

GEANE DE AQUINO CASTODI

“Tchau, creche! Adeus, creche! Vamos pra escola!”:
OS *SENTIDOS* QUE AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
CONSTROEM SOBRE A ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

FLORIANÓPOLIS
2011

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

GEANE DE AQUINO CASTODI

“Tchau, creche! Adeus, creche! Vamos pra escola!”:
OS *SENTIDOS* QUE AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
CONSTROEM SOBRE A ESCOLA DE 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
2011

GEANE DE AQUINO CASTODI

“Tchau, creche! Adeus, creche! Vamos pra escola!”:

OS *SENTIDOS* QUE AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
CONSTROEM SOBRE A ESCOLA DE 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, 23 de fevereiro de 2011.

Prof. Dr^a. Célia Regina Vendramini
Coordenadora do Curso de Pós- Graduação em Educação CED/UFSC

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. João Josué da Silva Filho
Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC)

Membro: Professor Dr. Adilson de Ângelo Lopes Francisco
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro: Prof^a Dr^a. Patrícia Moraes de Lima
Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/UFSC)

Suplente: Prof^ª Dr^a. Alessandra Mara Rotta de Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC)

Às crianças, todas as crianças, pois não obstante viverem sob o peso das sociedades que os adultos lhes legam, não se deixam facilmente conformar, demonstram a cada dia a possibilidade de renovação, e a perspectiva de que um outro mundo melhor é possível. (SARMENTO, 2004).

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar este estudo afloram múltiplos sentimentos, desde a imensa alegria pela chegada de um momento tão esperado, como o desejo sincero de compartilhar essa conquista e de agradecer a todas as pessoas especiais que se fizeram presentes neste percurso, e que de alguma maneira, contribuíram em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Aos meus pais, pelo carinho, pelo apoio incondicional e por compreenderem minhas muitas ausências.

Ao Everaldo, que entrou na minha vida para construir e partilhar comigo os verdadeiros *sentidos* das palavras amor e companheirismo. Pela sua incansável e carinhosa presença, a me acompanhar em todos os momentos, contribuindo para que este momento chegasse.

A todos os meus familiares: vó, irmãs, irmãos, cunhados (as) e sobrinhos, pela forma como, cada qual a seu modo, me incentivou e me apoiou em todos os momentos.

Ao Professor Dr. João Josué da Silva Filho, que me acompanhou em todos os momentos, pela orientação desta pesquisa, pelo incentivo, paciência e confiança na realização deste estudo.

À Professora Dr^a Eloisa Acires Candal Rocha e à Professora Dr^a Roselane de Fátima Campos pelas suas valiosas contribuições no momento de qualificação deste estudo.

A todos os professores e colegas do mestrado, especialmente a Márcia Agostinho da Silva, amiga com quem compartilhei inquietações, descobertas e momentos felizes nesta caminhada.

A Elaine de Paula e Rute Albuquerque pelas conversas, pelo apoio, pelo carinho. Por tudo, serei eternamente grata a vocês.

Às amigas do Centro de Educação Infantil Nossa Senhora Aparecida – São José, por todo estímulo e carinho em meu percurso de estudos, mas,

especialmente pelo compartilhamento de experiências, saberes e pelos felizes momentos que juntas vivemos.

Às profissionais da instituição de educação infantil investigada que contribuíram para consecução deste estudo, especialmente a professora e a auxiliar de sala do grupo investigado, que me acederam a participação aos seus cotidianos.

Enfim, quero agradecer imensamente às crianças, protagonistas deste estudo, que me concederam o privilégio de compartilhar um pouco de suas *experiências*, anseios e descobertas, permitindo-me conhecer um pouco mais sobre a condição de ser uma criança que frequenta uma instituição de educação infantil, e suas perspectivas sobre a escola de ensino fundamental.

RESUMO

A dissertação ora apresentada teve como objetivo investigar os *sentidos socialmente construídos* pelas crianças da educação infantil face a iminência da transição para a escola de ensino fundamental. Para tanto, realizou-se uma pesquisa em uma instituição de educação infantil pública de Santa Catarina - Região Sul do Brasil- tendo como principais informantes e protagonistas um grupo de 23 crianças com idade entre cinco e seis anos que freqüentavam a última etapa da pré-escola. Como metodologia optou-se pela realização de uma pesquisa de inspiração etnográfica, tendo como procedimentos principais a observação participante, o registro fotográfico e registro em caderno de campo. Pautando-se no estabelecimento do diálogo e no constante exercício da alteridade, as crianças pequenas foram consideradas interlocutoras legítimas para ‘falarem’ sobre as instituições educativas em que estão e também sobre aquelas em que serão inseridas, a partir das suas experiências vividas no contexto da pré-escola. Embora o campo de referência deste estudo seja o da Pedagogia, desenvolveu-se um esforço para aproximar-se da perspectiva de uma Pedagogia da Infância, ressaltando especificamente a necessidade da adoção um “olhar multidisciplinar” para compreender as crianças e suas infâncias em contextos educativos. Considerou-se, então, imprescindível a interlocução com outros campos científicos, especialmente com a Sociologia da Infância e a Filosofia da Infância. O estudo permitiu perceber que as crianças participam ativamente de seu cotidiano e criam estratégias para lidar com o que lhes é imposto, sendo tal dinâmica constituinte e constituidora da construção de sentidos individuais e sociais sobre o processo de socialização com que convivem, seja na pré-escola, seja na família, seja com adultos e crianças em quaisquer outros ambientes. Percebem, participam, acatam e resistem a partir das relações que estabelecem com o mundo e com tudo que impacta sua existência. A pesquisa procurou compreender, especialmente, o processo de construção de sentidos que as crianças desenvolvem no espaço institucional da educação infantil naquele preciso tempo que antecede o ingresso na escola de ensino fundamental. O percurso investigativo possibilitou perceber que a “alteridade” das crianças, expressa nos seus saberes, fazeres e anseios pode apontar possíveis “pistas” para se constituírem caminhos que possibilitem uma reflexão acerca da

necessidade de construção de um olhar mais atento e sensível que confira legitimidade às manifestações desses seres humanos, cidadãos de pouca idade, mas, nem por isso, com direitos menos amplos que os adultos. Sinalizou também um convite para a aproximação de um olhar que reinaugura o mundo a cada piscar de olhos; uma experiência capaz de nos inquietar e abalar nossas convicções de saber e poder, colocando em questão os “lugares” que construímos para elas. Um movimento que claramente aponta não ser o seu papel no mundo o de meramente reproduzir a cultura adulta. Talvez por aí possamos legitimar as crianças também como autoras de sua própria existência e construir a escola *com* elas e não apenas *para* elas.

Palavras-chave: Educação Infantil - Sentidos e Experiências - Cultura de pares - Pré-escola.

ABSTRACT

The dissertation aims to investigate the *senses socially built* by children of childhood education about basic teaching school. Therefore, the research was held in a public childhood education institution in Santa Catarina – Southern of Brazil – having as the main informants and protagonists a group of twenty-three children at the age of five and six years old that attended the last year of pre-school. Basing on the dialogue establishment and constant otherness exercise, it was taken the small children as legitimated interlocutors to “speak” about the educative institutions that they are and also about the one they will be inserted from their living experiences in the pre-school context. Taking this perspective of a Childhood Pedagogy, it was highlighted above all the need to adopt a “multidisciplinary view” to understand the children and their childhood in educative contexts. Thus, it was considered imprescriptibly the interlocation with other scientific fields, especially with Childhood Sociology and Childhood Philosophy. As methodology, it was opted to hold an ethnographic inspiration research, having as the main procedures the participant observation, the photographic and notebook field records. The study allowed noticing that the children participate actively of their everyday lives and create strategies to deal with what it is imposed to them, being such dynamic constituent and constitutor of the individual and social sense constructions about what they live as in their relationships among the children and their pairs and with the adults in the educative context as the ones with wider social context, considering then, the multiple elements that constitute their social and cultural worlds and factors that cause impact to their existence. The research tried to understand, especially, the sense construction processes that the children develop in an institutional environment of the childhood education in that precise moment that precedes the entrance into the basic teaching school. The investigative process enabled to realize that the “otherness” of the children, expressed in what they know, do and crave, can give possible “clues” to constitute ways that enable an insight about the need of building a more mindful and sensitive view that assures the legitimacy of the behaviors of these human beings, citizens of young age, but, it does not mean, without less rights than adults. It was highlighted also an invitation to a close look that re-launch the world at each eye blink; an experience able to disquiet

and upset our convictions of knowing and power, questioning the “places” that we built for them. It deals with a movement that clearly points not to be the role in the world to merely reproduce the adult’s culture. Maybe, from this we can legitimate the children also as actors of their own existence and build the school *with* them and not only *for* them.

Key-words: Childhood education - senses and experiences - pair cultures - pre-school - social relationship.

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
|-------------------------|-----------|

CAPÍTULO I

| | |
|--|-----------|
| 1 CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA..... | 19 |
|--|-----------|

| | |
|---|-----------|
| 1.1 Primeiras aproximações | 19 |
|---|-----------|

| | |
|---|-----------|
| 1.2 <i>Virar do avesso</i>: perspectivando a construção de um <i>outro olhar</i> para a criança e para sua educação..... | 27 |
|---|-----------|

| | |
|---|-----------|
| 1.3 “<i>Nós vamos pra escola, mas a Maria não</i>”: A construção de sentidos sobre a escola..... | 41 |
|---|-----------|

CAPÍTULO II

| | |
|---------------------------------------|-----------|
| 2 METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 58 |
|---------------------------------------|-----------|

| | |
|--|-----------|
| 2.1 Delineamento de uma pesquisa com crianças: caminhos teórico-metodológicos, desafios e possibilidades..... | 58 |
|--|-----------|

| | |
|--------------------------------------|-----------|
| 2.2 Opções metodológicas..... | 69 |
|--------------------------------------|-----------|

| | |
|---|----|
| 2.2.1 Os procedimentos metodológicos eleitos..... | 73 |
|---|----|

| | |
|--|-----------|
| 2.3 A escolha do campo de pesquisa..... | 78 |
|--|-----------|

| | |
|--|-----------|
| 2.4 A imersão no campo de pesquisa..... | 80 |
|--|-----------|

| | |
|--|-----------|
| 2.5 Os participantes da pesquisa..... | 88 |
|--|-----------|

| | |
|--|----|
| 2.5.1 “ <i>De todas as crianças você escolheu a gente para conhecer!</i> ”: evidenciando alguns meandros do processo de aproximação com as crianças..... | 96 |
|--|----|

CAPÍTULO III

| | |
|---|------------|
| 3 O LUGAR SOCIAL DAS CRIANÇAS NA CONTEMPORANEIDADE..... | 107 |
| 3.1 Crianças, infâncias e educação..... | 109 |
| 3.1.1 “Lugar de criança é na escola!” A escola – “promessa” e “incerteza..... | 115 |
| 3.1.2 Ofício de criança e ofício de aluno..... | 123 |

CAPÍTULO IV

| | |
|--|------------|
| 4 “TCHAU, CRECHE! ADEUS, CRECHE! VAMOS PRA ESCOLA!” : Entretecendo as análises..... | 134 |
| 4.1 Revelando alguns aspectos das experiências das crianças no cotidiano da pré-escola..... | 139 |
| 4.1 O <i>que as crianças fazem com o que se fazem delas</i> : estratégias e transgressões acionadas pelas crianças ao se confrontarem com as lógicas do último ano da educação infantil..... | 155 |
| 4.2 Os sentidos sobre a escola que constroem as crianças na educação infantil..... | 164 |
| 4.2.1 Eu, tu, nós... Compartilhando experiências na pré-escola e construindo sentidos sobre a escola..... | 167 |
| 4.2.2 <i>Vamos nós “tudo” junto: eu, você, o William, o Felipão e o meu irmão: A escola como lugar de (re)encontro.....</i> | 169 |
| 4.2.3 Comparações entre a pré-escola e a escola manifestadas pelas crianças..... | 173 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... | 183 |
| 6 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 192 |

INTRODUÇÃO

O presente estudo, decorrente de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, na linha de Pesquisa Educação e Infância, no decorrer dos anos de 2009 e 2010, direcionou o olhar para investigar os *sentidos socialmente construídos* pelas crianças sobre a escola ao frequentarem o último ano¹ da educação infantil. Face ao desafio de tomar as crianças como protagonistas desta investigação – e sem deixar de considerar que estão imbricadas em múltiplas relações sociais com os adultos e com os seus pares, e ainda interinfluenciadas por fatores sociais, culturais e econômicos do contexto mais amplo - toma-se como pressuposto deste estudo o entendimento de *protagonismo infantil* apresentado por Gaitán (1998, p.86), que o compreende como um

[...] processo social mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e no da sua comunidade, para realização plena de seus direitos e 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.

Sob esta perspectiva, que carrega consigo a intenção de reconhecer as crianças como informantes privilegiadas, pois possuem ideias, desejos e expectativas, bem como capacidade de dizer de si e das coisas que lhes dizem respeito, a opção foi pela realização de uma pesquisa de inspiração etnográfica, no que se buscou uma aproximação com as crianças, tomando como legítimo o que expressavam sobre si mesmas, sobre as relações que estabeleciam entre pares e com os adultos, sobre o cotidiano vivido na pré-escola e sobre o posterior ingresso na escola de ensino fundamental. Dadas as características do estudo e dos aspectos de algumas observações realizadas, pareceu-me que

¹ Faço uso do termo “último ano” da educação infantil ou “última” etapa da pré-escola em referência ao período vivido pelas crianças na instituição de educação infantil que antecede seu ingresso na escola, grupo este formado por crianças com idade entre cinco e seis anos. Para Sacristán (2005), o *ciclo anual* é, em nossa cultura, uma das mais efetivas unidades de medida na regulação que fazemos da vida.

caberia intitular o trabalho com uma expressão que caracterizava bem a situação. Assim é que trago como título do trabalho a seguinte expressão: “*Tchau, creche! Adeus, creche! Vamos pra escola!*”: os sentidos que as crianças da educação infantil constroem sobre a escola de ensino fundamental. O termo “creche” é utilizado, no âmbito do município onde se realizou a presente pesquisa, para se referir às instituições de educação infantil que atendem às crianças de 0 a 6 anos de idade², em período integral. Assim, no decorrer deste estudo, nas falas das crianças e adultos é mantido o termo “creche”, preservando-se esta nomenclatura, como mais uma característica do contexto pesquisado. Contudo, nos meandros do texto, ao tratar da instituição em que esta pesquisa foi realizada utilizo a denominação “instituição de educação infantil” e o termo pré-escola para referência à questão da especificidade da faixa etária – 4 a 6 anos. É importante lembrar que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96) estabelece que a educação infantil seja oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos, e em pré-escolas, para as crianças de 4 a 6 anos de idade.

Cabe considerar que este estudo foi desenvolvido de forma a articular-se com outra pesquisa, que toma como base os mesmos constructos teóricos e possui basicamente o mesmo objeto de estudo, ou seja, busca captar os sentidos *socialmente construídos* pelas crianças, porém foi realizada com meninos e meninas que já ingressaram na escola, mais especificamente crianças egressas da educação infantil que frequentavam o primeiro ano do ensino fundamental. Refiro-me à pesquisa desenvolvida concomitantemente a esta, intitulada: “*Vai sentar, parece que tem um bicho 'Forgulha' no corpo!: O "lugar" das crianças no processo inicial da escolarização no ensino fundamental*” pela pesquisadora Márcia Agostinho da Silva.

Nas análises desenvolvidas neste trabalho, procurou-se perscrutar aspectos que evidenciavam, ou que pareciam interinfluenciar, mais diretamente os sentidos *construídos e partilhados* pelas crianças a respeito de sua escolarização futura. Para isso, considerou-se tanto as relações estabelecidas pelas crianças com seus pares, como aquelas relações estabelecidas entre as

² No âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a Resolução do Conselho Municipal de Educação n° 01/2009 fixa as normas para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino, estabelecendo que “A educação Infantil, constitui-se um direito da criança de zero a seis anos, sendo dever do estado e da família”. Em seu parágrafo único reconhece que “(...) Criança de seis anos é aquela que completa seis anos após o dia primeiro de março do ano letivo”. (CME FPOLIS, 2009).

crianças e os adultos que mais diretamente compartilham com elas esse espaço de convívio coletivo, naquele momento que antecede a transição para o ensino fundamental.

Face a tal expectativa, cabe preliminarmente sinalizar que, no presente estudo, duas ferramentas conceituais constituíram-se particularmente importantes - *sentidos* e *experiência*.

Para o primeiro conceito, *sentidos* ou *construção social de sentidos*, busquei apoio nos estudos da Sociologia da Infância, em especial a partir da tese da ‘reprodução interpretativa’ cunhada por Corsaro (2002, 2009) para explicitar o processo de socialização, no qual salienta a agência das crianças na sua apropriação criativa do mundo, voltada aos seus próprios interesses enquanto grupo de pares. O conceito incorpora a idéia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação, assim como contribuem também para a mudança social. Essencial para essa perspectiva é a análise da relevância do coletivo: o modo como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e com seus pares. Corsaro (2002) esclarece que o termo *reprodução* capta a ideia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, pois estão ativamente colaborando para a produção e a mudança cultural. Por outro lado, o termo *reprodução* considera o fato de que crianças são, ainda, a partir da participação na sociedade, constrangidas pela estrutura social. O termo *interpretativa* pretende, assim, dar visibilidade aos aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade.

Para o segundo conceito, *experiência*, busquei referências nos pressupostos de alguns autores do campo da Filosofia, tais como, Larrosa (1998, 2002) e Kohan (2003, 2008). Segundo Larrosa,

A experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que *se* passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”. (2002, p. 21). (grifos meus).

A partir deste olhar, entendo, como o diz Oliveira (2002), que realizar “um encontro com a alteridade da infância remete ao resgate com a experiência humana.” (p.15). Considero também serem elucidativas, a este respeito, as palavras de Sônia Kramer (2000) explicitadas no texto “Infância, cultura

contemporânea e educação contra a barbárie” em que se refere à singularidade da infância, à condição de barbárie em que vivemos contemporaneamente e às possibilidades de superar essa realidade. A autora aponta que a superação deve ser realizada no bojo das políticas para a infância tendo “como horizonte humanização, resgate da experiência, para que crianças e jovens possam ver o mundo, (re) escrever a história, expressar, mudar, criar”. (KRAMER, 2003, p.103).

Com a mesma perspectiva de buscar construir um olhar mais sensível em relação às crianças que frequentam instituições de educação infantil e que se encontram em vias de ingressar na escola de ensino fundamental, foi que me posicionei no sentido de dar maior visibilidade às crianças, suas experiências, expectativas e anseios. Como forma de tornar claro o percurso do trabalho, apresento, a seguir, a estruturação proposta para o mesmo.

Compus o capítulo I – Os caminhos da construção da Pesquisa - apresentando as aproximações com o tema da investigação (a partir de minha trajetória profissional e acadêmica), a justificativa, a delimitação do tema, o problema, os objetivos, geral e específicos. Explícito neste tópico a perspectiva adotada para a abordagem de dois conceitos nodais presentes no trabalho: *sentidos* e *experiência*. Os estudos da Sociologia da Infância, e alguns pressupostos teóricos da Filosofia, especialmente no que tange à compreensão do conceito de experiência, são elementos que sustentam o constructo teórico desenvolvido. Nesta discussão, a tese da “reprodução interpretativa”, elaborada por Corsaro é tomada como central para este estudo no que concerne ao entendimento do caráter reprodutivo-interpretativo da cultura adulta levado a efeito pelas crianças.

No capítulo II, ressalto os referenciais teórico-metodológicos que constituíram a base para os estudos, os procedimentos eleitos e o campo de pesquisa; nesta seção destaca-se, ainda, a aproximação com aquelas que se constituem protagonistas deste estudo – as crianças.

O Capítulo III, denominado O lugar social das crianças na contemporaneidade, tem por objetivo discutir os meandros da relação “Criança, Infância e educação”, os desafios colocados à participação das crianças na sociedade e contemporânea e os modos privilegiados como elas se colocam ativamente face às determinações sociais, vislumbrando, assim, as formas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social. (ROCHA, 2010). Constitui-se deste modo um caminho para compreender o caráter complexo e dual das experiências vividas pelas crianças nos contextos educativos,

reconhecendo suas capacidades de construir sentidos acerca dessas instituições socialmente pensadas e organizadas para educá-las, no intuito de legitimar suas vozes, além de considerá-las construtoras em conjunto destas práticas. (FERREIRA, 2002; CERISARA, 2004b).

A partir do entendimento do processo de “institucionalização da infância” como um movimento de invenção e racionalização de atividades para este período da vida, demarcando os papéis sociais imputados às crianças na contemporaneidade, realiza-se a discussão dos conceitos de “ofício de criança” e “ofício de aluno” como construções sociais que as enquadram em quadros institucionalmente prescritos, trazendo-se à tona a discussão do processo de socialização das crianças em instituições educativas, abrindo-se espaço para compreensão de suas agências. Evidencia-se ainda neste capítulo, uma breve contextualização da escola dentro do Projeto Social e Cultural da Modernidade, isto porque, não obstante os percalços que este paradigma vem sofrendo, ele ainda se constitui relativamente hegemônico na sociedade e é especialmente forte no espaço escolar.

No capítulo IV, Entretecendo as análises, emergem as tessituras entre a teoria e os dados empíricos, ganhando destaque as experiências vividas pelas crianças no último ano da educação infantil e os sentidos construídos e partilhados por elas com as outras crianças e com os adultos sobre a escola de ensino fundamental.

Na parte do final do trabalho, teço Algumas Considerações, retomando o percurso do presente estudo e salientando a importância e o desafio de incluir as crianças na discussão sobre questões que as afetam diretamente, como é o caso das instituições educativas.

1 CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

1.1. Primeiras aproximações

Ao propor como objetivo buscar compreender os sentidos que as crianças constroem e partilham socialmente sobre a escola de ensino fundamental, a partir das experiências que vivem ao frequentarem a última etapa da pré-escola em uma instituição de educação infantil³, tomei como pressuposto a necessidade de *partir das crianças para o estudo das realidades da infância*. (SARMENTO & PINTO, 1997). Trata-se, pois, de considerar que meninos e meninas, mesmo com pouca idade, possuem saberes, desejos, necessidades e expectativas, e considerar que são capazes de expressá-los, e que efetivamente os expressam, desde que haja alguém que os ouça e queira os levar em conta. Considera-se que “há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas.” (PINTO, 1997, p.65).

Contudo, lançar-me ao desenvolvimento de uma pesquisa nesta perspectiva, apresentou-se como um grande desafio, pois há implicações nestas colocações supracitadas que, dentre outras, envolvem a superação da visão *adultocêntrica*⁴ sobre crianças e suas infâncias. Visão que coloca as crianças no plano do vir a ser, da incompletude e passividade, da semente a desabrochar. Para Sarmento (2005, p.23):

O que não pode deixar de ser anotado senão como um paradoxo com expressivo significado social é que as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos. A criança é considerada

³ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, constituindo-se como a primeira etapa da educação básica.

⁴ Conforme expressa 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, p.26).

como o não-adulto e este olhar *adultocêntrico* sobre a infância registra especialmente a ausência, incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. A infância vista como a idade do *não*, está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração recorte geracional: infans – o que não fala.

No âmbito dos esforços teóricos e práticos que visam à desconstrução deste paradigma que ainda se constitui hegemônico e que coloca as crianças à margem das decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, se situam os contributos emanados da Sociologia da Infância, perspectiva de investigação que considera a categoria social infância como susceptível de ser analisada em si mesma e que busca compreender os mundos de vida das crianças a partir das múltiplas interações simbólicas que elas estabelecem entre si e com os adultos. (SARMENTO 2002, 2005).

A partir da perspectiva sociológica evidenciada, pode-se afirmar que se a busca por refletir criticamente sobre essas idéias acaba por colocar a descoberto o “não saber” sobre realmente quem e como são as crianças, sobretudo, torna imperativa a necessidade de tomá-las como parceiras na construção de conhecimentos sobre seus respectivos ‘mundos de vida’ (PINTO, 1997), em especial sobre as instituições contemporaneamente pensadas e organizadas para educá-las. Isso porque creches, pré-escolas e escolas são, na contemporaneidade, um dos mundos de vida das crianças, lugares onde estas passam grande parte dos seus dias, vivendo suas infâncias e constituindo-se enquanto crianças. (STRENZEL, 2006). Assim, compartilho o entendimento de Ferreira (2002) que assinala a indispensabilidade de “desconstruir o paradigma tradicional da infância”, onde esta é entendida como uma fase “natural e universal” da vida, e as crianças como meros objetos passivos de uma socialização regida pela ordem social adulta.

