança, Universidade do Minho. (1999). Tradução de Helena Antunes, (mimeo).

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Pré-escola e escola: Unidade ou Diversidade?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Campinas, 1991.

ROCHA, Eloísa Acires C. e SILVA, João Josué. **O caráter da educação infantil em Florianópolis**. Relatório de Pesquisa. Florianópolis: UFSC – NEE 0A6, 1995.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1999.

ROCHA, Eloísa A. Candal. **Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa**. Revista Educação Sociedade e Culturas n° 17, p.67-88, 2002.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil**. Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância, 2006.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Descaminhos da democratização da Educação na Infância**. Comunicação apresentada no Congresso Educação e Democratização – 2 e 3 de maio de 2007. Aveiro PT.

ROCHA, Eloísa A. Candal. **Entrevista concedida em Julho de 2007 à bolsista de Iniciação Científica Pibic/CNPq Mariê Luise Campos**.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças?** Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil**. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? Revista Ciência e Cultura. São Paulo, n 28, p. 1466-1471, dez. 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Para uma outra educação infantil paulista pós FUNDEB.** In: CAMPOS, M.M.; ROSENBERG, F. Critérios para atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. São Paulo, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Informação oral - XXI Encontro Estadual do Fórum Catarinense de Educação Infantil, III Encontro do Fórum Regional da Grande Florianópolis, em 30 de junho de 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Peres. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. ROSA, Ernani F. da Fonseca – 4 ed. – ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Trad. Jussara Rodrigues.- Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SACRISTAN, J.G. **O aluno como invenção.** Porto Alegre. Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade.** 3 ed. São Paulo:Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura Souza. **Crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 2. Edição, São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura Souza. **Reconhecer Para Libertar.** Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura Souza. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** In: Gramática do Tempo: para uma nova cultura política. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças, contextos e identidades. Portugal: Ed. Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel J. **Lógicas de Ação na Escola**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional. 2000a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Os ofícios de criança. Actas do Congresso Internacional os mundos sociais e culturas da Infância**. II Volume. Instituto da Criança Universidade do Minho. Braga, Portugal, Janeiro, 2000b. 125-146.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A globalização e a infância**: impactos na condição social e na escolaridade. In: Em defesa da educação infantil. GARCIA, Regina Leite. FILHO, Aristeo Leite. (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A Editora, p.16-28, 2002a.

SARMENTO, Manuel J. Infância, **exclusão social e educação como utopia realizável**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002b.

SARMENTO, Manoel J. **O estudo de caso etnográfico em educação**. In: Itinerários de Pesquisa Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Zago, Nadir. Carvalho, Marília pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs.). – Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SARMENTO, Manuel J. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade**. In: Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto. Asa editores, S.A, 2004.

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

SARMENTO, Manuel J. **Crianças, educação, culturas e cidadania activa**. Perspectiva, Florianópolis, v.23, n.01, p. 17-40, jan/jul. 2005b.

SARMENTO, Manuel J. **Relatório da Disciplina de Sociologia da Infância**. Universidade do Minho, 2006.

SARMENTO, Manuel J. **Sociologia da Infância**: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel J. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel J. **Infância modernidade e mudança**. Revista Científica do ISCET. Percurso e Ideias, n. 1, 2ª série, 2009.

SILVA FILHO, João Josué. **Super-Heróis ou Vilões? Um estudo das Possibilidades do Uso pedagógico da Informática na Educação Infantil**. Tese de Doutorado, UFSC, 1998.

SILVA FILHO, João Josué. **Educação Infantil e Informática**: Entre as Contradições do Moderno e do Contemporâneo. In: In: SARMENTO, Manuel J. CERISARA, Ana B. Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Portugal: Asa editores, 2004. P. 119-134.

SILVA, Rute da. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil**: um estudo em municípios catarinenses. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SIROTÁ, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Autores Associados, n. 112, p. 7-32, março. 2001.

SOARES, Natália. **Direitos da Criança**: realidade ou Utopia? In: PINTO, Manuel. In: SARMENTO, Manuel J. PINTO, Manuel. (coord.). As Crianças – Contextos e Identidades. Portugal: Ed. Centro de Estudos da Criança, 1997.p.75-111.

SOARES, Natália. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da Protecção e da Participação**. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. I Encontro Nacional sobre Maus Tratos, negligência e risco, na Infância e na Adolescência, 2002.

SOARES, Natália. **Direitos da Criança: realidade ou Utopia?** In: PINTO, Manuel. In: SARMENTO, Manuel J. PINTO, Manuel. (coord.). *As Crianças – Contextos e Identidades*. Portugal: Ed. Centro de Estudos da Criança, 1997.p.75-111.

SOBRINHO, R. S. M. **Vozes infantis:** As culturas das crianças Sateré-Mawé como elemento de (des) encontros com as culturas da escola. Tese. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal e Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes. **Da educação infantil ao ensino fundamental:** com a palavra a criança: a perspectiva infantil no início do percurso escolar. 2008. Mestrado. Curso de Educação – Universidade de São Paulo, 2008.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola:** confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira da educação*, v. 11, n 32, p. 2211-225, 2006.

TOMÁS, C.; SOARES, N.F. **Infância, protagonismo e cidadania:** contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. *Fórum sociológico*, n 11-12 (2ª série), 2004.

TOMÁS, Catarina Almeida. **Há muitos mundos no mundo...** Direitos da criança, Cosmopolismo Infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças do Brasil e Portugal. Tese de Doutorado. Portugal: Universidade do Minho, 2006.

TOMÁS, A. C. **As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço:** Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.41-55, Jan/Jun 2006 Portugal. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/tomas.pdf.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

VICENT, Guy, LHAIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, n° 33, jun/2001.

VILARINHO, Maria Emília. **Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977- 1997)**. Lisboa, 2000. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net>.