Para Sirota (2001), é justamente em oposição a essa concepção da infância como objeto passivo de uma socialização regida por instituições que vão se erguer os primeiros pilares da Sociologia da Infância. Na obra “La Sociologia em La Infância”, Lourdes Gaitán (2006) faz um mapeamento dos estudos da Sociologia da Infância, apontando o surgimento e consolidação de uma “Nova Sociologia da Infância”, enfatizando que esta nasce da insatisfação às explicações habituais sobre a vida e o comportamento das crianças e também quanto aos métodos e às técnicas de investigações historicamente utilizadas para dizer quem são as crianças.

Ao tratar da educação promovida nas instituições escolares, Sacristán (2001) também contribui para refletir acerca dos processos de inserção e de socialização das crianças em contextos educativos, pois problematiza o fato de que pouco se discute sobre as razões da existência destas instituições, sua contingência, os significados que têm na vida das pessoas, as funções que cumpriram, cumprem ou deveriam cumprir, e de que, em nossa sociedade, ingressar, estar, permanecer e frequentar por um tempo qualquer instituição educativa – sejam creches, pré-escolas ou escolas – é visto como uma experiência “natural” e cotidiana das crianças.

O ingresso das crianças na escola (e agora também na pré-escola) ⁵ é marcado pela compulsoriedade de frequência a uma instituição escolar, que apenas as obriga, sendo um dos fatores sociais que incidem sobre elas que condicionam profundamente suas condições de existência. (SARMENTO, 2004). Parece, assim, evidenciar-se um paradoxo: não obstante ser a infância o único grupo etário para o qual a escola é compulsória, visto que somente as crianças são obrigadas a frequentá-la e ser cada vez mais precoce a inserção em instituições de educação infantil (PLAISANCE, 2004) ⁶, a forma como estas experiências são vividas por elas, bem como suas vozes, olhares e opiniões sobre as instituições são geralmente negligenciadas (QUINTEIRO, 2000) ou consideradas irrelevantes.

Partindo dessas primeiras considerações foi que cunhei o título da presente dissertação – *Tchau, creche! Adeus, creche! Vamos pra escola: Os sentidos que as crianças da educação infantil constroem sobre a escola de ensino fundamental*. O texto destacado no título foi uma expressão pronunciada em ‘coro uníssono’ pelas crianças participantes desta pesquisa no início de uma tarde, em um dos últimos dias que antecediam o final da pré-escola, especificamente no momento em que a professora organizava o grupo em uma grande fila para fazer um passeio que tinha um caráter de despedida e confraternização, face à iminente transição dessas crianças para a escola de ensino fundamental. Elegi esta frase para compor o título por dois motivos: primeiramente, por dar visibilidade à perspectiva deste estudo em legitimar as vozes, percepções e anseios das crianças, e, segundo, por acreditar que esta se constitui significativa para, em certa medida, sumarizar a problematização que

⁵ A educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos foi aprovada pela Emenda Constitucional – N° 59/2009 em 11 de novembro de 2009, a partir da Proposta de Emenda Constitucional 277/2008 e possui como prazo de efetivação até o ano de 2016.

⁶ Em seu artigo “Para uma sociologia da pequena infância”, Eric Plaisance (2004) enfatiza que nas sociedades industriais é crescente a escolarização das crianças antes da idade obrigatória.

no âmbito deste estudo pretende-se realizar, a saber: investigar os sentidos que as crianças pré-escolares constroem acerca do ingresso na escola de ensino fundamental, a partir das experiências que vivem ao frequentarem o último ano da educação infantil, considerando as relações humanas e as dimensões espaciais e culturais que interferem neste processo, mais especificamente aquelas tecidas no cotidiano da instituição de educação infantil.

Considero que a expressão “Tchau, creche! Adeus creche! Vamos para escola!” possibilita evidenciar que as crianças constroem e partilham significações acerca da iminência de que logo irão para a escola, pois são conscientes de sua condição e de sua situação e expressam isso de múltiplas formas. (OLIVEIRA, 2002). Tal frase não me pareceu descontextualizada, mas impregnada por anseios sociais, familiares, culturais e das próprias crianças, aspectos estes que perpassam suas experiências “na relação consigo, com os outros e com o mundo” (CHARLOT, 2000), constituindo-se significativa para iniciar uma tentativa de compreensão acerca do modo como as crianças atribuem individual e coletivamente sentidos para uma das instituições criadas pela sociedade adulta para a socialização dos seus membros, incluindo “os pequenos”: a escola. (SARMENTO, 1997).

O “ir para a escola dos grandes”⁷ conforme se referiu uma das crianças participantes deste estudo - constitui-se uma importante experiência cultural em nossas vidas, emergindo como uma “realidade social desejada por todos” (SACRISTÁN, 2001), sendo, contudo, impossível ignorar que a escola passa por uma crise de perda de legitimidade, que decorre do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades de sua concretização. Para Canário (2008, p. 78): “O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mudanças no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes”. É essa evolução, segundo o autor, que lhe permite falar da passagem de um “tempo de promessas” para um “tempo de incertezas”. Canário cita que os problemas da escola contemporânea podem ser sumarizados em três facetas: sua obsolência ao basear-se em um saber cumulativo e revelado, sua falta de sentido para os que a frequentam e seu déficit de legitimidade social por “fazer o contrário do que diz”, no que se refere à reprodução das desigualdades.

⁷ Este modo de se referir à escola de ensino fundamental era partilhado pelas crianças, principalmente para designar a escola que ficava em frente à creche. Tal especificação - “dos grandes” também se devia ao fato dessa instituição escolar oferecer, além das séries iniciais, as séries finais do ensino fundamental, sendo assim também nela estudavam “os grandes”, ou seja, crianças com maior idade.

Ressalte-se que tomar as crianças como protagonistas, não pressupõe realizar uma análise que as isole das influências dos seus respectivos lugares de pertença, pois é preciso sustentar as análises nas condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (SARMENTO, 1997), o que remete a tentar lançar um olhar acurado para as experiências vividas por elas neste período que antecede sua transição para a escola de ensino fundamental, considerando os fatores presentes no cotidiano que podem estar influenciando mais imediatamente a construção de sentidos sobre a escola. Considera-se, portanto, que este processo não se dá no vazio social, mas a partir das relações tecidas entre as crianças e com os adultos na instituição de educação infantil.

Focalizar a pesquisa nos modos próprios como as crianças atribuem sentido sobre a escola, a partir das experiências vividas, implica reafirmar “o pressuposto interacionista de que os objetos, pessoas, situações e acontecimentos não têm qualquer significado só por si, senão quando este é construído e partilhado socialmente na interação que os indivíduos estabelecem” (FERREIRA, 2002, p. 59), o que implica “partir de uma perspectiva social, histórica e cultural da criança, da infância e de sua educação”, exigindo “(...) atenção a duas dimensões que constituem a experiência social”, quais sejam: “o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais, definidas, portanto, no contexto da relação com os outros”. (ROCHA, 2010, p.13-14).

Torna-se necessário ainda esclarecer que a focalização nas experiências vividas pelas crianças na pré-escola, não desconsidera as relações entre o ‘universo mais amplo’ e este universo mais restrito da instituição, que constrangida pela norma social, torna-se muitas vezes constrangedora (SARMENTO & CERISARA, 2004, p. 07). Portanto, esta focalização não prescinde a compreensão de que as crianças são protagonistas sociais imbricados em múltiplas redes de socialização (como família e mídia), e que estas também influenciam o modo como vão significar a escola.

Neste sentido, importa também destacar que no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, vivemos um momento de grande efervescência no campo educacional face às medidas governamentais que, vêm traçando uma reorganização da Educação Básica no Brasil, ainda discutindo questões referentes à implementação do Ensino Fundamental de nove anos⁸ e

⁸ A partir alteração dos artigos 6, 29, 30, 32 e 87 da LDBEN 9394/1996 pelas Leis 11.114/2005 e 11.274/2006, que determinam o ingresso obrigatório das crianças de seis anos no ensino fundamental

condições para incorporação das crianças de seis anos na escola (currículo, formação de professores, espaço físico...), bem como seus efeitos para educação infantil⁹, deparamo-nos com a aprovação de uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC-277) que estabelece a obrigatoriedade da escolarização obrigatória na faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade.

Sobre a questão da obrigatoriedade do ingresso das crianças aos seis anos e a ampliação do ensino fundamental para nove anos, estudiosos da infância revelam posições divergentes: há aqueles que vêem nesta medida a possibilidade de ampliação dos direitos das crianças, outros, mesmo não desconsiderando esta possibilidade, problematizam os currículos, tempos-espacos e práticas vigentes nas escolas, para acolhimento das crianças de seis anos que agora passam a fazer parte desta realidade educativa, como também para os meninos e as meninas de sete, oito, nove e dez anos de idade que estão na escola, considerando que, para além de alunos e alunas, ainda são crianças e precisam ser tratadas como tais. (SANTOS & VIEIRA, 2006).

No âmbito da educação infantil, essa deliberação que altera a idade obrigatória para ingresso na escola de ensino fundamental, implicou na redução da faixa etária atendida, já que, anteriormente, embora muitas crianças de seis anos já estivessem na escola, as crianças nesta faixa etária tinham o direito à educação e ao cuidado no âmbito da educação infantil. Foi nomeadamente a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que estabeleceu nova redação para alguns artigos da Constituição Federal de 1988, entre os quais, alterou o Artigo 208, que estabelecia a educação infantil como o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, determinando que a educação infantil, em creches e pré-escolas deve atender às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

com ampliação do ensino fundamental para nove anos. O prazo para implementação do ensino fundamental de nove anos em todos os sistemas de ensino do país – rede pública e privada – é o ano de 2010. A incorporação das crianças de seis anos na escola de ensino fundamental, não se constitui uma novidade, pois muitos municípios brasileiros, interessados em conseguir mais recursos do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) já vinham matriculando as crianças na primeira série. (CORREA, 2007). A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF em 1996, é apontada por vários estudiosos na área de política educacional como um dos fatores responsáveis pela expansão das matrículas e ingresso antecipado das crianças de seis anos no processo de escolarização obrigatória. Este recurso advindo do governo federal “teve forte efeito indutor na municipalização, engendrando em muitas situações, a inclusão de alunos menores de sete anos, com vistas ao incremento de recursos financeiros. Isto porque mais matrículas resultavam em mais dinheiro, pois com o FUNDEF, o aluno passou a ter valor monetário.” (SANTOS & VIEIRA, 2006, p. 85).

⁹ A dissertação de Silva (2009) investigou a implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil em nove municípios catarinenses (de pequeno, médio e grande porte), considerando seus contextos de influência, práticas e efeitos.

Além disto, conforme mencionado acima, importa considerar que no percurso desta pesquisa nos deparamos com a aprovação de uma Proposta de Emenda Constitucional que torna obrigatória a escolarização das crianças de 4 e 5 anos (PEC 277-A, 16/7/2009). Ao estender a duração da escolaridade compulsória de nove para treze anos, iniciando aos quatro e terminando aos dezessete anos de idade, tal medida acaba conduzindo os sistemas de ensino municipais a alocar recursos na pré-escola e deixar a creche em plano secundário, pois prevê prioridade de emprego dos recursos orçamentários na nova faixa etária obrigatória da escolarização – crianças com idade de quatro anos e cinco anos.

Com efeito, parece importante destacar que o entendimento de que a Educação Infantil – legitimada na LDB como *obrigação do Estado, direito das crianças e opção das famílias* – deveria ser garantida, mas não de forma impositiva – pela via da obrigatoriedade – e sim por meio da universalização da oferta. A escolarização obrigatória das crianças a partir dos quatro anos parece provocar um retrocesso, ao abordar de forma dicotômica a creche e pré-escola: ao priorizar a educação das crianças de 4 a 5 anos em detrimento da educação das crianças menores – 0 a 3 anos - colaborando para reeditar a cisão creche/pré-escola. Não se trata de defender a obrigatoriedade da creche (absolutamente!), mas de destacar a complexidade dos aspectos envolvidos nesta mudança – se a obrigatoriedade é um meio de garantir um direito, o caráter obrigatório também pode trazer para a educação infantil exigências, como compulsoriedade de frequência, cobranças relativas a conteúdos e avaliações quantitativas, entre outras questões. Em alguma medida, parece estar em foco (ou em ameaça) a identidade da educação infantil e as suas especificidades, situação merecedora de atenção, para que não se percam conquistas importantes da área, frutos de árduos e longos anos de lutas dos movimentos sociais, de professores, de pesquisadores da área e demais envolvidos com a educação das crianças pequenas. (ROSEMBERG, 2010)¹⁰.

Face às mudanças (im) postas: o ingresso das crianças aos seis anos no ensino fundamental com sua extensão para nove anos e a obrigatoriedade da escolarização a partir dos 4 aos 17 anos de idade, parece estar em evidência a importância de discutir a educação que estamos e estaremos oferecendo às crianças nas creches, pré-escolas e escolas e o modo como elas vivem/viverão suas infâncias nestes espaços educativos.

¹⁰ 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.

A relevância deste estudo frente a este contexto reside no fato de buscar dar visibilidade e legitimidade às crianças e as suas significações no momento em que está iminente sua passagem da educação infantil para o ensino fundamental, uma vez percebida a necessidade de caminhos que reafirmem as instituições educativas como um campo de afirmação da cidadania¹¹ das crianças e de vivência de seus direitos sociais, bem como de uma reflexão sobre a articulação entre etapas educativas, por vezes marcadas por rupturas e descontinuidades.

Não obstante, dar vez e voz às crianças para ‘falar’ de si, das suas experiências e perspectivas sobre os fenômenos sociais que lhes dizem respeito, constitui-se um desafio a ser enfrentado, pois, como bem nos alerta Rocha (2008, p. 44), “temos muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de pesquisa com crianças”. Maria Malta Campos (2008) assevera que as pesquisas geralmente observam as crianças na condição de aluno, sendo suas falas e produções colhidas e interpretadas a partir de sua adequação ou não, aos objetivos das escolas. Nesta direção, Rocha (2008, p.45) salienta que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, contudo, fortemente acompanhada de expressões corporais, gestuais e faciais. Faria (2002) enfatiza a necessidade de buscar procedimentos adequados para avançar em pesquisas que reconheçam as crianças como capazes, competentes e produtoras de culturas, histórias e sentidos. Este processo coloca como fundamental o estabelecimento de relações pautadas na horizontalidade, que legitimem como válidas e relevantes as opiniões das crianças sobre o que lhes diz respeito, especialmente “no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte e que têm representado espaços e contextos privilegiados das vivências das infâncias.” (ROCHA, 2008, p. 46).

¹¹ Sarmiento, Soares e Tomas (2004) aferem que, de acordo com as perspectivas críticas, a cidadania tem sido um conceito comprimido e circunscrito a determinadas categorias sociais: os adultos, homens e brancos. Excluídos de tal grupo hegemônico, uma heterogeneidade de outros grupos sociais, alguns dos quais, lutando contra tal hegemonia e reivindicando iguais direitos, como as mulheres. Neste contexto, a infância tem, sobretudo no fator idade, o primeiro fator inibidor de seu acesso ao exercício da cidadania. O fator idade é acompanhado de múltiplos paradigmas como o controle, a proteção e a periculosidade, estes lhe associam inerentemente vulnerabilidade e imaturidade, características bio-psicológicas estas que supostamente não outorgam a criança o conjunto de competências que os adultos julgam imprescindíveis para o exercício da cidadania. Em alternativa a esta visão, Sarmiento & Soares sustentam “uma concepção de cidadania activa e crítica que concebe as crianças e jovens como agentes sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, implicando não só o reconhecimento formal de direitos, mas também as condições do seu exercício através de uma participação e de um real protagonismo, em todas as esferas da vida social”. (p.1).

Nesta direção, cabe destacar, como pontuado por Kuhlmann Jr. (2007, p. 30), a “(...) infância como uma condição da criança”, uma vez que “o conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida”, sendo, neste sentido, necessário “(...) conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história”.

1.2 Virar do avesso: Perspectivando caminhos na construção de um *outro* olhar para as crianças e sua educação



Foto: Kauan, Gybson e Bryan brincam em um brinquedo do parque.

Fonte: Geane de Aquino Castodi, setembro /2009.

Aprendemos, assim, com as crianças que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas. (KRAMER, 2007, p.15)

O termo “virar do avesso” foi utilizado por Maria Manuela Martinho Ferreira (2002) em sua tese de doutoramento “A gente aqui o que gosta mais é de brincar com outros meninos!”. Nesse estudo, a autora explicita que ir mais longe, ou “virar do avesso” o cotidiano da instituição educativa e olhá-la sob o

ponto de vista das crianças é reconhecer que também elas, quando lidam com os constrangimentos impostos e com as possibilidades que se abrem à construção de suas micro-sociedades, as crianças próprias se posicionam e são posicionadas por referências a dimensões estruturais – classe social, gênero, etnia... - e/ou a dimensões emergentes na estruturação de si e do outro como grupo social de pares. (FERREIRA, 2004, p. 58).

Nomeadamente importantes se tornam estas considerações para a presente pesquisa, uma vez que também comprometida na função de perceber o lugar das crianças como protagonistas no contexto educativo, não se podem deixar fugir ao olhar da pesquisadora “os procedimentos que habitualmente usam para significar, construir e reconhecer o seu mundo na vida cotidiana, a partir de suas próprias perspectivas”. (FERREIRA, 2004, p. 25).

Tentarei aqui pontuar os caminhos que me levaram ao interesse por realizar um estudo com e sobre as crianças que, cotidianamente, e geralmente desde muito pequenas, vivem a condição de freqüentarem instituições voltadas à sua educação e cuidado, para tanto, retomarei algumas inquietações que me moveram para este estudo, pois o interesse por estudar as infâncias vividas pelas crianças neste período tão marcante em suas vidas – o período que antecede o ingresso na escola de ensino fundamental, bem como suas perspectivas sobre as instituições educativas foi deflagrado gradativamente ao longo de meus doze anos de trajetória profissional como professora de crianças pequenas.

Neste sentido, evidencio que o interesse pela realização de um estudo *com* as crianças deve-se ao meu percurso profissional e acadêmico, uma vez que foram os desafios, experiências e inquietações suscitadas na interface das múltiplas trajetórias percorridas - como professora de educação infantil, como estudante do Curso de Graduação em Pedagogia¹² e ainda como participante nos Ciclos de Debates promovidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (NUPEIN)¹³ - que me levaram a refletir a respeito da minha prática docente, no sentido de tentar romper com uma visão

¹² Formação realizada entre os anos de 2002 e 2005, Curso de Graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais na Universidade federal de Santa Catarina.

¹³ O NUPEIN - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância é um grupo formado por pesquisadores e profissionais envolvidos com a educação da pequena infância, constituindo-se destacado como um espaço de compartilhamento de saberes e de propostas educativas que visam atender as necessidades e especificidades da infância. Esse grupo “vem desde 1990 (...) desenvolvendo pesquisas na área da educação infantil com o objetivo de consolidar um espaço de reflexão e de produção de conhecimento neste campo, a partir do envolvimento de pesquisadores que atuam em diferentes setores junto às crianças de 0 a 6 anos de idade (Prefeituras Municipais, Secretaria de Estado da Educação, Associações, Fóruns, Universidades.”(CERISARA, ROCHA & SILVA FILHO, 2002).

adultocêntrica, tradicional e conservadora *sobre* as crianças, e ao movimento de tentar desconstruir uma concepção de criança única, abstrata e natural – infans (que não fala), que enfatiza a lógica da reprodução social, que delega as crianças o lugar de destinatárias das políticas educativas e das práticas pedagógicas (SARMENTO, 2005b), e que coloca as infâncias no plano do vir a ser, da incompletude, passividade, da negatividade¹⁴ e da incapacidade; reconhecendo assim, que esses seres humanos, de pouca idade e tamanho, têm voz e merecem ser ouvidos, são cidadãos, pessoas detentoras de direitos que produzem cultura e são nela produzidas.

As considerações supracitadas expressam peculiaridades na tentativa de superação de uma visão *adultocêntrica* sobre as crianças, as infâncias e a educação. Tal entendimento, que evidencia a necessidade de se construir um olhar mais sensível às crianças, suas experiências e seus saberes, foi sendo consubstanciado no decorrer de minha formação no Curso de Graduação em Pedagogia - com habilitação em Educação Infantil, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina - principalmente nas suas fases finais, no momento em que tive os primeiros contatos com alguns estudos da Sociologia da Infância, nomeadamente os de Ferreira (2002, 2004), Sarmiento (1997, 2005) e Corsaro (2002) e da perspectiva de uma Pedagogia da Infância¹⁵. Esses pressupostos teóricos contribuíram de forma significativa para minha formação como professora e (aprendiz) de pesquisadora da infância, pois se fundamentam no reconhecimento da necessidade de construir caminhos que possibilitem compreender e legitimar a inteligibilidade das infâncias e dos sujeitos que compõem esta categoria social - as crianças, nas suas especificidades, como sujeitos de direitos, seres humanos ativos, curiosos, competentes e criativos. Tais estudos nortearam-me, especialmente nos estágios supervisionados em Educação Infantil I e II, em uma incipiente tentativa de compreender os meandros das relações que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos, face às possibilidades e constrangimentos do contexto institucional da pré-escola. Este foi o tema de

¹⁴ Torna-se importante sublinhar que perdurando a marca da negatividade, a Modernidade consagrou a infância como a idade da não-razão e em torno desta idéia de infância estabeleceu um dispositivo simbólico de inculcação cultural e disciplinarização que denominou escola.

¹⁵ Os termos “Pedagogia da Infância” e, mais especificamente, “Pedagogia da Educação Infantil”, foram cunhados por Rocha (1999). A autora vem assinalando que, “mesmo que uma Pedagogia da Infância coloque-se apenas como uma possibilidade, uma vez que não se encontre na realidade uma construção equivalente de orientações educativas particularmente dirigidas à infância, este termo, independentemente das estruturas sociais que lhe dão conformidade (escola, creches e pré-escolas), possibilita a demarcação, ainda que transitória e provisória, de um campo em constituição”. (ROCHA, 2002, p. 83).

minhas indagações e reflexões no trabalho de conclusão no referido curso de graduação e do projeto intitulado “As interações sociais entre as crianças e seus pares face os limites e possibilidades do contexto da instituição de educação infantil”, com o qual ingressei no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi esse projeto de pesquisa ainda embrionário que me levou a retomar ‘antigos’ questionamentos e inquietações suscitadas ao longo de minha atuação como professora de crianças pequenas em diversas instituições educativas nas Redes Municipais de Florianópolis e São José.

Entre as discussões acerca da especificidade do trabalho desenvolvido com as crianças na educação infantil, chamava-me a atenção aquelas relativas à (des) articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, isso porque no cotidiano das instituições em que atuei eram freqüentes debates envoltos por uma maior preocupação com o “último ano”, sobretudo considerando sua transição para a escola de ensino fundamental. Os questionamentos quanto ao que fazer e como trabalhar, “alfabetizar ou não alfabetizar” pareciam sinalizar dilemas relativos a uma tendência de antecipar a escolarização das crianças. Concomitante a esta preocupação com questões que envolviam o fazer pedagógico na pré-escola, o envolvimento com discussões relativas ao lugar da criança na contemporaneidade levaram-me a não mais tomar como certa e natural a superioridade do adulto em relação às crianças, e neste sentido moveram-me a querer aproximar-me delas, a tentar ver com outros olhos “essas conhecidas tão desconhecidas”. (GARCIA, 2002).

Percebi assim, que me motivava, sobretudo, o desejo de conhecer mais sobre as experiências vividas pelas crianças em um momento específico – o último ano da educação infantil - e ainda, quais as perspectivas construídas por elas quanto à ida para a escola de ensino fundamental, diante do vivido no decorrer dos últimos meses da pré-escola, momento que antecede uma importante transição em suas vidas. (CORSARO & MOLINARI, 2005). Compreendia que apesar de serem as crianças as protagonistas desta passagem, visto que são elas que realizam esta transição, contraditoriamente, suas opiniões, ideias, desejos, etc. quase não são considerados. Além disso, muitas vezes parece que este momento tende a ser reduzido a um tempo de “espera” e de “preparação para o futuro”- o ingresso na escola, com isso pouco considerando as crianças em suas vidas e experiências no presente, tratando-as apenas como um ‘vir a ser’.

É importante lembrar o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) quanto ao caráter do trabalho pedagógico da

educação infantil. Em sua Seção II, Artigos 29 e 31, respectivamente, a LDB estabelece que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, *sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental*”. (sem grifos no original).

Isso significa que, mesmo a educação infantil não tendo cunho preparatório, pois não deve ter caráter de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental, as crianças que frequentavam o “último ano”, pareciam ser alvo de maior preocupação dos adultos, geralmente no que se referia à questão da alfabetização, o que se convertia em tentativas e propostas que buscavam prepará-las para a escola de ensino fundamental. Por vezes, neste contexto, o trabalho pedagógico desenvolvido evidenciava posturas que pareciam desconsiderar que os conhecimentos assumem na educação das crianças, especialmente na educação infantil, uma “(...) relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: as linguagens, as interações e o lúdico”. (ROCHA, 2007, p. 3).

Ao serem discutidas as especificidades da educação infantil em relação ao ensino fundamental, considera-se relevante perceber as várias tensões que permeiam a relação de (des) articulação entre estas etapas educativas. Algumas dessas tensões são apontadas nos dizeres da supervisora pedagógica da instituição de educação infantil pesquisada:

O ensino fundamental queria que as crianças chegassem mais “prontas” para a alfabetização, que ficassem mais quietas nas carteiras, que não fossem tão “inquietas”, tão “indisciplinadas”. E na realidade, a gente também reclama do ensino fundamental porque as crianças saem da educação infantil, onde eles têm toda uma liberdade de movimento, de expressão, e ao chegarem “lá” [na escola], elas têm que ficar sentadinhas em carteiras individuais. Aqui, as crianças fazem atividades nas mesas, interagindo constantemente. No ensino fundamental as crianças precisam sentar em carteiras enfileiradas (“um olhando para a nuca do outro”). Eu penso que essa questão já é uma mudança muito brusca para as crianças, acho até meio desumano. Às vezes, a gente escuta a reclamação: “Ah, mas aquela turma que veio da creche, algumas crianças são ótimas, mas outras...” Tem aquelas

crianças que já são mais quietas, essas, os professores do ensino fundamental conseguem colocar logo na rotina da escola, mas com outras crianças, isto não acontece tão facilmente. Penso que se houvesse um conhecimento maior do trabalho desenvolvido na educação infantil, por parte do ensino fundamental, muitas questões poderiam ser mais bem encaminhadas. (Entrevista).

Ao abordar aspectos essenciais sobre a função social das instituições de educação infantil, Rocha lembra que estes espaços coletivos de educação e cuidado, co-responsáveis pela criança, necessitam redimensionar suas funções, assumindo uma posição de negação, seja dos projetos de cunho custodial atrelados a perspectivas educacionais higienistas e moralizadoras, seja dos projetos de “preparação para o futuro”, que propõem uma escolarização precoce preocupada com a inserção na escola de ensino fundamental. A autora assevera que “A educação infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar a ação da família”. Rocha (1999) pontua ainda, a necessidade de diferenciação (e não de oposição) entre a pré-escola e a escola no contexto atual:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família (...). Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo e têm como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (ROCHA, 1999, p. 61).

Com isso, a autora destaca o estabelecimento de um marco diferenciador destas instituições educativas, pré-escola e escola, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social, sem, contudo, estabelecer com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa.

Cumprido destacar que, ao iniciar a construção desta pesquisa compartilhei com professoras da educação infantil e do ensino fundamental, e

com colegas e professores do Curso de Mestrado algumas indagações quanto à incorporação das crianças de seis anos no ensino fundamental, no que tange à articulação e aos efeitos desta mudança para a educação infantil. Entre as quais se destacaram: Como articular a pré-escola e a escola sem esquecer as crianças? Como tornar as crianças protagonistas desta passagem? É possível construirmos creches, pré-escolas e escolas que respeitem as crianças como sujeitos sociais de direitos?”¹⁶

Importa assim considerar que, ao ouvir a frase supra destacada no título deste estudo - “Tchau creche! Adeus creche! Vamos pra escola!” - sendo enunciada pelas crianças em um tom aparentemente tão carregado de um sentimento de despedida da educação infantil e de expectativa quanto à ida para o ensino fundamental, ressurgiram algumas indagações que me mobilizaram a sua realização: Neste momento em que frequentam a instituição de educação infantil pelos últimos meses e que se evidencia a iminência de transição para outra etapa – o ensino fundamental, que experiências têm vivido? Em face destas experiências, e a partir das relações que estabelecem com seus pares, com os adultos e com a lógica institucional no último ano da educação infantil, que sentidos as crianças têm construído e partilhado sobre a pré-escola e o sobre seu posterior ingresso na escola?

Foi no decorrer do Mestrado que tais inquietações, articuladas a vários estudos da Sociologia da Infância, entre os quais, Qvortrup (1999), Sarmento (1997, 2002, 2004, 2005, 2008), Sarmento e Pinto (1997), Ferreira (2002, 2004), Corsaro (2002, 2005), Prout (2004) e Sirota (2001) tomaram ‘forma’ e ratificaram a necessidade de aprofundar os estudos neste campo, pois percebi que este seria um caminho profícuo para ancorar-me no desafio de trazer as crianças, suas experiências e perspectivas para o centro do debate.

Este percurso, por vezes marcado por incertezas e caracterizado pelo compartilhar de dúvidas com outras profissionais, colegas e professores do Curso de Mestrado, permitiu a construção daquilo do que se constitui objetivo deste estudo, qual seja investigar os sentidos socialmente construídos e partilhados pelas crianças sobre a escola de ensino fundamental, a partir das experiências que vivem ao frequentarem a última etapa da pré-escola em uma instituição de educação infantil.

¹⁶ Kuhlmann (2007) explicita como questionamentos atuais para a educação infantil: Qual a formação profissional necessária? Quais as propostas curriculares? Como compreender os cuidados como parte da educação das crianças pequenas? Como articular a pré-escola com o ensino fundamental sem esquecer as crianças?

Cumprir destacar o entendimento de que frente às mudanças na reorganização da educação básica parece evidenciar-se a necessidade de uma maior atenção às especificidades da organização do trabalho pedagógico da educação infantil, em especial no “último ano” no sentido de que não se “perpetue” ou se reacenda a tendência de preparação das crianças para a escola, com risco a desprezeitar a infância como um “tempo de direitos”. Neste sentido, faz-se necessário lembrar o que bem coloca Kuhlmann (2007, p. 189), quando afirma que “É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a transmissão de conhecimento sobre o mundo, sobre a vida. É claro que a educação infantil não pode deixar de lado, a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas, que logo mais estarão na escola e que se interessam por ler, escrever e contar”. Porém, continua o autor, “o modelo de escola primária é inadequado para esta faixa etária – em alguns aspectos, até mesmo para as crianças que frequentam a própria escola primária”. Faria (1999), ao tratar de questões concernentes ao trabalho da pré-escola, chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, no trabalho pedagógico desenvolvido, a alfabetização é defendida como forma de amenizar as dificuldades a serem enfrentadas na escola, contudo, a autora reitera que alfabetizar na pré-escola não significa escolarizar as crianças, retirando-lhes o lúdico e as outras formas de expressão.

Ao analisar a lógica organizacional dos tempos e espaços na educação infantil, Batista (2003) percebeu que, muitas vezes, “a forma como o cotidiano da instituição está organizado dificulta a realização de um trabalho educacional-pedagógico a partir dos princípios da emancipação, da pluralidade, da alteridade, dos direitos sociais, das culturas e manifestações próprias dos mundos infantis” (p.55-56). Essa percepção de que as lógicas presentes nos contextos educativos pautados na cultura hegemônica, muitas vezes esforçam-se para conformar as crianças nos seus tempos e espaços, em virtude da preocupação com o futuro, remete a necessidade tentar “virar do avesso” o cotidiano educativo, (re) conhecendo os “sentidos socialmente produzidos” pelas crianças sobre as experiências que vivem no contexto institucional, elegendo-as como co-construtoras deste estudo.

Deste modo, é reiterada a importância de analisar as condições sociais em que as crianças agem, interagem e dão sentido para o que fazem e vivem, bem como de buscar compreender as múltiplas “facetas e determinações” que se colocam no/para o processo de socialização e escolarização das crianças na contemporaneidade, o que significa tentar “ir além da descrição das origens sociais das crianças que frequentam a instituição e das repercussões disso sobre

seu funcionamento. Trata-se de empreender a construção das relações entre o fenômeno histórico – a escolarização das crianças pequenas e a estrutura social”. (KUHLMANN, 2007, p. 15-16).

Pinto (1997, p. 34) preconiza que os estudos sobre as infâncias necessitam focar nas suas dimensões sociais, ou seja, no “[...] conjunto de processos sociais, mediante os quais a infância emerge como realidade social, realidade que também produz, em certa medida, a própria sociedade”, explicitando ainda que as crianças constroem seus mundos sociais, isto é, constroem a sociedade que as rodeia e de forma mais ampla, o mundo em que vivem, sendo, portanto, produtoras de cultura e sujeitos de direitos.

Outrossim, na busca por perceber que sentidos as crianças constroem e partilham socialmente sobre a ida para a escola a partir das experiências vividas na instituição de educação infantil, evidencia-se a defesa pela sua participação nos diversos espaços sociais em que estão inseridas. Esta discussão remete aos estudos de Natália Soares (1997), uma referência na área por realizar uma teorização crítica acerca dos direitos para a infância, desde a sua gênese. Acompanhando esses tortuosos caminhos trilhados para reconhecimento de direitos que correspondessem às necessidades da infância como categoria social, a autora questiona: “Direitos da criança: utopia ou realidade?” (1997, p.77).

Ao analisarem os impactos da globalização neoliberal sobre as políticas sociais, Soares e Tomás (2004:01) destacam que este movimento tem cerceado a qualidade de vida e intensificado a exclusão de vários grupos sociais, inclusive da infância¹⁷. As autoras entendem que as crianças são duplamente excluídas, ao sofrerem com a pobreza e a marginalização pela falta de políticas sociais eficientes, sendo também excluídas pela invisibilidade e ausência nos campos de decisão, alvos, portanto, de uma “entrevisibilidade”, o que significa que as crianças vêm sendo alvo de ‘notícias’, majoritariamente pelo viés da negatividade, da barbárie, “desde as meninas prostitutas na Tailândia, à proliferação da pornografia infantil na internet, à exploração de crianças de cinco anos presas aos teares da Índia”. (TOMÁS E SOARES, 2004, p. 03).

¹⁷ A situação mundial da infância, segundo as autoras Soares e Tomás (2004, p.1) tem se revelado extremamente paradoxal, pois ao mesmo tempo em que se comemoram grandes conquistas no que concerne a legislação de seus direitos: fez mais pela infância nos últimos cinquenta anos do que nos 500 precedentes”, também é impossível não se indignar com “o dramatismo de cifras, como os 11 milhões de crianças que morrem diariamente com menos de 5 anos e os 150 milhões de crianças afetadas por graves problemas de nutrição.”

Sobre a construção dos direitos para as crianças, Soares (1997) chama a atenção para os aspectos históricos, políticos e sociais que os configuram, ressaltando as articulações entre a construção destes direitos e os conceitos de criança e infância, enfatizando que, se “conceitos claros e validados acerca do que se entende por criança e infância são aquisições relativamente recentes, também a construção de direitos que dessem resposta a necessidades específicas desta categoria social” o são. (SOARES, 1997, p.77).

Assim, o século XX representa um marco no que concerne aos direitos à infância, visto que documentos como a Declaração dos Direitos da Criança, conhecida como “Declaração de Genebra”, assinada no ano de 1923; a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989) ajudaram a consolidar a idéia da criança como sujeito de direitos. Entretanto, como afirma Soares (1997), no início do século ainda persistia o enfoque na criança como objeto de proteção e controle em demasia, pois

[...] as tensões que existem entre o exercício dos direitos de proteção e de participação são constantes e de uma complexidade acentuada, uma vez que apóiam perspectivas quase antagônicas: por um lado, a defesa de uma perspectiva da criança, como dependente da protecção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades, por outro lado, uma perspectiva de criança como sujeito de direitos civis básicos, incluindo aí o direito de participação nas decisões que afectam as suas vidas. (SOARES, 1997, p.07).

A Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os direitos da criança de 1989 é sublinhada por Soares (2004) como “um símbolo de uma nova percepção sobre a infância”, já que de forma inovadora legitimou uma diversidade de direitos, reconhecendo a individualidade e a personalidade de cada criança, garantindo, ao mesmo tempo, maior equilíbrio entre a garantia de sua proteção e a sua liberdade. Assinala a autora que este documento incorpora de forma inédita aspectos civis, econômicos e políticos aos direitos das crianças. Com base em Hammarberg (1990), Soares (1997) destaca que os 54 artigos da Convenção podem ser categorizados em três grupos, conhecidos como os 3 Ps: Provisão, Protecção e Participação.

- a) Os direitos relativos à **Provisão** que dizem respeito aos direitos sociais das crianças à saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura.
- b) Os direitos relativos à **Proteção** que visam reconhecer os direitos da criança a ser protegida contra discriminação, abuso sexual e físico, exploração, injustiça e conflito.
- c) Os direitos relativos à **Participação** que incorporam os direitos civis e políticos das crianças, como nome e identidade, direito a ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito de tomar decisões em seu proveito.

Dessa forma, a inclusão da categoria **participação** como um direito social das crianças revela-se fundamental, pois reconhece e legitima a possibilidade de decidirem e falarem sobre coisas que pensam, querem e desejam.

Entretanto, é importante demarcar que mesmo os direitos à proteção e à provisão, indispensáveis à própria sobrevivência humana, ainda estão longe de serem garantidos a todas as crianças, especialmente àquelas pertencentes às classes menos favorecidas socialmente. Assim, concordo com Soares (2002) sobre a importância de encararmos o desafio de consolidação de uma cultura

[...] que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que, para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu cotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas também de respeito às suas competências. (SOARES, 2002, p.08).

Com essa discussão pretende-se ressaltar a importância de garantir a participação ativa das crianças nos seus contextos de vida, em especial nas instituições educativas, espaços onde interagem entre si e com os adultos, uma vez que “são sujeitos de pouca idade, sim, mas que lutam através de seus desenhos, gestos movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos, e outras tantas formas de expressar-se pela emancipação de sua *condição de silêncio*”. (OLIVEIRA, 2002, p.4). (grifos da autora).

A partir do exposto, partilha-se o entendimento de Rocha (1999) que defende o espaço educativo em creches, pré-escolas e escolas que respeitem a infância, que sejam lugares onde crianças vivam o tempo presente, sendo reconhecidas por olhares que as contemplem como sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo, sobretudo, a infância como um “tempo de direitos”. Tempo este

[...] que 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. (ROCHA, 1999, p.50).

Tecidas tais considerações e frente à, já explicitada, preocupação com as mudanças da reorganização da educação básica, ao referenciar-se como foco da investigação as experiências vividas pelas crianças que agora frequentam “último ano” da educação infantil, no intuito de perceber o que elas pensam e projetam sobre a escola que breve frequentarão, evidencia-se, como uma das hipóteses deste estudo a existência de uma configuração na educação infantil, em especial nesta última etapa da pré-escola, que poderia ser vista como uma “dupla antecipação” da escolarização, ou uma “antecipação da antecipação”¹⁸.

Acredita-se que, com a obrigatoriedade de ingresso das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, as crianças que agora frequentam a última etapa da educação infantil, em alguns momentos podem estar sendo cerceadas no brincar, correr, pular, dançar, enfim, no viver a sua infância, em função de uma preparação para o ingresso no primeiro ano da escola de ensino fundamental. Não obstante, ressalta-se também a hipótese de que, ao frequentarem o último ano da educação infantil, as crianças não somente

¹⁸ Essa denominação foi utilizada pela Prof^a. Dr^a Roselane de Fátima Campos, em um dos encontros do NUPEIN para designar essa configuração que poderia estar se estabelecendo no âmbito do último ano da educação infantil, com o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos.

submetem-se, mas também se confrontam, participam ativamente e criam modos para lidarem com determinadas institucionais (relações, regras, saberes...), sendo tal dinâmica constituinte e constituidora de sentidos sobre a escolarização futura.

Considerar que tais configurações podem-se fazer presentes no contexto da pré-escola instiga, ainda mais, a direcionar o olhar para auscultação das vozes das crianças, e para a observação e a aproximação com elas, motivando-nos a dar visibilidade e legitimidade às interpretações e aos sentidos construídos por elas sobre a escola, ao viverem suas experiências e expressarem o que pensam e sentem de múltiplas formas, nas brincadeiras, conversas, ações, criações, participação e transgressão das regras, reproduzindo e produzindo culturas.

Nesse particular é elucidativo o que pontua Montandon (2005):

Com base em alguns trabalhos recentes sobre a vida cotidiana das crianças e as microculturas infantis (Corsaro, 1997; Mayall, 1994), assim como a emergência de uma sociologia da infância (James et al., 1998; Sirota, 1998; Montandon, 1998; Montandon, 2001), mostram que as crianças sabem exprimir-se a respeito de suas experiências e que seus relatos matizam e completam o que sabemos sobre os processos educativos. Como toda e qualquer coletividade social, as crianças constroem e compartilham uma cultura que lhes é específica. Se, ao crescerem, abandonam inevitavelmente a coletividade de que fazem parte, outras vêm tomar seu lugar: o espaço das crianças sempre permanece e contém sua cultura. O que estas pensam nem sempre corresponde com o que os pais pensam que elas pensam. Entretanto, pensam, e seu pensamento não é inferior. (p.495).

Portanto, levar em conta os olhares, as falas, os gestos, enfim, as múltiplas expressões das crianças sobre a escola, evidencia-se como uma possibilidade de encontrar respostas para nosso *não saber* com relação ao que elas pensam sobre esse contexto educativo, uma vez que, historicamente, a instituição escolar tem se constituído o dispositivo social, pedagógico e cultural criado, pensado e organizado para acolhê-las, contudo, não raras vezes, pareça desconsiderar que os meninos e meninas se expressam e, devem ser

ouvidos(as). Compreende-se que ao se considerar como legítimas as perspectivas das crianças sobre a escola pode se vislumbrar um componente essencial, tanto para a construção de contextos educativos, nos quais as diferentes infâncias sejam, de fato, consideradas em sua pluralidade, quanto para a tentativa de conhecer as crianças em si mesmas e não como pretextos ou destinatárias de processos educativos.

Em face das considerações apontadas, são destacados os cinco objetivos específicos deste estudo:

- Investigar o modo como as crianças atribuem *sentidos* para a ida para a escola de ensino fundamental, a partir das suas *experiências* no processo de socialização na última etapa da pré-escola;
- Compreender como as crianças percebem e constroem, individual e socialmente, *sentidos* frente às lógicas organizacionais (relações, tempos, espaços, regras, saberes institucionais) do último ano da educação infantil;
- Analisar como as propostas pedagógicas, no âmbito da instituição de educação infantil, mais especificamente no “último ano”, têm considerado as crianças nas suas particularidades, e a infância, na sua heterogeneidade;
- Investigar como as interações sociais estabelecidas entre as crianças e seus pares e com os adultos no contexto da pré-escola interinfluenciam a construção social de sentidos sobre a escola;
- Identificar outros fatores que interinfluenciam a construção de sentidos pelas crianças sobre a escola.

Esses objetivos constituíram-se elementos norteadores na perspectiva de dar visibilidade às crianças pequenas, interlocutores diretos desta pesquisa, protagonistas do seu processo de socialização na última etapa da pré-escola, sobretudo, no sentido de considerar o modo dinâmico como as relações entre as ações das crianças e as lógicas institucionais se tornam presentes neste espaço-tempo específico e fronteiro entre a educação infantil e o ensino fundamental. Entende-se, aqui, ser neste movimento, ao mesmo tempo coercitivo e habilitativo, que as crianças, interagindo com seus pares e com adultos, e

interpretando as lógicas de sociabilidade nas ações desse contexto, à medida que vão construindo suas experiências, também constroem socialmente sentidos para seu processo de socialização e escolarização posterior. Concordando com Corsaro (2005), quando afirma que “o futuro da criança é o presente”, trata-se de entender como as crianças participam, reiteram, resistem e/ou reinterpretam a realidade ao viverem suas experiências na pré-escola, e, a partir delas, o que projetam quanto ao que lhes está sendo lhes reservado em futuro próximo - a ida para a escola.

Evidenciados os desafios postos nos caminhos da pesquisa, explicita-se no próximo tópico a perspectiva teórica utilizada para abordagem de dois conceitos: sentidos e experiência, tendo como referenciais os estudos da Sociologia da Infância e da Filosofia no trato com a infância. Nesta discussão, a tese da *reprodução interpretativa* elaborada por Corsaro é tomada como central para este estudo, no que concerne ao entendimento do caráter reprodutivo-interpretativo da cultura adulta pelas crianças.

1.3 Nós vamos pra escola, mas a Maria não! : A construção de sentidos sobre a escola

Na busca por caminhos que me permitissem discutir os meandros da relação criança, infância, pré-escola e escola, duas ferramentas conceituais se constituíram especialmente importantes – sentidos e experiência. Face a isto, busco tecer aqui algumas considerações no intuito de esclarecê-las no contexto das peculiaridades deste estudo. Trata-se, pois, de delimitar tais conceitos, uma vez que o propósito dessa pesquisa, conforme já explicitado, foi investigar como as crianças ‘percebem’ a iminência de ingressar na escola de ensino fundamental ao frequentarem o último ano da educação infantil.

Com o intuito de trazer mais subsídios para enriquecer esta tentativa de compreensão, busquei-os nos pressupostos da Sociologia da Infância, com o apoio dos estudos elaborados por Sarmento (2003, 2005, 2006), Sarmento & Pinto (1997), Ferreira (2002, 2004), e Corsaro (2002, 2005, 2009), com os quais procurei estabelecer, também, um diálogo com alguns estudos sobre a infância realizados no campo da Filosofia da Infância¹⁹ - especialmente a partir

¹⁹ Os estudos de Walter Kohan (2003, 2008) trazem importantes contribuições para pensar a relação entre Infância, Filosofia e Educação. O autor fala da importância de um gesto de aproximação, para

de pressupostos teóricos de autores como Khoan (2003, 2008) e Larrosa (1998, 2002). Em face da complexidade da discussão dessa temática, ressalta-se o grande desafio que esta tarefa representou, sobretudo, considerando que falo de um lugar que não é o de uma filósofa, mas de uma professora de crianças pequenas, e tendo em conta a multiplicidade de aspectos que emergem da interlocução entre esses distintos espaços de produção do conhecimento, que vêm configurando a construção de referenciais teórico-metodológicos norteadores das investigações sobre e com as crianças.

Acresce-se que a intenção de realizar essa interlocução teórica se referencia na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, o qual assevera a não existência de “ignorância em geral, nem saber em geral”. Segundo o autor: “Toda ignorância é ignorância de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular”. (SANTOS, 1995: 25). Ainda para Santos, “deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e disputa epistemológica entre diferentes saberes”. Constitui-se este um pressuposto fundamental no que tange considerar a interface entre saberes²⁰ para pensar os sentidos e a experiência, na perspectiva de estabelecer as bases para compreensão dos modos como as crianças constroem sentidos a partir das experiências vividas, pressupondo-se “colocar a infância no início de todas as conjunções e de todos os saberes.” (KOHAN, 2008: 40).

Importa, assim, desde já evidenciar o entendimento de que não basta dar “vez e voz” às crianças, o que implica não apenas considerá-las repórteres competentes da sua própria experiência de vida, mas encarar suas ações como dotadas de sentido e estruturadas de acordo com suas próprias lógicas (FERREIRA, 2002), sem, contudo, desconsiderar os diferentes contextos em que as crianças, individual e coletivamente, constroem suas experiências de vida, envolvidas com os adultos e as outras crianças, bem como os constrangimentos e possibilidades colocados pelo/no contexto institucional educativo.

Destarte, ao buscar-se neste estudo versar sobre os sentidos que as crianças projetam sobre a sua escolarização futura ao viverem suas infâncias na instituição de educação infantil, não prescinde considerar as condições em que

além da relação com a infância sempre ligada a relação com o tempo, colocar a infância ao lado da experiência, do acontecimento, da ruptura.

²⁰ Explícita-se com base em Sarmiento (2004,p.03) o entendimento de que “a aceitação da pluralidade de vozes das crianças e a inserção do mundo da infância no campo de uma perspectiva interdisciplinar, não é sinônimo de desordem ou caos metodológico, nem tampouco ecletismo acrítico, mas é pelo contrário, a expressão genuína da própria complexidade e multidimensionalidade do fenômeno a estudar”.

elas vivem no presente, pois ainda que, a escola de ensino fundamental apresente-se como uma realidade iminente e obrigatória às crianças, interessa as suas experiências no presente, ou seja, na pré-escola. Entendendo-se que as relações e interações estabelecidas entre si e com os adultos neste lugar são determinantes para o modo como as crianças vão significando a pré-escola, uma vez também inspiradas nas suas experiências de vida neste contexto institucional, onde também constroem, partilham sentidos acerca de seus processos de escolarização futura. (CORSARO & MOLINARI, 2005).

Outrossim, não se desconsideram os diferentes contextos sociais em que as crianças constroem suas experiências de vida, individual e coletivamente como a família, as mídias, a comunidade, pois estes operam influenciando e sendo influenciados pelas crianças de diferentes maneiras, tornando-se decisivos na produção dos sentidos e inferindo nas interações e relações sociais que estabelecem entre pares e com os adultos na instituição de educação infantil.

A este respeito, cabe destacar que, ao acompanharem por meio de um estudo longitudinal a transição das crianças da pré-escola para o ensino fundamental²¹, Corsaro e Molinari (2005) verificaram que, nas conversas entre pares, ao discutirem sobre as suas idades ou sobre ingresso na escola, as crianças geralmente traziam à tona as experiências dos irmãos mais velhos que já frequentavam a escola de ensino fundamental (focando-se principalmente nas lições, deveres de casa, e o tempo menor destinado à brincadeira, se comparado à pré-escola), assim, os sentidos construídos pelas crianças sobre a escola eram partilhados nas rotinas das culturas de pares e claramente pareciam também ancorar-se em elementos de um outro contexto social de pertença, o familiar.

Ainda no que diz respeito a esta questão, Ferreira (2002, p. 26) expressa que

[...] importa assumir que ao falar de crianças, elas não são todas iguais, desde logo pelas dimensões estruturais que caracterizam e distinguem – 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 acções, não pode isentar a

²¹ Estudo este, desenvolvido na cidade de Modena, Itália na Pré-Escola Giuseppe Verdi e na Escola Giacomo Puccini, e publicado no livro *I Compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press, 2005.

interferência de diferentes formas de poderes e processos de legitimação em que não é alheia a posse de desiguais capitais, económico e simbólico, e em que a afirmação de determinados significados culturais, éticos e estéticos de classe, também não dispensa o uso social do conhecimento, dos afectos e emoções, centrais no jogo das subjetividades.

A crescente institucionalização pré-escolar ao segregar as crianças em agrupamentos, facilitando a sua identificação como grupo de pares indexado em uma estrutura social imposta pelos adultos, constitui-se segundo Ferreira (2002) em um contexto privilegiado para o estudo do modo como as crianças lidam com pré-escola e as estruturas impostas pelos adultos, quer com seus pares, e, conseqüentemente para o estudo de como percebem/projetam seu processo de escolarização posterior. No presente trabalho, partilho o entendimento de que as interações e relações sociais inter e intrageracionais, ou seja, das crianças entre si e destas com os adultos, são visibilizadas como importantes fatores para o processo de construção de sentidos que, individual e coletivamente, as crianças constroem sobre a pré-escola e a escola ao se confrontarem com a rotina, com o espaço, com o tempo e com regras e saberes institucionais.

Nas palavras de Ferreira (2002),

As interações sociais são processos de relação, comunicação e identificação que não só permitem a negociação das definições da realidade de cada individuo como facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado de símbolos e acções e sua aceitação mútua como forma de tornar bem sucedida a acção cooperativa. (p. 285).

Tais afirmações constituem um reconhecimento do papel ativo das crianças no processo de formação e transformação de regras da vida social, buscando identificar e compreender as crianças e suas agências, a sua cognoscitividade, o seu papel ativo no processo de formação e transformação de regras da vida social, o comportamento estratégico, e, sobretudo, a criatividade dos meninos e meninas em construir e reconhecer o mundo a partir de suas próprias perspectivas. (FERREIRA, 2002).

Em um estudo que realizou, denominado “Lógicas de acção nas escolas”, Sarmento (2000) também percebe, no horizonte de respostas à crise

institucional da escola de massas, algumas possibilidades de renovação do mandato democrático da escola por via da reabilitação da escola pública como espaço de reafirmação dos direitos das crianças, se tomada esta tarefa como objeto e como projeto da ação educativa. Em seu estudo, Sarmento busca compreender a “teoria da ação e o conceito de sentido”, a partir da perspectiva dos estudos de Max Weber, na qual compreende haver pelo menos duas leituras. Uma, realizada por Talcott Parsons, que procura na obra de Weber os fundamentos de uma teoria funcionalista das instituições sociais, construindo a partir dela uma base para o modelo racional de análise das organizações escolares como burocracias, tomando o nível macro como referência, inspirando-se na conceitualização da ação como “ação dotada de sentido” que subsidiaria as análises dos processos sociais, interativos e simbólicos que constroem a ordem social. Segundo Sarmento, Parsons prescreve como conceitos-chave as normas e as regras do funcionamento das organizações escolares, elevando a objeto analítico central as estruturas organizacionais e os modos normativos de regulação das escolas.

Já a segunda tradição de leitura, encaminha o olhar para os processos de construção da ordem escolar nas relações de cooperação e de competição que os sujeitos estabelecem entre si, interações estas constitutivas da ação social. A análise a nível micro é aqui legitimada “pela inflexão dada na direção da ação concreta e dos seus contextos, e dos processos de constituição das relações de significação, de poder e de autoridade”, situação em que a análise dos “sentidos da ação” é vista como fundamental. (SARMENTO, 2000a, p 29).

É a partir desta segunda interpretação da teoria weberiana que Sarmento (SARMENTO, 1997; SARMENTO & PINTO, 1997) evidencia o reconhecimento da capacidade dos seres humanos, adultos e crianças, de interagirem em sociedade e de atribuírem sentido às suas ações. Neste âmbito, “a produção de sentido, ou a monitoração reflexiva da ação” se constitui “um dos mais inesgotáveis e prolixos campos de produção científica em Ciências Sociais”. (SARMENTO & PINTO, 1997, p.20-21).

Nesta direção, reconhece-se e reitera-se a capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas, construídas e partilhadas por meio das interações sociais que elas estabelecem entre si e com os adultos, sendo estas culturas relacionadas 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”, situadas por sua vez, numa “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”. (SARMENTO, 2002b, p.4).

Ferreira (2002, p.29) ao assumir uma postura pautada no paradigma sociológico interpretativo, considera imprescindível a compreensão (apreensão do sentido) por via da interpretação (a partir da ação, tornando conceitualmente inteligível o sentido da ação) – tanto no debate contido na relação entre a agência das crianças vs. estrutura- onde se atribui às ações das crianças “enquanto seres culturais, produtores de sentido e significação individual e/ou coletiva, um papel ativo e criativo na construção da sociedade”.

Deste modo, Ferreira, também na esteira de Weber, destaca a fenomenologia social, que defende como pressuposto essencial no estudo da ação social, partir-se da compreensão dos sentidos atribuídos de forma subjetiva pelos sujeitos em intercomunicação em situações específicas, uma vez que se compreende que a consciência dos sujeitos é o elemento constitutivo do universo social. Com isso, esboça-se o entendimento de que “a significação não é dada pela estrutura ontológica”, pré-definida, dos objetos que lhe correspondem, mas ocorre na relação que os seres humanos têm com eles, daí o “mundo” consistir, afinal, naquilo que se concebe como tal. A partir de tais reflexões depreende-se a importância de tentar adentrar no “mundo conceitual dos sujeitos” para “reconstituir” suas interpretações acerca de determinada realidade²². (FERREIRA, 2002).

Evidencia-se, com isso, a possibilidade de compreensão dos sentidos construídos e partilhados pelas crianças nas relações entre pares e com os adultos, como um processo tanto criativo quanto reprodutivo. (CORSARO, 2002, 2007, 2009). Desta forma, se reconhece as crianças como capazes e competentes de “formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo que as rodeia”. (SARMENTO, 2007, p.53).

Nesta direção, o processo de investigação da infância contemporânea, enquanto categoria estrutural geracional própria tem como porta de entrada para o estudo da alteridade da infância, a ação das crianças, entendimento este fundamentado em uma perspectiva sociológica que compreende a socialização não apenas como uma questão de adaptação ou interiorização, mas também como um processo de apropriação, reinvenção e reprodução da cultura

²² Segundo Ferreira (2002), aquilo que se designa como “realidade” social é um produto da consciência produzido por um determinado olhar e interpretação de indivíduos social e culturalmente localizados.

realizada por meio da atividade em comum, na qual as crianças negociam, partilham e criam culturas com os adultos e com as outras crianças. Esta perspectiva é endossada no conceito de reprodução interpretativa, apresentado por Corsaro em alternativa à reprodução passiva, na qual

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (2009, p. 31)

A tese elaborada por Corsaro possibilita visualizar tanto os aspectos inovadores quanto os reprodutivos constituintes e reveladores dos modos como as crianças vivem, agem, sentem, pensam o mundo em que vivem, bem como dos modos singulares como lidam, interpretam e atribuem sentidos a ele. Para Sarmento (2008), o conceito de reprodução interpretativa elaborado por Corsaro

[...] pode ser associado ao de “estruturação” de A. Giddens (1984), que exprime a idéia de que as crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporadas em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas

operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (a arte contemporânea, por exemplo, ilustra bem os efeitos das expressões infantis integradas no imaginário coletivo).” (p. 29).

Neste sentido, ganha relevância a afirmação de que se as instituições de educação infantil e escolas são construídas para as crianças - nos níveis político e organizacional e nos planos histórico e das políticas educativas - elas também são - no plano da ação concreta - construídas, sobretudo pelas crianças (SARMENTO 2002a, p. 696), uma vez que é evidenciada nesse processo, a apropriação seletiva, reflexiva e crítica realizada pelas crianças do “mundo adulto”, e ao interpretá-lo de acordo com seus interesses, preocupações e valores como crianças, constroem e veiculam sentidos partilhados nas interações, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias dos grupos de pares em que se inserem. (FERREIRA, 2002).

Ao versar sobre as experiências e sentidos construídos pelas crianças sobre as instituições educativas, há que levar em conta que a “infância atual é visualizada frequentemente ligada à atividade escolar” e a escola como construção modernidade opera irrompendo e dividindo as idades e especificando saberes, experiências e aprendizados para cada uma delas (NARODOWSKI, 2001, p.53), configurando-se assim a adoção de uma lógica de regulação e homogeneização da infância a partir de poder legitimado que “educa” as crianças e que, muitas vezes, tende a desconsiderar as singularidades e a heterogeneidade que lhes subjazem. Com isso, considero que o intuito de referenciar os conceitos *sentidos* e *experiência*, estes se constituem uma tentativa de apreender o modo como as crianças, inseridas em determinadas condições concretas de existência, constroem sentidos ao construírem suas experiências.

A sedimentação de um conjunto sistematizado de valores e critérios próprios de saberes, fazeres e sentires, radicada na reiteração do “brincar” coletivo das crianças, a sua aprendizagem e uso como conhecimentos e competências sociais para poderem participar no seu mundo social como crianças, ao serem (re) produzidos num quadro de relações sociais locais, estável e durável, permitem então que se fale de culturas de pares infantis, definidas por Corsaro (2007, p.1) como “um conjunto estável de actividades, ou seja, rotinas, artefatos, valores e idéias que as crianças, produzem e partilham em interação com seus pares”.

Ao analisar *a ação coletiva e agência nas culturas de pares de crianças pequenas*, Corsaro (2007) afirma que a ideia de que as crianças são agentes de sua própria socialização e desenvolvimento tem sido genericamente reconhecida na psicologia, sociologia e educação, mas ainda é problemática e persistente a imagem da agência da criança individual, ou seja, o foco ainda recai “no desenvolvimento individual humano e no como a criança internaliza as competências adultas e o conhecimento”. (CORSARO, 2007, p.1)

Não obstante, o referido autor destaca que a obviedade do fato de que as crianças se desenvolvem individualmente não prescinde reconhecer que, ao longo desse desenvolvimento, os processos coletivos do qual fazem sempre parte também se encontram em mudança, processos estes que ocorrem no entretecer das culturas locais ou micro culturas que constroem os mundos das crianças.

Ao discutir esses processos coletivos, Corsaro considera especialmente duas questões: a natureza das crianças como membros destas culturas locais e as mudanças no seu grau de participação ao longo do tempo, e ainda, como as diferentes características estruturais constroem e capacitam os processos coletivos de interesse. Sob este ponto de vista, percebe-se que o desenvolvimento dos humanos é sempre coletivo e as transições são sempre produzidas coletivamente e partilhadas com outros significados, logo, “o nível de análise para estudo da infância e das transições na vida das crianças devem ser sempre coletivas, *o indivíduo em interação com outros num contexto cultural*”. (CORSARO, 2007, p.2- itálico no original)

Ao perscrutar os estudos de Corsaro (2007) lá se encontra sua interessante abordagem acerca da agência humana como um processo temporalmente enraizado na implicação social, com base em Emirbayer e Mishe (1998). Estes sociólogos, segundo Corsaro, procuram definir a agência humana como:

a implicação temporalmente construída por actores de contextos estruturalmente diferentes – os quais, através da interacção de hábitos, imaginação e julgamento, tanto reproduzem como transformam aquelas estruturas em respostas interactivas aos problemas colocados por situações históricas em mudança. (1998, p.970) (grifos dos autores).

De acordo com Corsaro, os autores supracitados apresentam uma “tríade” da agência que envolve:

- 1) Elemento **iteracional**: no qual os atores rotineiramente incorporam padrões de pensamento e ação do passado na atividade prática;
- 2) Elemento **projetivo**: no qual os atores imaginativamente geram trajetórias possíveis de ação relacionadas com suas esperanças, medos e desejos para o futuro;
- 3) Elemento de **avaliação prática**: no qual os atores realizam julgamentos práticos e normativos entre as possíveis trajetórias da ação em respostas às exigências emergentes, dilemas e ambiguidades das situações envolvidas no presente.

Esses diferentes elementos temporais da agência, não obstante serem apresentados “em pé de igualdade” por propósitos explicativos, podem se encontrar, ainda que em graus variáveis em qualquer instância de ação empírica concreta. Corsaro (2007) admite a existência de fortes elementos cognitivos na abordagem da agência cunhada por Emirbayer e Mishe, entretanto, salienta que a insistência dessa proposta em situar os processos interpretativos no espaço e no tempo ajuda a desconstruir visões individualísticas da agência, principalmente aquelas excessivamente cognitivas e de abordagens orientadas por objetivos que vemos na escolha racional e outras teorias da sociologia baseadas na racionalidade meios-fins. No que tange especialmente ao elemento projetivo, Corsaro destaca que Emirbayer e Mishe compreendem a implicação imaginativa no futuro ou projetividade como um componente essencial da agência.

Parece ser este conceito especialmente promissor para este estudo, em especial para perscrutar os sentidos que as crianças que estão construindo a partir de suas experiências na pré-escola tanto para esta realidade institucional quanto para a futura escola. Isto porque o lócus da agência na projetividade é a “hipotetização” da experiência, de tal modo que os sujeitos, imersos num fluxo temporal movem-se “para além de si próprios” para o futuro e constroem “imagens em mudança acerca de onde eles pensam que vão, onde querem ir, e de como podem chegar lá, a partir de onde se encontram no presente”. (EMIRBAYER & MISHE, 1998, p.998 apud CORSARO, 2007, p.13).

De acordo com os autores referenciados por Corsaro, o elemento projetivo surge numa variedade de situações interativas, duas das quais são: a resolução de conflitos e a consciência reflexiva. Se até pouco tempo atrás o conflito era visto como algo negativo e as poucas pesquisas que o focalizavam tinham por objetivo investigar como as crianças criavam estratégias para evitá-

lo ou resolvê-lo, as pesquisas mais recentes têm revelado que este se constitui um elemento “natural” das relações entre pares nas crianças.

Deste modo, a admissão da agência das crianças e das suas capacidades sublinhadas nestas considerações, também pondera os constrangimentos advindos da estrutura institucional, aspectos fundamentais para o estudo das experiências vividas pelas crianças que protagonizam esta investigação, uma vez que, ao frequentarem o último ano da educação infantil estão expostas não somente às regras, valores, rotinas da pré-escola, como a elas também se evidencia a transição para o ensino fundamental, o que significa a iminência de uma grande mudança em suas vidas, para um espaço novo e ainda desconhecido.

Nesta condição em que se encontram, entre a realidade que vivem – pré-escola - e o “ir para a escola dos grandes”, as crianças tanto são constrangidas quanto capacitadas, exercendo em certa medida sua agência, o que nos reporta às palavras de Larrosa, que ao tratar do conceito de experiência, assinala que esta implica em atravessar “um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.” (LARROSA, 2002, p.25). Ao tratar da experiência²³, Larrosa a conceitua como “um encontro com algo que se experimenta e prova”, mais especificamente, “aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”. (LARROSA, 2004: 163). O entrelaçamento entre os pressupostos de Corsaro (2007) e Larrosa (2007) evidenciados, resumizam a intenção de uma interlocução entre a Sociologia da Infância e Filosofia, entre os sentidos e a experiência.

Definida etimologicamente por Larrosa (2002, p. 25), 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 idéia de travessia e, secundariamente, a idéia 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

²³ Larrosa (2002) evidencia o entendimento de que a palavra experiência foi depreciada pela racionalidade prática e pela moderna, tanto pela filosofia como pela ciência. No âmbito da filosofia, desde a época clássica, a experiência se constitui em um problema em decorrência de diferentes compreensões construídas nessa área.

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.

Para o autor, a palavra experiência se encontra relacionada a palavras como: travessia, percurso, passagem. O autor salienta que nunca houve tanta necessidade de discutir a relação entre o conhecimento e a vida humana no campo pedagógico. Larrosa (2004) assevera a pedagogia se encontra sitiada na busca por construir e instituir a verdade sobre o processo de ensino e de aprendizagem, ao passo que as práticas pedagógicas reproduzem a desvinculação da experiência como mediadora da relação entre o conhecimento e a vida, definindo o conhecimento escolar como um conhecimento particular que não apenas se constitui em informação a ser transmitida a crianças e jovens na escola, mas também estabelece o modo como estes devem agir, perceber, falar e ver o mundo e a si mesmos.

Tais considerações sobre os sentidos e a experiência possibilitam evidenciar no contexto desse estudo uma situação presenciada em campo na qual três crianças (Nicole, Isadora, Vitor, todos eles com cerca de seis anos e no seu último ano na pré-escola) debatem acerca da situação de duas meninas (Maria Eduarda e Luisa) que são “novas” no grupo. Neste, é possível perceber que um dado referenciado pela cultura institucional pode ser tomado como elemento na cultura de pares (CORSAO & MOLINARI, 2005), permitindo constatar a face “extremamente permeável” de suas ações, e as crianças como capazes de apropriações e interpretações seletivas ao viverem suas experiências na pré-escola.

Estamos no refeitório, é momento do lanche, aproximadamente 13h30min da tarde. Estou sentada junto à Nicole, Bryan e Guilherme.

Nicole olha para Maria Eduarda que está na mesa ao lado e comenta:

Nicole: *Depois do Natal e das férias vamos pra escola... Nós vamos pra escola, mas a Maria não!*

Indago o porquê de Maria não ir no próximo ano para a escola.

Ao que Nicole explica:

Nicole: *A Maria vai ficar mais um ano aqui. Ela não vai pra escola porque é nova, ficou pouco tempo aqui, precisa fazer as atividades, aprender mais coisas.*

E continua explicando:

- É por que é assim...Antes era só a nossa turma sem a Luíza e sem Maria, então, a Maria Eduarda vai ter que ficar mais um ano aqui na creche.

Pesquisadora: *E a Luísa também vai ficar mais um ano?*

Rapidamente ela responde sem hesitar:

Nicole: *Não, a Luísa não vai precisar.*

Querendo compreender melhor, questiono:

Pesquisadora: *Não entendi. Por que a Luísa irá para a escola, e a Maria não?*

Nicole: *Porque a Luísa é esperta, ela aprendeu mais rápido!*

Nicole chama Isadora para confirmar seu julgamento em relação à 'situação' de Maria Eduarda:

Nicole: *Não é Isa? A Maria vai ficar mais um ano aqui na creche?*

Isadora: *É verdade.*

Vitor, que está sentado na mesa ao lado com Kevin e Felipe, escuta a conversa das meninas e confirma:

Vitor: *Vai ficar sim!*

Do mesmo modo, Kauan que também ouvia conversa interfere reiterando a posição manifesta pelas crianças:

Kauan: *Vai ficar mesmo, não vai pra escola! Não sabe ler nem escrever!*

Ao se dar conta do diálogo travado, Maria Eduarda balança a cabeça de um lado para o outro, reprovando a opinião explicitada pelos colegas naquele momento.

(Registro em Diário de campo, 09/10/09)

O episódio interativo destacado ao dar visibilidade a uma situação vivida pela pesquisadora junto às crianças permite evidenciar inúmeras questões, entre as quais, algumas facetas ligadas à questão da experiência vivida e dos sentidos que estão a ser construídos pelas crianças na pré-escola, pois evidenciam as culturas de pares partilhadas pelas crianças, reveladoras do que as crianças pensam sobre a pré-escola e projetam sobre a escola de ensino fundamental, elementos que, em certa medida parecem referenciar as experiências vividas. Em suas falas os domínios da linguagem escrita e da leitura aparecem não só como importantes no último ano da educação infantil, mas, acima de tudo, requisitos indispensáveis para o ingresso na escola.

O dizer enfático de Nicole: A Maria vai ficar mais um ano aqui, ela não vai pra escola porque ela era nova, ficou pouco tempo aqui, precisa fazer as atividades, aprender mais coisas remete, além da problematização das experiências vividas pelas crianças, para as relações entre pares, já que o reconhecimento de competências mútuas inerentes ao “desempenho” é aparentemente utilizado como uma forma de designar com legitimidade a permanência de Maria Eduarda no espaço da instituição de educação infantil, pois “precisa fazer as atividades, fazer mais coisas”.

Esta diferenciação estabelecida entre Luisa e Maria parece ser basear no fato de que a primeira tenha sido mais aceita perante a maior parte das crianças e até mesmo exercendo uma certa liderança face às meninas e a alguns dos meninos, algo que para Maria durante as situações observadas pareceu mais envolta em conflitos com algumas crianças desse grupo, geralmente ligados a disputas por espaços e brinquedos, ou ainda pela companhia da própria Luisa, de Ariane ou de Stefany. Em segundo lugar, a avaliação realizada pelas crianças (iniciada por Nicole e corroborada por Isadora e Kauan) denota que, para além de serem obviamente dimensões importantes na constituição da criança, o “ler e escrever” parece impor-se de forma decisiva sobre a possibilidade de ingresso na escola de ensino fundamental, e inferindo a compreensão de que na escola tais “conhecimentos” seriam essenciais a ponto de constituírem um critério supostamente capaz de impossibilitar seu acesso e conseqüentemente implicar na sua permanência por mais um ano na instituição de educação infantil: “Vai ficar sim! Não sabe ler, nem escrever!”

Não cabe aqui tentar “explicar” as falas, ações e expressões das crianças de modo a tomá-las como a “verdade” única e absoluta sobre o que (lhes) acontece, mas, sobretudo, indicar que os modos e as expressões simbólicas das crianças estão atreladas ao que vivem nos diferentes espaços em que se inserem nas relações que estabelecem. Nesta direção, o importante é não

descontextualizar a ação das crianças dos impactos dos enquadramentos estruturais, configurando-se, assim, uma forma de compreender como, nas condições de experiência das crianças, cognição, emoção, cultura e sociedade, sentido e história, interagem para estruturar os entendimentos que constroem acerca da realidade social. (FERREIRA, 2002).

Ao tratar da inserção da criança nas instituições escolares, Khoan (2003, p.81) relembra que “a formação das crianças nas escolas modernas procura atingir todas elas da mesma maneira, com a mesma “forma”, posto que

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 mesmo 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.

Nesse sentido, as palavras de Kohan (2003) problematizam a escola que parece tomar como pressuposto as pretensões de objetividade, universalidade e certeza dessa ciência, incompatíveis com o caráter subjetivo, incerto e particular da experiência. Consonante ao exposto por Khoan, Larrosa (2002) destaca que com a instauração do pensamento moderno, o deslocamento do entendimento e do significado dado à experiência reduziu-a a categoria de experimento, isto é, passou a ser vista apenas como uma etapa de um caminho que levaria à ciência de forma objetiva e segura. Larrosa (2002) evidencia três razões que contribuem para que a experiência seja cada vez mais rara no mundo contemporâneo: *o excesso de informação, o excesso de opinião e a falta de tempo.*

O autor evidencia o entendimento de que

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o

estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (LARROSA, 2002, p.23).

A esse respeito coaduna-se a perspectiva defendida por Santos (2000) que problematiza o modo como o *Projeto Social e Cultural da Modernidade* veio se consolidando e se tornando hegemônico, colonizando povos e culturas, civilizand-os segundo seus referenciais e valores, impondo-se como “o” modo ideal e único de ser e de se produzir a existência. Tal paradigma vem deixando como legado, a imposição de uma lógica que tenta homogeneizar, regular, sucumbir e universalizar conceitos e práticas, fragmentando os espaços, os tempos e as diferentes culturas. Esta imposição é alvo das críticas de Santos (2000) que questiona de forma aprofundada o caráter monoculturalista desta racionalidade. Entendendo que as ideias lineares de tempo e temporalidade, características da lógica da Modernidade, têm contraído e minimizado o tempo presente em nome do futuro, a *racionalidade cosmopolita*, proposta pelo autor propõe, justamente, inverter este processo: expandir o presente por meio da Sociologia das Ausências e contrair o futuro, valorizando “a inesgotável experiência social que está em curso no mundo, hoje”, por meio da Sociologia das Emergências.

Nessa direção, as discussões acerca do par sentido/experiência proposto por Larrosa (2002) e a reflexão proposta por Santos (2000) aguçam a necessidade de construção de um olhar menos adultocêntrico e homogeneizante na compreensão das crianças e das suas ações e manifestações. Essa é, pois, condição importante para se apreender o modo como as crianças interagem com as outras crianças e com os adultos no/com o contexto educativo, e assim, produzem sentidos, individual e coletivamente, ao participarem, submeterem-se e/ou desafiarem aquilo que é instituído, pois

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, 2002, p.160).

Face a essas considerações fica evidenciado que a busca por perscrutar os sentidos que as crianças constroem sobre a escola quando ainda estão na educação infantil, situa-se na aproximação com as experiências vividas por elas, no “aqui e agora” (FERREIRA, 2002), ou seja, na última etapa da pré-escola, quando, ao estabelecerem múltiplas relações sociais com crianças e adultos, e confrontadas pelos enquadramentos estruturais que condicionam, ora constroem, ora potencializam a sua sociabilidade, as “crianças, como dotadas de poder de ação investida de sentidos” (FERREIRA, 2002), reproduzem de forma interpretativa, as culturas do mundo adulto, momentos em que buscam compreender e agir sobre o mundo a seu modo e evidenciam sua alteridade.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1. Delineamento de uma pesquisa com crianças: caminhos teórico-metodológicos, desafios e possibilidades

Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre. (SARMENTO, 2003, p.153).

A epígrafe apresentada, ao destacar a complexidade inerente à vida cotidiana, fornece algumas indicações que remetem a pensar nos caminhos sinuosos, e relativamente ainda pouco trilhados pelas pesquisas que buscam compreender a dinamicidade própria das relações sociais nos espaços educativos. O percurso metodológico aqui explicitado procura deixar a descoberto um caminho trilhado na perspectiva de construir um olhar interpretativo e crítico para a realidade investigada. Assim, explicita-se um diálogo com alguns pressupostos teórico-metodológicos norteadores desta investigação que buscou reconhecer e valorizar “o ponto de vista e os saberes de quem vive a condição de ser uma criança que frequenta instituições de educação infantil.” (CERISARA, 2002, p.10).

Neste desafio que se apresentou, tive como intuito evidenciar as crianças como protagonistas do processo de socialização na pré-escola, tentando perceber os sentidos que estão construindo e partilhando sobre futura inserção no primeiro ano da escola obrigatória, a partir das experiências vividas neste contexto institucional. Deste modo, esta tarefa investigativa teve como desejo um “encontro com as crianças”, pautado no reconhecimento de suas especificidades, das suas capacidades críticas, expressivas, interpretativas e criativas, referenciando, assim, as crianças como capazes e competentes para dizer de si e das coisas que lhes dizem respeito. Neste processo buscou-se legitimá-las como *informantes privilegiados* para ‘dizer’ de suas experiências vividas no contexto educativo em que estão inseridas— pré-escola, bem como sobre o que pensam, esperam ou como se percebem em relação à aproximação de seu ingresso na escola de ensino fundamental.

O propósito deste tópico é apresentar o percurso da investigação, considerando algumas das especificidades e desafios que permeiam a realização de pesquisas com crianças pequenas, incluindo os aspectos éticos e teórico-metodológicos. Se a presença das crianças nas pesquisas não se constitui algo novo (CAMPOS, 2008), o debate acerca da condição em que elas tomam parte nas investigações é uma tendência recente, pois, no âmbito das pesquisas científicas, até pouco tempo tendeu a preponderar uma perspectiva que *olha para* as crianças de cima para baixo, não só tratando-as como meros objetos de estudo, procurando explicá-las por referência ao adulto e às suas formas de leitura e interpretação da realidade, mas também, ao se fixarem nas dimensões físicas do seu corpo - pequenez - julgam a partir daí todas as suas outras competências, sejam elas cognitivas, afetivas, sociais. (FERREIRA, 2002).

Ainda não é comum tomar as crianças como sujeitos centrais ou informantes para falarem de si e de suas vidas. Historicamente, coube a elas um lugar marginalizado, sendo a maior parte dos conhecimentos acerca das infâncias construídos *sobre* as crianças a partir dos referenciais e do discurso dos adultos. Assim, a história de marginalização *social, cultural, econômica, inclusive educativa* (SILVA FILHO, 1998, p. 18) das crianças pode ser de certo modo, relacionada à própria concepção de criança construída na modernidade, pois a infância como invenção moderna constitui-se a partir de um ideário adultocêntrico, universal, burguês e homogêneo, pautado na negatividade²⁴, considerando-a um tempo de preparação para a vida adulta – e a criança, como aquele que não sabe, não fala, não participa. (SACRISTÁN, 2005).

Neste contexto, sublinhando-se que concepções reducionistas em relação às crianças pequenas se fazem presentes, pois vivemos numa sociedade predominantemente adultocêntrica, evidencia-se o aporte teórico e empírico do trabalho desenvolvido pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2000), autor que apresenta uma profunda reflexão sobre a necessidade de dar visibilidade e reconhecimento às culturas que foram excluídas pelo Projeto Social e Cultural da Modernidade²⁵ que, ao referenciar um único modelo,

²⁴ Corroborando tal entendimento, Sarmiento (2006, p.02) enfatiza que a ideia da criança como alguém que está em déficit com algo é “inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (o *a-lunó*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão etc”.

²⁵ O sociólogo português Boaventura de Souza Santos entende que o Projeto Social e Cultural da Modernidade constituiu-se entre o início do século XVI e finais do XVIII. Toma como marco a

desconsidera todas as outras culturas, saberes e práticas que não se enquadram em seus referenciais.

A crítica ao modo como as crianças têm sido negligenciadas a partir da precarização das suas condições de vida e da ênfase do direito dos adultos sobre elas, se constituem fundamentais em nossa formação como educadores e pesquisadores da infância, uma vez que entre inúmeras contribuições, tal perspectiva subsidia o questionamento da naturalização da “posição de subalternidade das crianças face ao grupo dominante do adulto e a necessidade de considerar a sua participação na sociedade”. (TOMÁS & SOARES, 2004, p.05).

Neste sentido, entendo que conceber os meninos e meninas como sujeitos ativos e competentes, capazes de dizer de si e por si, implica rever criticamente os conhecimentos construídos sobre as crianças, sua segregação e sua identificação como seres incompletos, visão esta que consubstancia a transmissão a elas de verdades prontas e acabadas, pois a infância tende a ser percebida, tratada e educada “apenas como uma fase efêmera, passageira e transitória, que nada tem a dizer ou acrescentar ao mundo, cuja única finalidade é o vir a ser, ou seja, tornar-se adulto”. (SILVA FILHO, 2004, p.120).

Trata-se, pois, de reconhecer as crianças como sujeitos sociais plenos e da garantia de viverem suas infâncias nos diversos contextos sociais em que se inserem, como também de participarem ativamente nos espaços educativos. Corroborando, assim, a exigência de um esforço de *tradutibilidade* por meio do reconhecimento das inteligibilidades das infâncias, a partir dos modos como as crianças vivem, percebem, participam, agem, enfim, como se colocam ativamente, reproduzindo e produzindo cultura, resignificando, assim, as lógicas, os espaços e os tempos educativos em que se inserem cotidianamente.

Boaventura de Souza Santos (2008) assevera que é o trabalho de tradução que “permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências”. Para o autor, a tradução das práticas e dos seus agentes “visa criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre os objectivos da acção”, ou seja, pôr em diálogo diferentes movimentos, práticas, saberes e culturas, buscando “esclarecer o que une e o

revolução copernicana (Séc. XVI) desencadeada no âmbito da Europa Ocidental, de onde se expandiu para todo o planeta, exercendo, até hoje, uma poderosa influência sobre o mundo contemporâneo. (SANTOS, 2000).

que separa [...] de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles”. (125-127).

Sob esta ótica, a pesquisa com crianças se revela desafiadora, pois vem a exigir o que é definido por Sarmiento e Pinto (1997, p.27) como “reflexividade investigativa”, que constitui “um princípio metodológico central para que o investigador não projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações”. Sobre esta questão, complementam os autores que

[...] Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir de ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias. O que se encontra aqui em causa é, por isso, uma atitude investigativa, que, sendo comum às ciências sociais, é profundamente teorizada no campo da Antropologia Cultural (...), de constante confronto do investigador consigo próprio e com a radical alteridade do outro, que constitui o objeto de investigação. A autonomia conceptual supõe o descentramento do olhar do adulto como uma condição de percepção das crianças e inteligibilidade da infância. (1997, p.26).

Na esteira destas reflexões evidenciadas, destacam-se algumas inquietações, por certo motivadoras e instigantes para pesquisas que buscam um encontro com a infância: afinal, o que sabemos sobre as crianças? Como observá-las, escutá-las? Como reconhecer as suas múltiplas formas de ser e agir num espaço onde historicamente suas vozes têm sido negadas pela cultura adultocêntrica? Como enxergar e dar visibilidade e reconhecimento ao que as crianças têm feito, pensado, dito, de forma a considerar legítimas suas produções como expressão de outro ponto de vista também digno de ser levado em conta?

Tais inquietações implicam ressaltar a necessidade de considerar a dimensão ética da pesquisa com crianças, para não tomá-las *como mero objeto de estudo* ou de apenas construir conhecimentos *sobre* elas, mas de tentar estabelecer uma aproximação com os universos infantis, a partir do diálogo *com* as crianças, tentativa que requer um incessante exercício de alteridade para com o *Outro*, na busca por descentrar o olhar adultocêntrico para percebê-las sob seus próprios termos, e não a partir do referencial adulto, reconhecendo e valorizando as inteligibilidades da infância nas suas múltiplas formas de (re)

construírem e partilharem reflexivamente sentidos acerca do que vivem. (FERREIRA, 2003).

Para Gusmão (1999), ao serem vividas, as relações sociais, imprimem ao olhar e à percepção de cada um de nós valores que norteiam as ações e atitudes de uns sobre os outros. Nesta interação, a autora entende que “o que se acredita que seja, assenta-se numa base frágil e inconsistente, uma vez que as realidades sociais como as culturas nunca são absolutas, substanciais.” Indagando o lugar das crianças na sociedade contemporânea, Gusmão aponta que “crianças e infâncias nem sempre correspondem ao que delas se espera ou se pensa”, pois percebe que nos campos dos saberes instituídos, o olhar sobre as crianças revela-se quase sempre etnocêntrico, tendo em vista que estes se acham investidos de saber e colocam-se como modelos a serem reproduzidos. É neste contexto que a valorização da criança, como *outro*, “não mais como ignorado e obediente”, constitui-se um exemplo ímpar de um exercício de alteridade. Complementa a autora que “busca-se, por estes novos caminhos, o outro que a criança representa, sua voz, sua especificidade, tomando-as, agora, como seres significantes que atuam em um mundo compartilhado e dinâmico”. Cabe, portanto, “refletir sobre as diferenças, ressaltar direitos à cultura, práticas, costumes, religião e línguas próprias para aqueles que são diferentes, mas que estão no meu, no nosso mundo”. (GUSMÃO, 1999, p.41).

Em consonância com as considerações sobre alteridade evidenciadas pela autora, Larrosa nos ensina que devemos olhar as crianças de *outra maneira*, percebendo a infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela. Evidencia o autor que a infância deve ser compreendida

[...] como o outro que nasce e aquilo que, ao olharmos, nos coloca em questão, tanto em relação àquilo que somos quanto em relação a todas essas imagens que construímos para classificá-la, para excluí-la, para nos protegermos de sua presença incômoda, para enquadrá-la em nossas instituições, para submetê-la as nossas práticas e, no limite, para fazê-la como nós mesmos, isso é para reduzir o que ela pode ter de inquietante e ameaçadora. (LARROSA, 1998, p.19).

Ao retratarem a infância, as palavras de Larrosa e Gusmão parecem vislumbrá-la como algo enigmático que coloca sob suspense todas as nossas

certezas e seguranças, denunciam a forma como os adultos tentam conformar e subsumir as crianças pequenas, mantendo-as como foco das intervenções sócio-educativas baseadas nos padrões estabelecidos pela ciência.

Nessa direção, a redescoberta da(s) criança(s) na sua alteridade contribui para o reconhecimento do seu estatuto social como sujeitos, protagonistas, que estão ativa e reflexivamente envolvidos na construção e determinação das suas próprias vidas sociais. Esta perspectiva representa uma crítica ao paradigma de silenciamento das crianças e exprime a tomada de consciência do seu direito à “palavra”, a sua assunção como produtoras de sentido, ou seja, confere-lhe cidadania epistemológica. (FERREIRA, 2002).

As considerações tecidas reiteram o esforço de avivar a sensibilidade para, como bem aponta Agostinho (2008, p. 5), “no encontro com o outro – neste caso, as crianças – construir caminhos que legitimem e revelem suas formas próprias de estar e perceber o mundo, pautando-se na ética e no respeito para com elas (...)” objetivando, assim, dar visibilidade aos seus jeitos de serem crianças no contexto das instituições educativas. Esta compreensão constituiu-se fundamental para reconhecer e valorizar as crianças como crianças, seres de pouca idade, mas dotadas de sentimentos, percepções, críticas, desejos e razão, principalmente no que diz respeito a suas próprias vidas. (ARENHART, 2003).

Importa considerar que diante da complexidade do objeto deste estudo, não obstante partir da Educação, mais especificamente do campo da educação infantil, buscando refletir sobre as questões concernentes as crianças e suas infâncias, na interface deste segmento com o ensino fundamental, o aprofundamento nos meandros dessa realidade requereu a adoção de um “olhar multidisciplinar” da pesquisadora. Rocha (2008) pontua que, “estabelecer um cruzamento de campos disciplinares”, é desejável para estudo das relações educativas e para compreensão das infâncias em suas múltiplas dimensões: estruturais, sociais e culturais. Nas palavras de Santos, “(...) o confronto e o diálogo entre saberes é o confronto e o diálogo através do qual, práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias”. (2008, p.107).

Constituiu-se, assim, uma tentativa de estabelecer possíveis diálogos com outros campos teóricos, especialmente com a Sociologia da Infância e a Filosofia da Infância, reiterando-se uma tentativa de alargar teórica e empiricamente o olhar para compreender as crianças, suas formas próprias de significação do mundo, mais especificamente, seus modos de atribuir socialmente sentidos para as instituições educativas.

A necessidade de articulação entre saberes consubstancia uma busca por alargar o olhar para as “múltiplas facetas e determinações” (ROCHA, 1999, 2008) constituintes, o que se faz sem o intuito de construir referenciais herméticos ou refratários que desconsiderem outros campos teóricos²⁶, que possam contribuir para compreender as crianças e as infâncias, ansiando assim fazer ‘emergir’ as crianças, não mais como meros sujeitos passivos de uma cultura institucional centrada no adulto (SIROTA, 2001), mas como seres capazes, competentes e produtores de cultura.

Entrecruzando os campos da Educação, da Sociologia da Infância e da Filosofia, sem deixar de pontuar as relevantes contribuições da Antropologia e da História, busca-se compreender os constrangimentos e possibilidades colocadas às crianças e às infâncias por elas vividas no contexto das instituições educativas, voltadas à educação dos mais pequenos.

Os estudos de Narodowski (2001), Sacristán (2001, 2005), Chamboredon e Prévot (1986) ao subsidiarem a compreensão da institucionalização da infância, ajudam a identificar os processos pelos quais se constroem a relação da infância com os contextos educativos da pré-escola e da escola, bem como para problematizar as lógicas institucionais que organizam estes espaços, possibilitando contextualizar a forma como as crianças estão produzindo socialmente sentidos, visto que esses estão intrinsecamente relacionados aos processos educativos que vivem, sem desconsiderar o contexto familiar, social, cultural em que se inserem. Neste âmbito, é abordado o modo como a organização sistemática de instituições, regras e instrumentos contribuíram para a institucionalização da infância e para a emergência do ofício de aluno (PERRENOUD, 1995; SARMENTO, 2000b, 2002; SACRISTÁN, 2005), revelando, deste modo, as expectativas dos adultos de que a criança se comporte de acordo com uma determinada norma.

Especialmente no que se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido em compartilhamento com as famílias nas instituições de educação infantil e a especificidade da função social desta etapa educativa no contexto atual, bem como sua articulação com o ensino fundamental, constituem-se essenciais os

²⁶ Estudos no âmbito da História, de autores como Ariès (1981) e Kuhlmann (2007), também serão importantes para compreensão das infâncias, das crianças e suas relações com a Pedagogia, pois vêm possibilitando alargar a compreensão da infância como categoria social historicamente construída, desmistificando a ideia da infância natural e universal. Os estudos de Ariès (1979) receberam críticas, principalmente por limitações metodológicas, no que concerne ao tratamento das fontes iconográficas, ao pressupor que estas representavam a expressão dos valores e atitudes da época, entretanto, estas críticas, não tiram o mérito de sua obra, pioneira em nos mostrar a infância como uma construção social da sociedade moderna e não como um fenômeno natural ou universal. (PINTO, 2000).

estudos de Rocha (1991, 1999, 2008), Faria (1999, 2005) e Kramer (2003 2006). Fundamental também pontuar que esta pesquisa referencia-se nos pressupostos da Pedagogia da Infância, perspectiva em processo de construção que vem reafirmando a necessidade de considerar a participação, os direitos e alteridade das crianças, exigindo “tomar como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais também constitutivos de suas infâncias”. (ROCHA, 2010, p.14).

Importa ressaltar que ao ter como protagonistas deste estudo as crianças que frequentam especialmente o “último ano” da educação infantil, este estudo procura dar visibilidade às suas experiências e anseios, a partir das múltiplas interações que estabelecem no contexto educativo. Entendo que os modos de as crianças lidarem com as possibilidades e determinações presentes ao viverem suas experiências no “último ano” da educação infantil e perspectivarem a sua iminente ida para a escola de ensino fundamental precisam ser considerados, reconhecidos e valorizados, pois podem contribuir com possíveis “pistas” para pensar possibilidades da articulação²⁷ entre a educação infantil e o ensino fundamental, uma vez que são essas crianças que protagonizam a transição de uma etapa para outra, e tais olhares e entendimentos, muitas vezes, do “âmbito de pertença dos adultos”, não conseguimos perceber ou enxergar. Observa-se, a partir de Rocha (1999), o entendimento de que “cada uma destas instituições (escola e pré-escola) detêm especificidades próprias relacionadas à sua história, organização, finalidade, etc., que merecem abordagens específicas”.

Cabe sublinhar que, o intuito de investigar os sentidos produzidos socialmente pelos meninos e meninas sobre as instituições educativas, e evidenciá-los como protagonistas desta pesquisa, advém de uma perspectiva teórica que busca estudar as crianças por seu próprio mérito (QVORTRUP, 1999), por entendê-las como sujeitos competentes para falarem de si mesmos e sobre as coisas que lhes dizem respeito. Tal perspectiva se fundamenta nos novos estudos sociais da infância, principalmente nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, um campo teórico em desenvolvimento, que vêm apontando a necessidade de emergir uma nova forma de “olhar” para as crianças, para os seus modos de vida, para sua condição social, cultural e

²⁷ A discussão acerca dos desafios e da necessidade de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental foi alvo do pioneiro estudo de Rocha (1991), intitulado, “Pré-escola e escola: unidade ou diversidade?”, nesta investigação, a pesquisadora buscava elementos articuladores entre estas duas esferas educativas.

geracional²⁸. Para Sarmiento (2008, p.22): “a existência de um grupo que é socialmente subalterno devido sua condição etária é, por consequência, essencial à definição da infância”. O conceito de infância como categoria social do tipo geracional visa, portanto, demarcar a condição das crianças de serem econômica e legalmente subordinadas ao adulto, um fator marcante para as formas de viver a infância, mas que não desconsidera a relação dialética entre as determinações de classe social, raça, etnia, cultura e gênero e outras que permeiam o viver a infância contemporaneamente.

Esse parece, um caminho para consolidar a compreensão de que

As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. (KUHLMANN, 2007, p.56).

Este entendimento implicou considerar as relações entre as crianças e seus pais, e entre estas e os adultos, não sob uma ótica de avaliação das práticas pedagógicas, mas sim, com a preocupação de investigar as formas como crianças se colocam frente às relações e organizações de tempo e espaço educativos, evidenciando como lidam, participam, (re) significam, reiteram ou subvertem as lógicas temporais, espaciais e relacionais, no interior das instituições de educação infantil. Nesta perspectiva, o importante não se constitui em apenas analisar “o que os educadores fazem com as crianças, como também o que estas fazem com o que se faz com elas.”. (MONTADON, 2005:485).

Nesta direção, cabe pontuar alguns princípios sintetizados por Prout e James (apud SARMENTO & PINTO, 1997, p.67-68), reconhecidos como pontos fundamentais que, de certa forma, resumem as bases em que pode se assentar a nova abordagem dos mundos sociais da infância:

²⁸ A “geração” é uma categoria estrutural relevante para dar conta das “interações dinâmicas entre, no plano sincrônico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, a geração - grupo de um tempo histórico definido, isto é, o modo como são continuamente reinvestidas de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto”. (SARMENTO, 2005a, p. 05).

- A infância é entendida como uma construção social, não é, por conseguinte nem um dado universal, nem natural;
- A infância é variável da análise social, não dissociável de outras variáveis, tais como sexo ou a classe social; a análise comparativa e transcultural revelam uma grande variedade de infâncias;
- As culturas e as relações sociais das crianças merecem ser estudadas em si mesmas, e autonomamente face às perspectivas e preocupações dos adultos;
- As crianças são e devem ser estudadas como seres activos face ao seu mundo próprio e face à sociedade em que vivem e não sujeitos passivos das estruturas sociais;
- A construção de um novo paradigma no estudo sociológico da infância é também, à luz da dupla hermenêutica das ciências sociais, o envolvimento no processo de reconstrução da infância na sociedade.

Os pressupostos teóricos da Sociologia da Infância são particularmente importantes para este estudo, pois junto a estudos no campo da Filosofia, no trato com a infância, subsidiam a compreensão dos “sentidos que individual e socialmente” as crianças constroem sobre o que vivem e o que (lhes) acontece.

O termo *processo de construção social de sentidos* foi utilizado por Ferreira (2006:30) consubstanciado nos pressupostos da Sociologia da Infância, especialmente no conceito de “reprodução interpretativa” de Corsaro (2002), que, conforme já salientado na discussão teórica acerca dos sentidos construídos sobre a escola, constitui-se central para este estudo, uma vez que sublinha os aspectos interpretativos no modo das crianças se relacionarem com a cultura adulta. Tal conceito ao “ênfatisar (...) 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” (FERREIRA, 2002, p.37), possibilita ratificar o caráter não meramente reprodutor, mas, reprodutivo-interpretativo de apropriação da cultura adulta pelas crianças.

Nas palavras de 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 expandem a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com o mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da produção da cultura adulta.

Deste modo, é importante destacar que os estudos da Sociologia da Infância - Sarmiento e Pinto (1997), Qvortrup (1999), Sirota (2001), Sarmiento (2002, 2003, 2004, 2008), Ferreira (2002, 2004), em especial os de Corsaro (2002, 2005), ao fazerem uma crítica às teorias tradicionais de socialização, tomam como referência a superação de abordagens pautadas na relação desigual entre o “adulto detentor do conhecimento” e a “criança passiva”, em vias de formação, percebida como incapaz, imatura e sujeita à vontade e à lógica do adulto. Estes estudos vêm sinalizando a emergência de um novo discurso sociológico centrado nas crianças, percebendo que estas não se detêm à mera reprodução da cultura dos adultos, mas a reinterpretam criativamente (CORSARO, 2002), pois são: “actores sociais implicados numa integração social dual, no mundo adulto e no mundo de crianças.” (FERREIRA, 2006, p.30).

No entanto, tais assertivas pressupõem que

[...] o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida, ou seja, a cultura infantil, não tem sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto, nem tampouco, são meras reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção social de sua existência. (ROCHA, 2008, p.46).

Em síntese, apreende-se que a interpretação das culturas infantis não pode prescindir a observação das dimensões relacionais (seja entre pares, seja com os adultos) e o modo como nessa relação se estruturam modos representacionais distintos.

No que diz respeito aos estudos da infância no campo da Filosofia, a aproximação com os estudos de Khoan (2003, 2008), Larrosa (2002) realçaram

elementos para pensar a infância de *outra* maneira, diferente desta que nos é hegemonicamente imposta, no sentido “de abrir nossa sensibilidade para pensar com a infância, de iguais para iguais, despojando-se 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). Especialmente neste campo, centrou-se no que tange a questão da experiência, visto que as ações e experiências das crianças tendem a ser desvalorizadas se comparadas com aquelas atribuídas aos adultos.

A partir dos aportes teóricos explicitados, é possível perceber como fundamental a realização de pesquisas com as crianças, que privilegiem a análise de suas ações, seus modos próprios de interpretarem a realidade e os sentidos que vão atribuindo e compartilhando nas e pelas interações sociais²⁹.

Tecidas algumas considerações acerca dos aportes teóricos que fundamentaram esta investigação, torna-se importante explicitar as opções metodológicas desta pesquisa de caráter interpretativo e qualitativo. Para tanto, inicialmente serão vislumbradas as questões que alicerçaram a escolha de um estudo de orientação etnográfica, apresentando-se a seguir as ferramentas metodológicas utilizadas: designadamente a observação participante, o uso da fotografia e a realização de entrevistas semi-estruturadas com os adultos. Posteriormente, destaca-se o processo de inserção da pesquisadora no campo de pesquisa: uma síntese do caminho percorrido até as crianças, bem como a aproximação com estes que se constituem protagonistas desta investigação.

2.2 Opções metodológicas

Compreendo que o objeto deste estudo pelas suas peculiaridades, já traz consigo alguns pressupostos teórico-metodológicos, pois, ao buscar “responder questões muito particulares (...), compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações” e lidar “(...) com um universo de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2007, p.21-22), caracteriza esta pesquisa como eminentemente qualitativa. Outrossim, a escolha da

²⁹ Portanto, na busca por compreender os sentidos que as crianças produzem em relação à pré-escola e ao ingresso na escola, considera-se que estes não são construídos de forma autônoma, mas de forma partilhada e inter-relacionada com as dimensões sociais, históricas e culturais, envolvidas nas relações das crianças com os diversos contextos em que se encontram inseridas, como, as relações familiares, especialmente no tange às expectativas quanto à escolarização das crianças.

metodologia a ser adotada na investigação mostrou-se fundamental e constitutiva para sua realização, uma vez que, ao buscar compreender os sentidos construídos e partilhados pelas crianças sobre a iminente ida para a escola do ensino fundamental, percebi a necessidade da adoção de um método que, ao eleger as crianças como protagonistas deste estudo, possibilitasse à pesquisadora assumir uma posição capaz de aceder aos mundos sociais e culturais da infância.

Considerando que movia este estudo o apreender o modo como as crianças percebiam a sua ida para a escola, analisando a forma como tal transição era a elas apresentada (constrangia e/ou possibilitava suas experiências na pré-escola), coube a escolha por uma metodologia que permitisse observar as ações e situações em contexto, o mais “naturalmente” possível, visando assim captar as significações e privilegiando a adoção de uma visão da realidade mais próxima quanto possível do ponto de vista das crianças. (FERREIRA, 2004).

Fundamentalmente imbuída em tentar apreender os modos como as crianças, individual e coletivamente constroem e atribuem sentidos a partir dos meandros de suas relações com os outros (adultos ou outras crianças), e diante das singularidades e da complexidade do objeto deste estudo em buscar compreender o ‘ponto de vista’ delas sobre os contextos educativos, esta investigação se identifica como um estudo de inspiração etnográfica, trabalho investigativo que se realiza mediante a aproximação com a realidade investigada, só se tornando “empiricamente possível” com a imersão do pesquisador nos contextos de vida dos sujeitos. (SARMENTO, 2000). Tal empreendimento instigante e desafiador, portanto, implicou na inserção da pesquisadora no contexto da instituição de educação infantil, local onde as ações ocorriam, de modo a observar “as formas e escutar as razões que explicam, justificam ou apenas ponderam o suceder dos acontecimentos ou das condutas”. (SARMENTO, 2000, p.37).

André (2005, p.16) defende a especificação do tipo ou de caráter etnográfico para distinguir o fazer etnografia e o empregar suas ferramentas metodológicas. Os estudos de inspiração etnográfica, não são etnográficos no seu sentido estrito, mas uma adaptação da etnografia à educação. A referida autora ressalta que esse tipo de pesquisa permite a imersão no campo, apreendendo o objeto pesquisado de forma a correlacioná-lo ao contexto, introduzindo a investigação em seu movimento.

Os princípios da pesquisa etnográfica como a permanência prolongada do pesquisador no campo, a interação e o compartilhamento de seus hábitos, a

descrição densa das relações sociais observadas, bem como a utilização de instrumentos de recolha de dados têm possibilitado uma captação mais fidedigna possível daquilo que é vivido pelos sujeitos investigados. (GEERTZ, 1989). Às pesquisas com crianças, tais princípios e recursos metodológicos propiciam condições para uma aproximação maior com crianças nos seus respectivos ‘mundos de vida’. Ante tais premissas, este estudo optou pela observação participante, tarefa esta que, segundo Da Matta (1978, p. 28 apud ANDRÉ 2005, p. 26), exige “transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico”, o que implica, de um lado, “que o pesquisador dê inteligibilidade aquilo que não é visível ao olhar superficial” e, por outro lado, que se “despoje de sua posição de classe e de membro de um grupo social para estranhar o familiar”. Ainda com relação à observação participante, cabe salientar que é esta

[...] convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado [que] cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável. Admite-se que a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar, na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios, etc., que, de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas. (AZANHA, 1992, p.92).

Contudo, ao destacar tal assertiva é preciso ainda ponderar que tanto o autor supra-referido como André (2005) exprimem algumas ressalvas em relação à postura do pesquisador em campo: ambos enfatizam que não bastará apenas conviver com o grupo investigado, pois o êxito do observador em descobrir aspectos obscurecidos no cotidiano institucional requer características próprias ou a serem desenvolvidas pelo pesquisador, tais como: empatia, sensibilidade, acuidade intelectual, tolerância à ambiguidade, ser comunicativo, saber ouvir.

Nas palavras de Azanha (1992, p.66):

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.

Outrossim, cabe ressaltar o entendimento de Rocha (2008, p.45) que enfatiza que o reconhecimento da inteligibilidade da infância implica na *auscultação* de suas vozes, o que, por sua vez, não se resume “na percepção auditiva nem simples recepção da informação”, devendo envolver, além da recepção, a compreensão e, sobretudo, a interpretação, principalmente no caso da escuta das crianças pelo adulto. Esta postura de observação e escuta, sensível, atenta e respeitosa pode possibilitar ao pesquisador perceber as crianças no espaço educativo, reconhecendo suas múltiplas formas de ser agir e se expressarem, dando visibilidade às suas diversas formas de participação infantil nestes contextos e na investigação.

O argumento basilar é que somente através da observação dos contextos de vida nos quais as crianças estabelecem interações sociais com outras crianças e com os adultos, é possível compreender como aqueles são constantemente reinterpretados e apropriados em função das possibilidades e constrangimentos experimentados, construindo sua própria cultura de pares. (FERREIRA, 2004).

Assim, tomar o estudo de caráter etnográfico como opção metodológica para esta pesquisa, justifica-se pelo fato de que este se “constitui uma metodologia particularmente adequada para o estudo da infância, ao conceber a criança uma participação e voz mais direta do que se torna com as vias experimental e de inquérito”. (PINTO, 2000, p.85). Pesquisas de orientação etnográfica buscam justamente acrescentar “ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que lhes associam”. (SARMENTO, 2003, p.139).

Outro aspecto fundamental a ser destacado em uma pesquisa que se propõe a tentar ‘apreender’ os sentidos das crianças sobre coisas que lhes dizem respeito (no caso seu processo de escolarização futura), refere-se ao entendimento de que a aproximação com as crianças não pode prescindir da compreensão de que somos adultos e, assim identificados por elas como tais, com todas as muitas implicações que tal ‘adulterez’ acarreta, o que significa que este encontro do pesquisador com as crianças não se constitui algo simples, e que, em vista disso, “jamais vemos o mundo através dos olhos das crianças,

veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teoria”. (GRAUE & WALSH, 2003, p.56).

De modo a ultrapassar ou minimizar essas dificuldades, a *observação-participante* demonstrou-se apropriada, na medida em que permitiu uma maior aproximação às crianças e ofereceu assim a possibilidade de, com elas, estabelecer uma relação de confiança, cumplicidade, agregadas à sensibilização do olhar e da escuta por parte da pesquisadora.

Em uma coletânea de artigos organizados por Cruz (2008), publicada em um livro, recentemente³⁰, diferentes pesquisadores que se dispuseram a escutar e perceber as crianças compartilham alguns desafios teórico-metodológicos enfrentados em suas pesquisas, questionando concepções que submetem as crianças à condição de silêncio e subordinação ao adulto. Tais artigos apresentam diferentes perspectivas e contribuições importantes na busca por evidenciar as crianças, ressaltam a relevância da participação de meninos e meninas na construção de conhecimentos e das culturas infantis. Do mesmo modo, têm sido significativas pesquisas já desenvolvidas no âmbito das instituições de educação infantil que também tiveram a perspectiva de se aproximar e valorizar as crianças em suas investigações, entre as quais destacamos Batista (1998), Oliveira (2001) e Coutinho (2002) e Paula (2007). Estes estudos indicam algumas possibilidades de recursos metodológicos, como diário de campo, registro fílmico, fotográfico e desenhos das crianças para construção de dados e informações com elas. O conjunto de pesquisas com crianças já realizadas têm contribuído sobremaneira para refletirmos sobre as culturas infantis no contexto da instituição de educação infantil, bem como para nos aproximarmos das crianças, evidenciando o desafio de tentar praticar uma ruptura em relação ao jeito de vê-las, a partir do reconhecimento do nosso *não saber* sobre as crianças e seus jeitos de ser. (CERISARA, 2004).

2.2.1 Os procedimentos metodológicos eleitos

Conforme já citado anteriormente utilizei como instrumentos para a ‘coleta’ dos dados a serem analisados: a observação participante na qual assumi a posição de “adulto atípico” (CORSARO, 2005), registros em diário

³⁰ Refere-se aqui ao livro recentemente publicado: “A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas”. CRUZ, Silvia Helena. São Paulo: Cortez, 2008.

de campo; entrevistas semi-estruturadas mediante gravação em áudio (com a professora, a auxiliar de sala do turno matutino, a professora de educação física, a supervisora pedagógica e a diretora) e o registro fotográfico.

Apresento a seguir cada um dos instrumentos metodológicos e os respectivos encaminhamentos dados a cada um deles no contexto desta investigação:

- a) Observação participante** – operacionalizou-se na convivência e no estabelecimento de relações com o sujeitos em estudo – crianças e adultos durante o período em que perdurou esta investigação, mais especificamente, entre os meses de agosto a dezembro de 2009, período este em que estive com estes – adultos e crianças - acompanhando os diversos momentos das experiências vividas nesse espaço. A *permanência prolongada* possibilitou uma aproximação gradual entre a pesquisadora e as crianças e adultos na instituição educativa. Isto significa que à medida que foram se construindo relações de maior cumplicidade e confiança, configuraram-se progressivamente as condições favoráveis para se dar corpo a uma descrição minuciosa e detalhada da realidade a estudar, no que concerne ao objetivo de aceder à compreensão dos sentidos, nomeadamente a partir das ações e situações em que as crianças estavam envolvidas, participando e se relacionando entre si e/ou com os adultos. No que diz respeito ao tempo de permanência diária junto ao grupo, este oscilava entre três e cinco horas, de três a quatro dias por semana, todavia, durante várias ocasiões, a exemplo das últimas semanas do ano letivo, as observações estenderam-se o dia todo. A não estipulação de horários determinados para início e saída da pesquisadora no grupo, bem como seu prolongamento em determinados dias, foi proposital, almejando atingir um acompanhamento o mais extenso possível dos diversos momentos em que as crianças permaneciam na instituição³¹.

A presença em diferentes momentos da rotina diária possibilitou estar com as crianças e observá-las em diferentes

³¹ Porém, ressalta-se que, nas primeiras semanas de observação, a permanência da pesquisadora no campo ocorreu apenas no período da manhã, sendo esta uma das condições pré-fixadas para a realização da pesquisa em virtude da ausência de uma profissional que atuava com as crianças no turno da tarde.

situações, situação imprescindível na tentativa de perceber as possibilidades, as relações e os constrangimentos advindos das diferentes relações entre as crianças e seus pares, e destas com os adultos no contexto da educação infantil, especialmente no que tange à questão de como as experiências vividas na pré-escola poderiam vir a estar condicionando a construção de sentidos em relação à ida para a escola. O foco das observações foram as experiências vividas pelas crianças, experiências estas tecidas a partir das múltiplas relações entre as crianças e entre essas e os adultos neste espaço. Neste âmbito, embora as práticas pedagógicas não constituírem diretamente o foco das observações, tais se compuseram elementos a serem considerados na medida da necessidade de dar visibilidade às crianças, nos momentos em que suas experiências no último ano pareciam ser condicionadas/possibilitadas por uma determinada organização instituída pelos adultos e, deste modo, tanto as interações com os adultos quanto as ações destes para com as crianças configuram-se como importantes na busca da compreensão dos sentidos que estes estavam a construir acerca de sua escolarização futura- ida para a escola de ensino fundamental. Para a realização das observações procurei posicionar-me em locais em que minha presença não se constituísse obstáculo à ação das crianças, mas que, ao mesmo tempo me permitisse ter uma visão ampla das situações. No momento em que se realizavam as propostas dirigidas pela professora, sentava-me junto às crianças, em cadeiras pequenas ou no chão, provida do caderno para anotações, procurava assim colocar-me na mesma altura de suas estaturas. Tal posição de maior horizontalidade visava minimizar a diferença de tamanho e instaurava condição favorável a uma maior aproximação e interação com as crianças. Não se demarcou uma área exclusiva para a observação das crianças, adotando quando, necessário, a estratégia de Ferreira (2002) de “seguir atrás” das crianças objetivando acompanhar os possíveis desdobramentos das situações e encontros, nos movimentos delas no parque, na sala, no refeitório, etc. É importante ressaltar que as observações tiveram como foco principal as relações

estabelecidas entre as crianças e seus pares e com os adultos, visando apreender as formas como lidam, percebem, ressignificam ou transgridem os processos educativos, buscando, assim, perceber como estão vivendo suas infâncias neste espaço e os sentidos que estão socialmente construindo e partilhando.

- b) Diário de campo** – tentando captar diferentes aspectos desta realidade e como forma para captar as relações entre as crianças e os espaços educativos na construção e partilhamento social de sentidos, utilizei o caderno de campo, entendendo a necessidade de uma descrição densa (GEERTZ, 1989) dos movimentos, dos gestos, das falas, dos olhares, enfim das múltiplas relações sociais estabelecidas no dia a dia da instituição entre as crianças e seus pares e com os adultos. O diário de campo também foi espaço para transcrição das conversas informais com os adultos, registro de episódios, como passeios, e de uma reunião com as famílias da qual que tive oportunidade de participar.
- c) Entrevistas semi-estruturadas** – com intuito de ajudar a compreensão da dinâmica dos processos educativos, bem como contextualizar as questões observadas no cotidiano, realizei entrevistas com as profissionais diretamente responsáveis pelo Grupo VI - grupo de crianças com idade entre cinco e seis anos de idade – professora, auxiliar de sala do período matutino³² e professora de educação física. Também foram realizadas entrevistas com a diretora e a supervisora pedagógica da instituição. Essas entrevistas basearam-se em um roteiro, mas

³² Não obstante serem duas as auxiliares de sala que atuam diretamente com este grupo de crianças – uma no período matutino e outra no período vespertino – só foi possível realizar a entrevista com a profissional que atua no período da manhã, isto porque a outra profissional ausentou-se por motivos de saúde por longos períodos durante os meses em que perdurou esta investigação. Por razões administrativas, somente no final do ano uma profissional veio em sua substituição, sob caráter provisório, por “designação”. Apesar desta não ter tido um contato mais prolongado com as crianças, imediatamente indaguei-a sobre a possibilidade de realizar a entrevista, sendo que esta se colocou à disposição, porém, preferiu ser entrevistada no decorrer dos últimos letivos, pois assim “as coisas estariam mais calmas”. Todavia, esta profissional, devido à realização de uma cirurgia de urgência não mais compareceu à instituição. Em virtude de tais situações, não foi possível realizar a entrevista com a mesma.

foram se delineando segundo a fluidez e direcionamento dados pelas respostas das profissionais entrevistadas. Tais entrevistas constituíram-se elucidativas para a compreensão de alguns dos encaminhamentos feitos pela professora na realização do trabalho pedagógico para/com as crianças. A opção pela realização de entrevistas semi estruturadas, deve-se ao fato deste procedimento “ao mesmo tempo [em] que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação”. (TRIVIÑOS, 1987 apud FRANCISCO, 2005, p.33).

- d) Fotografia** – o registro fotográfico de algumas situações das crianças ‘em ação’ em diferentes espaços da instituição permitiu uma descrição mais minuciosa das situações na medida em que proporciona “eternizar” pela captação da imagem aspectos/detalhes imperceptíveis/obscurecidos no momento vivido, somente percebidos ao serem examinados em casa, quando na organização dos registros acerca das observações realizadas no dia. No texto, a apresentação das fotografias tem como propósito complementar ou acrescer, uma vez que, o registro fotográfico leva ao leitor as imagens impressas observadas pelo pesquisador, ampliando as possibilidades de interpretação e apresentando, em uma outra linguagem, o que a escrita por vezes não abrange, não consegue fielmente exprimir³³. Para Kramer, “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. (2002, p.12).

³³ Antes do início da realização dos registros fotográficos, as crianças e as profissionais foram previamente indagadas sobre o fato de serem fotografadas e solicitada autorização prévia para fazê-lo.

No que concerne ao tratamento dos dados coletados na pesquisa de campo, e mais especificamente às expressões das crianças (não necessariamente, e não somente as falas) ressalto a preocupação de analisá-las, considerando o contexto em que foram produzidas. A questão fundamental que se coloca para a pesquisa com crianças é a questão da vigilância epistemológica, no sentido de que nós, adultos, inevitavelmente temos um grau de interpretação do que as crianças dizem. Consciente de tal implicação, busquei dar visibilidade às expressões das crianças tal como elas as expressaram, e considerando contexto em que tais expressões foram proferidas. Em alguns excertos, buscando acentuar uma dimensão de análise, as falas e/ou ações aparecem grifadas. Pretendo assim, esclarecer que, tais destaques cuidam de preservar ao máximo as falas e outras formas de manifestação das crianças, contudo, constituiu-se um esforço de produzir um conhecimento com e a partir daquilo que as crianças diziam, demonstravam e expressavam de múltiplas formas. Com essa prática, procuro reiterar a compreensão mencionada - “jamais vemos o mundo através dos olhos das crianças, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teoria”. (GRAUE & WALSH, 2003, p.5).

2.3 A escolha do campo de pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa que, como já mencionado, se caracteriza como um estudo de inspiração etnográfica implicou na escolha de um local para sua realização. Tal definição partiu do pressuposto de que a pesquisa deveria realizar-se em uma instituição pública, evidenciando o compromisso ético-político do estudo empreendido, e a intenção de contribuir de algum modo com a educação das crianças pequenas neste espaço coletivo, considerando-se que a educação infantil é um direito de toda criança pequena e opção das famílias, devendo ser garantido pelo Estado, bem como o fator quantitativo de que a oferta pública nesta faixa etária é amplamente majoritária em Florianópolis. Deste modo, como estudante e professora atuante em instituições pertencentes à rede pública de ensino, defendo que devemos pesquisar e construir conhecimentos sobre a educação e o cuidado na esfera pública, no intuito de contribuir para que este atendimento seja de qualidade socialmente referenciada e com acesso proporcionado a todas as crianças.

A instituição de educação infantil³⁴ escolhida como *locus* desta investigação pertence à rede pública, mais especificamente à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Os critérios para chegar à instituição educativa eleita como *locus* desta investigação foram os seguintes:

- Por se encontrar entre várias instituições educativas: três escolas de ensino fundamental, duas instituições de educação infantil, um Núcleo de Educação Infantil (atende crianças de 4 a 6 anos) e um Centro de Educação Infantil particular, o que demonstra a existência de uma grande demanda por creches, pré-escolas e escolas no bairro;
- Pelo atendimento às crianças do chamado “Grupo VI”, em período integral, o que poderia possibilitar perceber as crianças e suas relações com pares e adultos em diferentes momentos da rotina (momentos de chegada, parque, alimentação, descanso...);
- Pela disponibilidade e receptividade da direção e profissionais da instituição, mediante a apresentação do projeto.

Diante da escolha do *locus* desta pesquisa, a partir dos critérios enunciados, e considerando os pressupostos teórico-metodológicos já colocados como orientação para aproximar-me do objetivo deste estudo, cabe no próximo tópico evidenciar o caminho percorrido até as crianças. Corsaro & Molinari (2005) asseveram que nos estudos de caráter etnográfico a questão da *entrada em campo* é essencial, uma vez que o objetivo central deste procedimento de pesquisa é o estabelecimento de um estatuto de participante ao pesquisador que consiga conferir a ele uma perspectiva interna das práticas e dos processos observados. Sob esta ótica, Corsaro & Molinari (2005b), afirmam que,

Na investigação em espaços educativos com crianças pequenas, estes objetivos dependem de lidar com e desenvolver a confiança de uma série de educadores adultos, obter conhecimento do funcionamento da

³⁴ Optamos pela não identificação da instituição em que realizamos este estudo no intuito de resguardar eticamente os diferentes sujeitos que tornaram possível a realização deste estudo.

estrutura social, natureza das relações interpessoais e da rotina diárias no local, ganhando a aceitação de professores e crianças. (p. 194).

2.4 Imersão no campo de pesquisa

Após a definição do *lócus* para realização deste estudo, iniciei os primeiros contatos com a instituição onde fui prontamente acolhida, averiguando, preliminarmente, com a equipe pedagógica e com as profissionais que atuavam junto às crianças do Grupo VI, a possibilidade de realização da pesquisa. Imediatamente, após este primeiro contato realizei o procedimento de pedido de autorização junto à Secretaria Municipal de Educação – SME, mediante o encaminhamento para o Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do projeto desta pesquisa, que em poucos dias, deferiu a solicitação.

Com a autorização (para a realização da pesquisa) retornei contato com a instituição, com o intuito de realizar a apresentação da proposta de investigação, momento em que se acordou a realização de uma reunião para apresentação da proposta de pesquisa às profissionais do grupo investigado, sendo recebido, nesta ocasião, o consentimento das mesmas para o desenvolvimento da pesquisa.

É importante destacar que a investigação em curso foi informada a todos os demais profissionais da instituição pela direção e equipe pedagógica, sendo posteriormente compartilhada entre estes e a pesquisadora, no decorrer de diálogos durante diferentes momentos. Nestas conversas, explicitarei brevemente as intenções do estudo, salientando que o foco principal era versar sobre as relações sociais tecidas entre crianças e seus pares e com os adultos no contexto da instituição, neste período em que freqüentam a última etapa da pré-escola, considerando a proximidade de seu ingresso na escola de ensino fundamental.

Quanto à localização, a instituição de educação infantil, *lócus* de realização desta pesquisa, está situada na Ilha da Santa de Catarina, município de Florianópolis.



Foto: Centro e região continental da cidade de Florianópolis

Fonte: Graziella Bergamin Hertzog - <http://www.belasantacatarina.com.br/florianópolis>

A comunidade onde está inserida a instituição possui suas ruas pavimentadas, contando ainda com luz elétrica, transporte coletivo e rede de água e esgotos. Nos arredores da instituição situam-se um Posto de Saúde, duas clínicas médicas, uma associação de moradores, área de lazer com campo de futebol e quadra polivalente. Segundo informações do Projeto Político Pedagógico, as famílias desta comunidade são oriundas dos bairros próximos, de cidades vizinhas e do interior do Estado de Santa Catarina.

A instituição investigada iniciou suas atividades no ano 1983. O Projeto Político Pedagógico da instituição destaca que esta surgiu com a finalidade de atender as crianças da comunidade, com a preocupação de a instituição de melhorar as condições de vida, principalmente em relação à alimentação e saúde das crianças, que, por serem de uma comunidade economicamente desfavorecida, apresentavam elevados índices de desnutrição. No bairro, encontram-se, conforme referido anteriormente, outras instituições educativas: duas escolas pertencentes à rede pública municipal que atende crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, outra escola da rede municipal que atende crianças do 1º ano a 8ª série³⁵, um Núcleo de Educação Infantil municipal que atende crianças de zero a seis anos de idade e uma escola privada que atende crianças desde a educação infantil até o ensino médio.

³⁵ Conforme Resolução 001/2007, apresentada pela Secretaria Municipal de Educação, as escolas que atendem os anos iniciais estarão em consonância com a legislação que normatiza o Ensino Fundamental de Nove Anos, até o ano de 2011, já as instituições educativas responsáveis também pelos anos finais estarão de acordo com tais normativas no ano de 2015.

A instituição pesquisada atende 140 crianças com idade entre seis meses e cinco anos e onze meses³⁶, organizadas pelo critério da faixa etária, em sete grupos, conforme exposto no Quadro 1:

| <i>Grupo</i> | Número de Crianças | Idade das crianças |
|--------------|---------------------------|----------------------------|
| <i>GIA</i> | 15 | 4 meses a 1 ano |
| <i>GIB</i> | 15 | 4 meses a 1 ano |
| <i>GII</i> | 15 | 1 ano a 1 anos e 11 meses |
| <i>GIV</i> | 15 | 3 anos a 3 anos e 11 meses |
| <i>GVA</i> | 20 | 4 anos a 4 anos e 11 meses |
| <i>GVB</i> | 25 | 4 anos a 4 anos e 11 meses |
| <i>GVI</i> | 25 | 5 anos a 5 anos e 11 meses |
| <i>TOTAL</i> | 140 | |

Quadro: Distribuição das crianças por grupo/número de crianças/faixa etária.

Fonte: Dados fornecidos pela equipe pedagógica da instituição.

Considero importante acrescentar que no ano de 2006, as vagas destinadas às crianças com idade entre 5 anos e 7 meses e 6 anos – que compunham o chamado GRUPO VII - deixaram de existir em virtude da reformulação estabelecida pela Portaria nº 94/2005 que previa, a partir do que instituiu a Lei Federal nº 11.114 de 16 de maio de 2005, que as crianças que completassem seis anos até o início do ano letivo em curso fossem obrigatoriamente matriculadas no Ensino Fundamental. O Projeto Político Pedagógico da instituição destaca este processo por meio de um quadro onde realiza um comparativo da distribuição das crianças por idade e grupo, no que se refere aos anos de 2005 e 2006. Abaixo se evidencia a configuração dos grupos em 2005, ano anterior à mudança, e 2009 – período de realização do estudo.

³⁶ Segundo o Artigo 1º da Resolução nº1/2009 do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de zero a seis anos, sendo dever do Estado e da família. Em seu parágrafo único ainda destaca que “no âmbito desta resolução, criança de seis anos é aquela que completa seis anos após o dia primeiro de março do ano letivo”.

| Turmas | Idade das crianças | |
|-----------|-------------------------------------|----------------------------|
| | 2005 | 2009 |
| Grupo I | Zero a 6 meses | A partir dos quatro meses |
| Grupo II | 7 meses a 1 ano e 6 meses | 1 ano a 1 ano e 11 meses |
| Grupo III | 1 ano e 7 meses a 2 anos e 6 meses | 2 anos a 2 anos e 11 meses |
| Grupo IV | 2 anos e 7 meses a 3 anos e 6 meses | 3 anos a 3 anos e 11 meses |
| Grupo V | 3 anos e 7 meses a 4 anos e 6 meses | 4 anos a 4 anos e 11 meses |
| Grupo VI | 4 anos e 7 meses a 5 anos e 6 meses | 5 anos a 5 anos e 11 meses |
| Grupo VII | 5 ano e 7 meses a 6 anos e 6 meses | – |

Quadro: Comparativo entre portarias de matrícula – anos 2005 e 2009.

Fonte: Dados 2009 - Portaria 110/2008³⁷. Dados 2005 – PPP da Instituição/2008.

Este destaque torna-se importante para explicitar o processo que acabou por fazer com que as crianças de seis anos fossem incorporadas ao ensino fundamental, e as de cinco anos de idade, protagonistas deste estudo, com um ano a menos já vivam sob a iminência de ingressar na escola.

No que tange ao horário de funcionamento, cabe considerar que a instituição atende as crianças no período das 07h00min às 19h00min, sendo que algumas crianças a frequentam apenas em período parcial- manhã ou tarde.

Quanto ao espaço físico, no mês de novembro de 2001, a instituição contou com a reforma de suas instalações, onde foram modificados forros, pisos, janelas, central de gás e depósitos, sendo também reestruturadas suas instalações elétricas e hidráulicas, e realizadas algumas mudanças no espaço

³⁷ Este documento dispõe sobre a matrícula das crianças para o ano letivo de 2009, na rede municipal de ensino, e regulamenta o processo de seleção quando a demanda supera o número de vagas.

externo, com instalação de grades nos muros e pintura das paredes externas. No período de realização deste estudo, estava sendo construído um projeto para reestruturação do espaço da instituição de educação infantil pesquisada por parte da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis em parceria com a Secretaria de Obras, sendo que tais mudanças estavam previstas para serem realizadas no ano seguinte.

Ao adentrarmos o portão que dá acesso à instituição, verificamos a presença de uma escada e uma rampa que passam ao lado de dois espaços delimitados por muros, à direita uma área onde geralmente são realizadas as aulas de educação física e um parque infantil do lado esquerdo, geralmente frequentado pelas crianças menores. Logo na entrada da creche, é possível avistar, um pouco mais abaixo, outro parque, o maior da creche, que, não por acaso, é o “preferido” pelas crianças: conta com grandes árvores que oferecem uma sombra generosa, e brinquedos, como balanços, gangorras, escorregadores e trepa-trepa de pneus. Seguindo pela entrada principal, adentramos o refeitório, espaço organizado com várias mesas e cadeiras. É a partir deste ambiente central que se tem acesso aos vários espaços internos da instituição: secretaria, sala de vídeo, sala dos professores e sala do Grupo V-A³⁸, bem como ao corredor que leva às outras seis salas de atividades das crianças e professoras.

Em relação à estrutura física, conforme pode ser observado na planta arquitetônica, a instituição possui 7 salas de atendimento às crianças, 1 refeitório, 1 sala de vídeo, secretaria, sala dos professores, cozinha e lavanderia e 5 banheiros, sendo um situado em frente à sala dos professores, de uso dos adultos.

³⁸ Grupo formado por 20 crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos de idade.

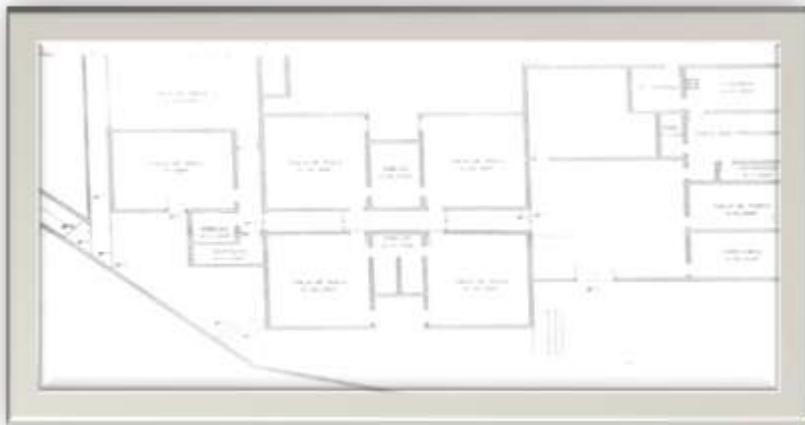


Figura: Planta arquitetônica da instituição de educação infantil pesquisada.
Fonte: DEINFRA – Departamento de Infra-estrutura / SME³⁹

Devido à localização em uma área íngreme, a instituição possui cinco espaços de parque, assim identificados pelas crianças, profissionais e famílias: “parque de baixo”, “parque de cima”, “parque de educação física”, “parque da frente” e “parque dos fundos”, todos cobertos com areia e com sombra proporcionada por várias árvores.

O refeitório é também utilizado pelas professoras e equipe pedagógica para reuniões gerais com as famílias e para apresentações artísticas das crianças e adultos da unidade. Além das mesas e cadeiras este é organizado com duas “bancadas” construídas na altura das crianças, possibilitando que as maiores⁴⁰ sirvam-se sozinhas, sendo esta ação decorrente de um projeto desenvolvido pelas profissionais da instituição que visa favorecer a autonomia das crianças de escolherem o quanto e o que querem comer e principalmente a interação entre as crianças.

É também neste ambiente que as crianças dos grupos maiores são recebidas durante o momento da chegada na instituição educativa. Em um canto deste espaço, são disponibilizados alguns brinquedos (jogos de montar de madeira, *legos*, pista de carrinho, dinossauros...), folhas e lápis de cor, como

³⁹ Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Florianópolis.

⁴⁰ O Projeto Político Pedagógico da instituição destaca o “Projeto Alimentação” que tem por objetivo, segundo este documento, promover a autonomia e a opção de escolha das crianças.

também uma casinha de plástico. Observe-se que, embora esta acolhida das crianças em um espaço único esteja explícita no Projeto Político Pedagógico como meio de se promover a interação entre crianças de diferentes grupos era praticamente inexistente a circulação ou “visita” das crianças a outras salas que não fossem as suas salas de referência, nem mesmo para favorecer o convívio entre irmãos. Por conseguinte, o desejo de estarem mais próximas, independente da diferença de idade/tamanho não era favorecido, mas revelava-se desejado no fato de o corredor da creche, que possibilita o acesso às salas configurar-se como um lugar em que as crianças gostavam de parar frente às portas das salas, observar e cumprimentar as crianças e os adultos, demonstrando gostar disso, sobretudo de interagir com as crianças menores dos Grupos I e II.

Durante o momento das refeições e outros em que as crianças circulavam pelo espaço institucional, indo para o parque, por exemplo, a casinha de plástico que ficava no espaço do refeitório era estrategicamente visitada pelas crianças de diferentes grupos. Entre as estratégias desenvolvidas pelos meninos e meninas para brincarem mais tempo em tal local, percebi que algumas crianças chegavam a preferir não comer para logo irem brincar naquele espaço, outras se utilizam da estratégia de sentarem-se nos sofás ao lado da casinha com o propósito de nela entrarem.

Destaco que existia na instituição um horário pré-definido para utilização do espaço do parque, o que, na avaliação das próprias profissionais, nem sempre permitia alcançar os objetivos pré-estabelecidos de promover a interação entre as crianças de diferentes idades⁴¹. Observei na escala de organização dos parques que crianças maiores e menores tinham poucos momentos de integração nestes espaços externos, privilegiando-se a interação entre crianças de faixas etárias mais próximas. Contudo, no dia-a-dia aconteciam os chamados “choques de horários”, quando, por algum acaso, uma turma ficava um pouco mais. Esses desencontros da organização proposta pelos adultos acabavam, muitas vezes, possibilitando o contato entre crianças maiores e as bem pequenas. Uma situação como esta pôde ser observada por mim como uma comemoração levada a efeito pelas crianças de diferentes idades que gostaram de poder brincar juntas, especialmente pelos irmãos e amigos. Luisa, de 6 anos, por exemplo, teve este momento proporcionado num destes (des)encontros: onde pôde brincar, “cuidar” e ficar mais tempo junto do

⁴¹ Esta afirmativa aparece descrita no Projeto Político Pedagógico da instituição, onde se ressaltam, como dificuldades enfrentadas, a inadequação dos brinquedos para as crianças menores, principalmente após a reestruturação dos grupos desencadeada pela Lei 11.274/06.

irmão de 2 anos. As crianças maiores parecem estabelecer uma relação de cuidado para/com as menores neste espaço, pegam-nas no colo e demonstram carinho.

O espaço do parque é, sem dúvida, o local em que as crianças demonstraram estar mais à vontade. Criavam regras, percebiam poder estabelecer interações mais próximas também com crianças e adultos de outros grupos, inventando brincadeiras com areia, explorando os brinquedos do parque de diferentes formas, por exemplo, descer do escorregador de costas, balançar em pé, subir nas árvores.

A sala das crianças participantes deste estudo e das três profissionais que com estas atuam diariamente será brevemente descrita a fim de se contextualizar este espaço. Está organizada com quatro mesas e cadeiras; dois tapetes coloridos, onde as crianças e os adultos sentam na realização da roda de conversa; nas paredes dois cartazes: “Quantos somos hoje?” e “Ajudante do dia”, bem como algumas produções das crianças. Existe também uma estante com jogos, bonecas e carrinhos de bebês, uma mesa onde são colocadas as agendas, um recipiente de água com copos à altura das crianças, uma prateleira mais baixa e uma alta, onde estão os lápis de escrever e de cor, os cadernos e outros materiais. Em um quadro, os adultos geralmente escrevem as atividades propostas às crianças. Nas paredes podem-se verificar alguns objetos fixados: mais acima, um cartaz com o alfabeto, e os numerais, e mais abaixo um painel, em que são guardados os crachás com os nomes das crianças. Existe na sala um espelho à altura das crianças, porém este fica geralmente indisponível ao acesso destas, já que durante grande parte do dia encontrava-se “escondido” por um grande recipiente de plástico e uma cadeira, em que eram acomodados os cobertores e os travesseiros das crianças. Importante também destacar que as janelas, apesar de amplas, não possibilitavam as crianças visualizar o espaço externo, uma vez que eram demasiadamente altas, portanto, incompatíveis com a altura das crianças pequenas.

Destacadas preliminarmente algumas considerações concernentes ao espaço e à rotina da instituição educativa, procurarei apresentar, a seguir, os participantes desse estudo, evidenciando um aspecto essencial da pesquisa: o processo de aproximação com crianças para a realização deste estudo *com* elas.

2.5 Os participantes da pesquisa

A leitura do artigo *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*, escrito por Sonia Kramer (2002) despertou-me para questão de identificar ou não as crianças pelos seus nomes. Naquele texto, a autora explicita que tal escolha não é arbitrária, se constituindo como um dos principais dilemas das pesquisas realizadas com crianças. Neste sentido, afirma que um estudo que tenha como referencial teórico a infância como categoria social e entenda as crianças como cidadãs, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, baseia-se na ideia central de que as crianças são autoras. Assim, na medida em que as divulgações dos seus nomes não as coloquem em situações de risco, seus nomes devem aparecer. Desta forma, em acordo com a referida autora e ao buscar valorizar a perspectiva das crianças sobre os espaços educativos em que estão e serão inseridas, optei por utilizar os seus nomes verdadeiros para identificá-las, uma vez que este estudo não possui caráter denunciatório, tampouco, coloca em risco a integridade das crianças. Apesar disto, tomo o cuidado de, ao referir-me aos meninos e às meninas que participaram desta pesquisa, utilizar apenas seus primeiros nomes, sem revelar seus sobrenomes, ato que permite identificá-las, mas retém uma certa reserva.

Não obstante querer destacar as crianças como protagonistas deste estudo, não pretendo colocar este aspecto em detrimento do fato real de que existem adultos fazendo parte desta investigação, pois as crianças não constituem um grupo isolado. Integram, interagem, criam e partilham relações com outras crianças e adultos, isto significa que tanto a professora, como a auxiliar de sala, a professora de educação física, o corpo administrativo/diretivo e equipe pedagógica, também se constituem como participantes desta pesquisa, entendendo ser relevante considerar as ações e intencionalidades dos profissionais que atuam diretamente junto às crianças no processo de construção dos sentidos que essas crianças estão produzindo socialmente, seja para a pré-escola, seja para sua futura inserção na escola.

Igualmente, torna-se fundamental, considerar outras relações que, embora não se circunscrevam ao espaço da instituição de educação infantil, têm importância na experiência agregada ao viver das crianças: relações com os familiares, adultos e crianças; grupos de colegas, vizinhos, etc. que, embora não façam parte do grupo de crianças que protagonizam este estudo, de alguma maneira partilharam conosco diferentes momentos desta aventura.

Esse (re) encontro instigante com a infância veio a exigir um incessante esforço para unir sensibilidade e rigor teórico na tentativa de desconstruir o

olhar *adultocêntrico* que habita em nós, na perspectiva de procurar traduzir o mais respeitosamente possível os modos próprios como as crianças socialmente constroem e partilham sentidos para o que vivem, reconhecendo que possuem potencial de comunicação para dizer de si mesmas. Neste sentido, foi que busquei convocar minha dimensão ética e procurei exercitar a alteridade na relação com *O outro-criança*, no intuito de aprender a legitimar o estatuto de cidadania que as crianças carregam consigo enquanto também protagonistas do processo educativo em que se inserem.

Conforme mencionado ao longo deste estudo, a presente pesquisa foi realizada com um grupo de crianças que frequentavam o Grupo VI – “último ano da educação infantil”. Este grupo era formado por 23 crianças, dessas, 14 eram meninos: Aderson, Alessandro, Bryan, Carlos, Gybson, Felipe, Filipe, Guilherme, Kauan, Kevin, Luan, Matheus, Vitor e William, e 9 são meninas: Ariane, Isadora, Júlia, Jully, Luiza, Maria Eduarda, Nicole, Samara e Stefany. Destaca-se ainda que 19 crianças frequentam a instituição em período integral e apenas quatro crianças deste grupo frequentavam-na em período parcial – Felipe, Jully, Júlia e Samara - (período da tarde).

Para dar visibilidade as crianças que participaram deste estudo, apresento um quadro com algumas informações referentes aos seus percursos institucionais e familiares no sentido de identificar se possuem ou não irmãos - suas idades e grau de escolaridade. Entendo que os dados sobre a trajetória institucional das crianças podem se constituir significativos para perceber as interações e relações estabelecidas entre as crianças do grupo, bem como com outras crianças da instituição e com os adultos. Sendo também importante considerá-los para compreender o modo como as crianças se colocam frente às rotinas, tempos, espaços e normas instituídas no espaço educativo.

Quadro: Síntese das informações sobre as crianças participantes do estudo

| Nome | Data de Nascimento | Idade das crianças | Inserção nesta instituição educativa desde o: | Frequentou outra instituição educativa ? | Irmãos /idade /escolaridade |
|----------------|--------------------|--------------------|---|--|---|
| Ariane | 03/12/2003 | 5 anos e 8 meses | Grupo II | Não | Irmã -9anos /3ª série Irmão -15 anos / 5ª série |
| Aderson | 20/06/2003 | 6 anos e 1 mês | Grupo IV | Sim. Desde os 6 meses. | Irmão - 8 anos/ 2º. Ano Irmão - 8 anos /2º ano Irmão - 7 anos /1º ano |
| Alessandro | 22/08/2003 | 5 anos e 11 meses | Grupo V | Não | Irmã - 2 anos / creche Irmã- 7 anos / 2º ano |
| Bryan | 09/07/2003 | 6 anos | Grupo V | Não | Não possui |
| Carlos Eduardo | 24/10/2003 | 5 anos e 9 meses | Grupo VI | Não. | Irmão- 14 anos/ 5ª série Irmão- 10anos / 5ª série |
| Felipe | 12/08/2003 | 5 anos e 11 meses | Grupo IV | Não | Irmão- 2 anos - frequenta outra instituição de educação infantil |
| Filipe | 25/10/2003 | 5 anos e 9 meses | Grupo II | Não. | Irmão- 26 anos /Ens.Med. Irmã- 24 anos / Ens.Med. Irmão- 9 anos / 2ºano |
| Guilherme | 07/10/2003 | 5 anos e 9 meses | Grupo I | Não. | Irmão- 14 anos/ 5ª série |
| Gybson | 04/07/2003 | 6 anos | Grupo I | Não. | Irmã- 9 anos / 3ª série |
| Isadora | 28/09/2003 | 5 anos e 10 meses | Grupo I | Não. | Não possui |
| Júlia | 29/08/2003 | 5 anos e 11 meses | Grupo II | Não | Irmão-14 anos / 8ª série Irmão-10 anos/4ª série |
| Jully | 30/09/2003 | 5 anos e 10 meses | Grupo V | Não. | Não possui. |
| Kauan | 21/05/2003 | 6 anos e 2 meses | Grupo I | Não | Irmão- 9 anos/ 3ª série Irmã- 8 anos / 2º ano |
| Kevin | 17/06/2003 | 6 anos e 1 mês | Grupo V | 5 anos | Irmã - 19 anos / Ens. Sup. Irmã- 13 anos/ 7ª série |
| Luan | 10/03/2003 | 6 anos e 5 meses | Grupo I | Não | Não possui |
| Luisa | 08/08/2003 | 5 anos e 11 meses | Grupo VI | Sim. Desde 1 ano de idade. | Irmão- 2 anos-creche Irmão- 8 anos- 2ºano |
| Maria Eduarda | 01/02/2004 | 5 anos e 6 meses | Grupo VI | 3 anos e 9 meses | Irmã- 8 anos - 2ºano |
| Matheus | 03/04/2003 | 6 anos e 3 meses | Grupo V | Sim. Desde os 2 anos de idade. | Não possui |
| Nicole | 21/04/2003 | 6 anos e 3 meses | Grupo I | Não. | Irmã- 11 anos - 5ª série |
| Samara | 23/07/2003 | 6 anos | Grupo I | Não. | Não possui |
| Vitor | 21/04/2004 | 5 anos e 3 meses | Grupo I | Não. | Não possui |
| Willian | 03/03/2003 | 6 anos e 4 meses | Grupo I | Não. | Não possui |
| Stefany | 09/07/2003 | 6 anos | Grupo VI | Não. | Irmão - creche - 3 anos |

Fonte: Fichas de Matrícula das crianças participantes do estudo – Agosto/2009 e conversas com familiares das crianças.

Do mesmo modo, destaco algumas informações acerca dos contextos familiares das crianças no que se refere a possuir ou não irmãos na escola, uma vez que os estudos longitudinais de Corsaro e Molinari (2005a) consideram este um fator relevante na delimitação das relações que as crianças constroem com/nas organizações educativas, levando em conta que as experiências dos irmãos mais velhos com a escola já antecipam às crianças menores algumas ideias e compreensões acerca do que constitui o “ir para a escola de ensino fundamental”, suas rotinas, regras, e situações decorrentes do ingresso e permanência em tal instituição.

O quadro dá visibilidade ainda aos nomes, datas de nascimento e idade das crianças destacando ainda se estas frequentaram ou não outra instituição educativa anteriormente. Verifica-se que quinze crianças do grupo possuem irmãos e oito são filhos (as) únicos (as). É possível constatar ainda que, dez crianças, são os filhos mais novos, dois são os filhos “do meio” e duas crianças são as que possuem mais idade perante os irmãos.

No que diz respeito à idade das crianças, tendo como referência o mês de agosto de 2009 – mês de início da pesquisa, observava-se que estas variavam de 5 anos e 3 meses (idade de Vitor) à 6 anos e 4 meses (idade de William). Considerando a legislação vigente em âmbito federal⁴² e municipal⁴³ no período em que esta pesquisa foi desenvolvida, as crianças que completassem seis anos até o 1º dia de março teriam que ingressar na escola. Deste modo, 23 crianças do grupo, apenas Vitor não ingressaria na escola, pois viria a completar 6 anos no dia 21 de abril de 2010. Refiro-me com incerteza a este não-ingresso de Vitor na escola no ano seguinte, pois, apesar de este não completar 6 anos até o dia 1º de março de 2010, segundo informações, em conversa informal com a supervisora pedagógica, a família faria o possível para que o menino fosse matriculado no primeiro ano da escola de ensino fundamental. No quadro também é possível verificar que William é a criança com idade mais avançada no grupo - completou seis anos em 03 de março de 2009.

Importante ressaltar que pude observar entre as profissionais, notadamente por parte da supervisora pedagógica, um esforço constante no sentido de esclarecer e orientar as famílias acerca da importância de realizarem

⁴² Leis 11.114/05 e 11.274/06 e documentos do MEC que orientam a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.

⁴³ A Portaria 121/2008 normatiza a rematrícula e a matrícula no Ensino Fundamental para o ano letivo de 2009 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis estabelecendo o ingresso das crianças que completarem seis anos até o dia 1º de março de 2009.

a (re)matrícula, na instituição de educação infantil, daquelas crianças que completarão seis anos, no decorrer do ano letivo, com intuito de respeitar o direito das crianças a continuarem frequentando a pré-escola. Com efeito, as falas das profissionais são reveladoras da compreensão de que a antecipação do ingresso das crianças que ainda não completam seis anos, no ensino fundamental apresenta-se como algo contraditório, pois a instituição de educação infantil encontra-se estrutural e pedagogicamente mais preparada, por exemplo, no que refere ao tempo, espaço, proposta pedagógica e formação dos profissionais, para atender as necessidades e especificidades dessas crianças pequenas. Essa postura sintetiza o comprometimento das profissionais da instituição com a educação das crianças pequenas e refletem a seriedade do trabalho pedagógico desenvolvido. Sobre os desafios a serem enfrentados pelas mudanças propostas pelas políticas educacionais, Sarmiento (2006, p.269) acentua que:

As organizações para as crianças veem-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.

Ainda sobre a questão acerca da idade para ingresso das crianças na escola, ressalta-se que o Conselho Nacional de Educação expediu Pareceres com intuito de orientar a implantação do ensino fundamental de nove anos e dirimir possíveis dúvidas. Cabe considerar o que destaca o Parecer 05/07:

A pré-escola se destina a crianças de quatro e cinco anos, enquanto a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos só pode ocorrer quando a criança tiver seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo, deduz-se que haverá crianças que tendo feito dois anos de pré-escola não atenderão à idade cronológica para ingressar na etapa do Ensino Fundamental. Assim *é perfeitamente possível que os*

sistemas de ensino estabeleçam normas para as crianças que só vão completar seis anos depois de iniciar o ano letivo possam continuar freqüentando a pré-escola para que não ocorra uma indesejável descontinuidade de atendimento e desenvolvimento: A pré-escola é o espaço apropriado para crianças com quatro e cinco anos de idade e também para aquelas que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para matrícula no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2007, p.5) (sem grifos no original).

No âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 01/2009 fixa as normas para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino, ao estabelecer que “A educação Infantil, constitui direito da criança de zero a seis anos, sendo dever do estado e da família”. Em seu parágrafo único, reconhece que “(...) Criança de seis anos é aquela que completa seis anos após o dia primeiro de março do ano letivo”.

Destacadas as questões inerentes à inserção e o direito das crianças, mesmo àquelas que já completaram seis anos à educação infantil, faz-se importante destacar também, outras informações concernentes ao contexto sociocultural em que as crianças que protagonizaram esta pesquisa se inserem. Ao considerar alguns aspectos referentes à sua vida fora do contexto da instituição, destaca-se a tentativa de buscar compreender aspectos das condições concretas de existência das crianças em outros espaços sociais, uma tentativa de apreender de forma mais abrangente, as relações que estabelecidas com/nos contextos educativos, referentes não só ao modo como as crianças pensam e sentem a escola, mas constroem a si mesmas a partir da realidade social em que vivem. Compreende-se, conforme explicita Sarmiento (2002c), que “conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância. Isto vale 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).

Neste sentido, cabe considerar que das famílias a que pertencem os sujeitos desta pesquisa, apenas uma família não reside no próprio bairro onde se situa a instituição educativa investigada, residindo em um bairro próximo.

Ressalto, ainda, alguns dados concernentes à profissão e ao grau de escolaridade e à renda familiar dos pais e mães das crianças. As profissões mais recorrentes entre pais e mães do grupo de crianças investigadas são

respectivamente: autônomo, auxiliar de serviços gerais, balconista, motorista, pedreiro, carpinteiro, doméstica e diarista. Aparecem ainda, em menor número, outras profissões como lavador de carros, ajudante de pedreiro, gerente, segurança, merendeira, mecânico, mensageiro e auxiliar de eletricitista. O gráfico a seguir dá visibilidade às especificidades referentes à situação econômica das famílias das crianças que protagonizaram este estudo:

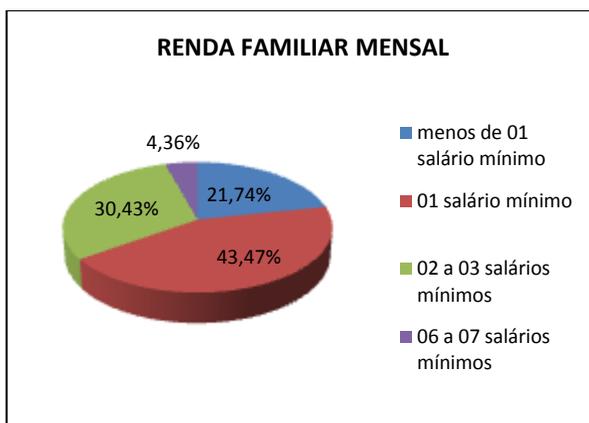


Gráfico: Renda salarial das famílias das crianças.

Fonte: Ficha de Matrícula das crianças participantes da pesquisa.

Quanto à renda mensal familiar, considerando o valor do salário mínimo vigente no período de realização da pesquisa (R\$ 465, 00), e tendo como referência os rendimentos declarados pelos pais, constante nas fichas de matrículas das crianças, verificou-se que esta variava basicamente entre um e três salários mínimos mensais.

No que se refere ao nível de escolaridade dos pais das crianças investigadas, 30,95% possuem o Ensino Médio completo, 26,19 %, o Ensino Fundamental completo, 21,42 % possuem o Ensino Fundamental incompleto, 14,28 %, o Ensino Médio incompleto, 4,78 % possuem o Ensino superior Completo e 2,38 %, o Ensino Superior incompleto.

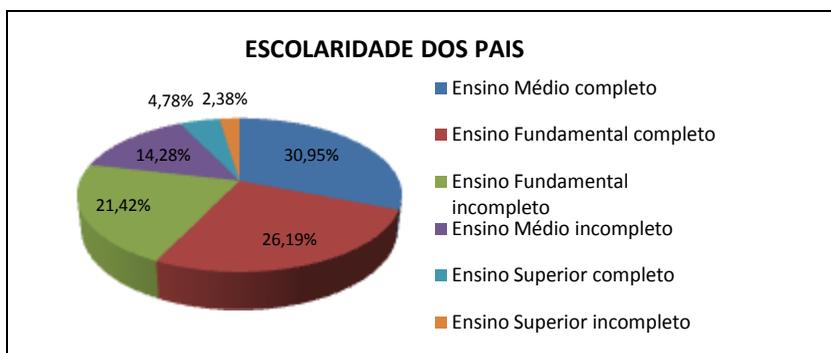


Gráfico: Nível de Escolaridade dos Pais.

Fonte: Ficha de matrícula das crianças participantes da pesquisa.

Lahire (1997) destaca a complexidade das relações entre os contextos sociais, familiares e culturais das crianças, e os contextos e processos educativos, pontua o autor, as divergências e consonâncias entre as estruturas familiares e o universo escolar nos meios populares. Sobretudo, considero importante destacar a compreensão de Lahire (1997), que ao vislumbrar as múltiplas relações de interdependência familiares e escolares destaca a importância de considerar e reconstituir o “tecido de imbricações sociais com o mundo e com o outro”.

Esses dados gerais sobre os contextos sociais e culturais das crianças participantes do estudo possibilitam vislumbrar algumas questões concernentes às condições de vida e relações estabelecidas fora do contexto institucional em se inserem⁴⁴. Levar em conta essas singularidades em relação às condições de vida e relações que estabelecem fora do âmbito da instituição educativa significa um esforço de trazer para o centro do estudo crianças concretas, com as peculiaridades decorrentes de sua idade, gênero, história de vida e inserção sociocultural.

⁴⁴ Essas informações foram recolhidas a partir das fichas de matrículas das crianças e da pesquisa em campo.

2.5.1 “De todas as crianças, você escolheu a gente para conhecer! Que ‘legal!’ ”: evidenciando alguns meandros do processo de aproximação com as crianças



Foto: Maria Eduarda brincando com areia no parque.

Fonte: Geane de Aquino Castodi, setembro de 2009.

Compreendendo que a entrada no campo é crucial nas pesquisas de cunho etnográfico, uma vez que um de seus objetivos centrais é o estabelecimento de um estatuto de participante e uma perspectiva interna (CORSARO, 2005), este tópico tem o intuito de dar visibilidade ao processo de inserção no campo e principalmente de aproximação com as crianças. Com este intuito, apresento alguns episódios que revelam as ações, relações, posicionamentos da pesquisadora, das crianças e de outros adultos presentes na instituição, em relação ao desenvolvimento metodológico desta pesquisa.

A aceitação do pesquisador no ‘mundo das crianças’ torna-se especialmente difícil mediante as diferenças óbvias entre adultos e crianças, em termos de maturidade cognitiva e comunicativa, poder e tamanho físico. (CORSARO, 2005). Este obstáculo revela-se difícil de ser contornado, uma vez ser impossível eliminar as diferenças entre adultos e crianças. Isto implica considerar que

A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, de subordinação, passando a constituir relações nas quais adultos e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados. (ROCHA, 2010, p.15).

Acresce-se a este desafio o iniciar da pesquisa no mês de agosto, dado que me interessava perceber as crianças face à iminência do ingresso na escola de ensino fundamental, contudo, como o início do ano escolar dá-se no mês de fevereiro, entrei no grupo no ‘meio’ do ano, quando a maior parte das crianças e dos adultos já se conhecia, de fato era eu a “novidade”, situação que conotava, de certa forma, um estatuto de “estranha” ou mesmo de “intrusa” na instituição, uma vez que não era uma criança “nova” ou uma “professora nova”, como se costuma chamar os novatos nas instituições educativas. Contudo, no decorrer dos dias, fui percebendo que tal “estranheza” despertava o interesse das crianças, uma vez que as crianças se mostraram curiosas ao meu respeito, o que facilitava a aproximação com elas. De toda forma, “tornava assim claro que uma das condições para o seu reconhecimento como sujeitos, reclamava, da minha parte, a aceitação da inversão da relação tradicional adulto-criança”. (FERREIRA, 2003, p.155).

Desde o momento inicial e ao longo de todo período em que estive envolvida, seguindo os preceitos de renomados etnógrafos das crianças, especialmente de Corsaro (2005), assim, procurei adotar um estatuto de *adulto atípico e menos poderoso* na investigação com as crianças pequenas. Tal postura implicava também adotar uma *participação periférica* (CORSARO, 2005; FERREIRA, 2002, 2003), o que requeria abster-me de “iniciar ou terminar um episódio interativo, nunca intervir para pôr cobro a uma atividade disruptiva, resolver disputas, coordenar ou dirigir uma atividade”. (CORSARO, 1987 apud FERREIRA, 2003, p.158). Assumi, assim, como estratégia principal, observar as crianças, seguindo-as, aceitando participar de suas atividades, deixando que me conduzissem, na medida das minhas possibilidades e circunstâncias, contudo, neste envolvimento, com as crianças, sobretudo nas brincadeiras, cuidava para, quando inserida, não afetar sua natureza ou dinâmica.

No decorrer da pesquisa em campo, por intermédio da professora, solicitei as famílias das crianças por escrito suas respectivas autorizações para divulgar os nomes, vozes e imagens das crianças no âmbito deste estudo, sendo este procedimento importante, uma vez que se constituem os responsáveis legalmente pelas crianças. Tal solicitação foi prontamente deferida.

Porém, ressalta-se que, anterior a essa solicitação aos pais, preocupei-me em consultar as crianças, que se constituem interlocutoras legítimas desta pesquisa. Neste sentido, cabe destacar algumas inquietações, pois diante deste (re) encontro com as crianças, questões emergiram: como efetivamente respeitá-las neste processo investigativo? De que forma possibilitar a elas decidirem se querem ou não participar da pesquisa?

O consentimento das crianças para a realização deste estudo constituiu condição primordial para sua realização *com* elas. Compartilha-se, assim, o entendimento de Alderson (2005) quando afirma que, um dos obstáculos para as crianças é o pressuposto, comum aos adultos, de que o consentimento dos pais ou professores é suficiente, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa em relação a sua própria participação em pesquisas.

Freitas (2003:29), com base em Rey (1999), ao tratar de questões concernentes ao processo de pesquisa, afirma que respeitar as pessoas investigadas implica compreendê-las como possuidoras de vozes reveladoras e capazes de construir um conhecimento sobre sua realidade, o que as torna co-participantes do processo da pesquisa. Face a esta compreensão ressalto inicialmente um pequeno registro dos primeiros contatos com aqueles que se constituem protagonistas deste estudo, com intuito de desvelar alguns dos desafios concernentes a esse processo de aproximação, consentimento e de aceitação, que se pautou no reconhecimento das crianças como co-construtoras de conhecimentos.

Ao entrar na sala do grupo VI para iniciar o primeiro dia de observação junto às crianças, não sabendo como seria acolhida fiquei um pouco apreensiva com a recepção das crianças. Seus olhos pareciam me inquirir, como se me perguntassem: quem é ela? O que faz aqui? Penso que esses olhares das crianças me questionavam por eu ainda ser uma estranha no grupo, já que estávamos no mês de agosto, e estes já tinham começado uma história juntos... Fui convidada pela professora para sentar entre dois meninos, estes se entreolharam, depois olharam para mim e riram,

cochichando algo que não escutei. A professora que já sabia da minha chegada, abriu espaço para que eu me apresentasse e contasse o que estava fazendo ali. Naquele instante percebi que os olhares das crianças ainda me interrogavam com certa desconfiança. Após contar para as crianças que tinha o objetivo de conhecê-las melhor, ver o que faziam na instituição, como brincavam, e que algumas vezes teria que anotar, para não me esquecer de nada do que eles dissessem ou fizessem, pois isso era muito importante, os meninos e algumas das meninas me olharam sério. Pareciam ainda não acreditar muito no que eu dizia... Mas durante a conversa percebi que a primeira impressão foi se diluindo, com alguns sorrisos que começavam a aparecer naqueles rostos inicialmente tão enigmáticos, que agora enunciavam ainda timidamente a possibilidade de aceitação da pesquisadora naquele grupo. Porém, e não obstante ser incipiente minha experiência como investigadora, sabia que era este, apenas pequeno passo no caminho que tentaria percorrer buscando aceder “aos mundos sociais das crianças”.

(Registro em Diário de Campo 10 /08/09, 08h00min)

Nestas primeiras aproximações com as crianças, ao dirigir-me diretamente a elas, informando-lhes, o motivo de minha presença tinha como objetivo concretizar procedimento ético fundamental da pesquisa que se constitui em consultar as pessoas que farão parte dela, no caso as crianças (KRAMER, 2002), ainda que pudesse não ser imediatamente compreendida nas minhas intenções por todas/os, e mesmo sabendo que o seu significado só se sedimentaria ao longo do tempo, pois a “informação das minhas intenções às crianças não significaria o bastante para que tivesse ficado claro qual o meu papel ali, ou para que o seu consentimento se tornasse avisado e imediato - até porque estava consciente de que, se as relações de poder subjacentes dificilmente seriam obviadas, muito menos o seriam no momento inicial”. (FERREIRA, 2003, p.155).

Cabe, assim, considerar que logo no primeiro dia de observação solicitei oralmente aos meninos e meninas do grupo, suas respectivas autorizações para realização deste estudo, bem como para divulgação de suas imagens e seus nomes na pesquisa. Este consentimento foi ainda reiterado de forma reflexiva, em uma tarde de observação por um dos meninos do grupo, Matheus, que me disse: *De todas as crianças, você escolheu a gente para conhecer!... Que legal!* A exclamação de Matheus realizada com um grande sorriso transmitiu uma

sensação de acolhimento e afetividade. Entretanto, não obstante o modo carinhoso como as crianças me acolheram no primeiro dia, que me fez sentir aceita e menos constrangida, importa exprimir que o processo de inserção e aproximação com elas como não se constitui algo fácil, pois entrar em campo não é imediatamente sinônimo de “aceder”, ganhar consentimento ou fazer parte do grupo de crianças, tarefa esta que veio a exigir-me maior vigilância nos meus posicionamentos e compreensões até então adultocentradas, atentando para “as diferentes interpretações que suscitam a presença e as ações do pesquisador, considerando que entre o adulto e as crianças, e das crianças entre si, (re) constroem reflexivamente sentidos, partilhados acerca do que ali se esta a fazer permitindo que se vá esclarecendo “quem é quem”. (FERREIRA, 2003, p.150).

A professora conversa com o grupo acerca do que seria realizado naquela manhã. Solicitado, um dos meninos – Carlos, conta o número de meninos e de meninas que vieram neste dia e fixa o respectivo número no painel. Ao final as crianças contam em coro, apontando cada criança. Na ânsia de contar rápido, as crianças me contaram como mais uma criança do grupo. Ariane percebe e diz: *Não pode, ela não é criança! Ela é adulta!*

(Registro em Diário de Campo, 12/08/09)

Inicialmente, as crianças vinham até me contar sobre algo que outra criança havia feito, reclamando uma solução ou a intervenção imediata, no entanto, logo perceberam que não surtira efeito procurar-me para assumir tal postura frente a outras crianças, o que muitas vezes não impedia que elas insistissem outras vezes e em diferentes situações. Mas, aos poucos a estratégia assumida de adulta atípica e de entrada reativa parecia ser percebida pelas crianças, essa percepção ficou, sobretudo, mais explícita em uma tarde de observação:

As crianças do Grupo VI estavam no parque juntamente com um outro grupo, momento em que uma menina mais pequena correu em minha direção para pedir que eu intercedesse no sentido de que um menino lhe devolvesse uma panelinha de plástico. Disse-lhe para que conversasse com sua professora. A menina ficou a me olhar, por certo estranhando minha

posição ‘inerte’. Kevin que estava próximo de mim brincando no balanço resumiu:

Kevin: *Não adianta falar pra Geane... Porque ela não é professora, ela não está cuidando das crianças! Ela só vem aqui para ver a gente e brincar!* // A expressão de Kevin evidenciava com perspicácia o que estava a se construir para mim mesma e para as crianças daquele grupo ou mesmo na instituição - o entendimento e as delimitações inerentes a meu papel pouco típico para uma adulta em relação às crianças, sobretudo, no contexto de uma instituição educativa, onde adultos e crianças, historicamente assumem posições bem demarcadas.

(Registro em Diário de Campo, 09/09/2009)

O importante nesta situação é destacar a capacidade de identificação dos papéis por Kevin, atestando para a criança de outro grupo a minha posição atípica que consistia também em não exercer autoridade ou intervir em momentos de conflitos entre as crianças. Outro aspecto interessante a ser ressaltado em minha aceitação no campo foi a mediação das crianças face à professora para que eu pudesse também ir no período da tarde, já que havíamos combinado que num primeiro momento minha inserção se daria somente no período da manhã. Em uma manhã, logo ao chegar à sala, fui recepcionada por várias crianças - ainda na porta, ansiosas por me contar sobre a reivindicação que haviam feito à professora: *Geane, tu pode vir à tarde, nós já pedimos pra ‘prô e ela disse que tu pode vir.* A mediação das crianças em face do posicionamento dos adultos, no sentido de prolongar minha inserção junto a elas na instituição, possibilita não somente evidenciar a construção de uma desejada relação de amizade e proximidade entre a pesquisadora e o grupo de crianças participantes deste estudo, como configura a participação ativa delas na realização da pesquisa propriamente, pois foi, em grande medida a partir de suas manifestações que se inaugurou de modo antecipado (ao combinado anteriormente com os adultos daquele contexto), a possibilidade de observá-las também no período da tarde. Por outro lado, o consentimento dos adultos em face da reivindicação das crianças pode demonstrar tanto a construção de uma relação de maior confiança com a pesquisadora, como, ainda uma atitude de sensibilidade da professora para com os desejos manifestados pelas crianças.

Contudo, importa ressaltar também que, embora tenha tido o cuidado ético de informar aos adultos e às crianças o meu papel naquele espaço, registre-se a percepção de que este é um processo inacabado até mesmo para a pesquisadora, não se constituindo como uma “relação inabalável”, simétrica,

posto que, principalmente no início do processo evidenciaram-se reflexões acerca do papel e do lugar da pesquisadora e do que estava fazendo ali. Assim, o modo como agia e as observava era acompanhado e, de certo modo, “avaliado” pelas crianças por meio de interpretações heterogêneas, reflexivas e críticas. Tal postura pôde ser evidenciada em vários momentos no decorrer da pesquisa, de interrupções e intervenções em que os meninos e meninas questionavam desde o modo como escrevia *Olha só como ela escreve rápido!* ; a periodicidade de minha permanência naquele local: *Geane, tu nem viesse ontem hein? Foi por causa da chuva? Uh, eu vim com chuva e tudo!* ; o meu estado civil e o fato de não ter filhos: *Tu tens namorado? Tu tens filho? Porque não tens?*⁴⁵

A participação das crianças na pesquisa foi ocorrendo à medida que as ressalvas iniciais iam sendo minimizadas pela convivência, na continuidade ao processo de ratificação, e interpretação do meu papel naquele contexto. Em alguns momentos, as crianças acabavam mexendo, folheando, observando o caderno onde transcrevia os registros, em outros pediam emprestado a caneta e me emprestavam seus lápis, ao passo em que em determinadas ocasiões se apropriavam de meus instrumentos de registro onde escreviam o seu nome, nome de seus irmãos, o nome da pesquisadora.



Foto: Matheus, Filipe e Carlos folheando e observando o caderno de registros.

Fonte: Geane de Aquino Castodi, setembro/2009.

⁴⁵ Registro em Caderno de campo, respectivamente nos dias 18/08, 28/09, 01/12 e 02/12 de 2009.

Segundo Ferreira (2003, p.162), este movimento das crianças no contexto do desenvolvimento da pesquisa, que poderia ser interpretado em termos adultocêntricos como uma “interrupção” do trabalho de registro, pode se constituir numa outra forma de inclusão das crianças no trabalho de pesquisa como participantes ativas. Em uma tarde em que observava três meninas que estavam brincando na casinha do parque,

[...] William se aproxima e começa a mexer em meu caderno de registro e indaga:

William: O que está escrito aqui?

Pesquisadora: Estou escrevendo o que as meninas fazem na casinha.

William: E cadê o meu nome? Prossegue ele, indagando-me. Procuro em meus registros o seu nome e lhe mostro lendo um registro onde havia há poucos minutos descrito o que ele acabara de fazer na sala. Ele sorri, e movimenta a cabeça concordando com o que escrevi e voltando para junto de seus colegas.

Pesquisadora: Foi isso mesmo o que você fez?

William: É isso mesmo, eu gosto muito de brincar com aquele joguinho!

(Registro em Diário de Campo, 14/10/09)

A consolidação de meu estatuto de investigadora como uma adulta que desempenha um papel distinto das demais profissionais da instituição educativa parecia, sobretudo mais presente há aproximadamente um mês após o início da pesquisa, quando fui convidada pelas crianças para brincar com elas e, para isso, tirar os “sapatos”, algo que dificilmente seria solicitado a um adulto.

Estou no parque sentada próximo a casinha de onde observo as crianças. Felipe, Filipe e Carlos estão ocupados varrendo toda a casa e não deixam nenhuma criança entrar. Quando terminam, deixam as crianças entrarem apenas sob uma condição – tirem os sapatos e as meias. Filipe avisa: *Aqui vai ter uma festa, mas só pode entrar sem sapato para não sujar o chão!*

Todas as crianças que entram, tiram os calçados e as meias, deixando-os na “varanda” da casinha.

Filipe me convida para brincar e me pega pela mão, me conduzindo até a porta da casinha. Ele me olha e diz:

Filipe: *Geane, tu pode ir na festa, mas tem que tirar o sapato porque eu e o Carlos varremos a casinha. // Tiro os tênis e as meias e entro na casinha que já está repleta de potes cheios de areia ajudando as crianças a encher mais alguns, pois estes eram os bolos da festa que estava sendo organizada. Kauan e Alessandro utilizando apenas as mãos fazem um microfone, e juntos cantam uma música de uma dupla sertaneja.*
(Registro em Diário de Campo, 14/09/09)

Pontuo, assim, alguns meandros dos desafios que se colocaram à pesquisadora na sua busca por desconstruir na/pela interação social com as crianças as imagens do *adulto como todo poderoso*, sendo esta uma condição fundamental para constituir um processo de cumplicidade indispensável à investigadora-adulta, na condição de construção de um *estatuto de amiga*, capaz de a tornar merecedora da sua confiança para aceder a sua cultura *escondida*. (FERREIRA, 2003).

Neste contexto, afigura-se uma perspectiva de estudo com as crianças, em um processo contínuo de renegociação de papéis, onde o pesquisador-adulto ao experimentar fragilidades, ignorâncias, inclusive e principalmente no seu não saber sobre as crianças, constituindo um *status* de “amiga”, a partir da reciprocidade, de encontros e desencontros, de afinações e desafinações, em um movimento onde

[...] todos se constituem como sujeitos e participantes nos processos de construção de conhecimento social, o que pressupõe não mais ignorar as distinções e relações de poder entre adultos e crianças; sobretudo não as tomar como certas. Torna-se então necessário compreender como é que ambos, no seu trabalho recíproco de dar um sentido à vida e resolver, através disso, os constrangimentos e as tensões da sua experiência social, são igualmente confrontados com perplexidades mútuas que encerrando em si os “estranhos sabores” das complementaridades contraditórias, permitem elucidar os processos de reflexividade inerentes que instituem um nexa entre o mundo adulto e o mundo infantil, entre os indivíduos e entre estes e as propriedades estruturais da estrutura social. (FERREIRA, 2003, p.153).

Em virtude da relação verticalizada que geralmente demarca social e culturalmente os respectivos lugares de crianças e adultos, especialmente no contexto educativo, a novidade de uma infância com a qual tentei me aproximar *de uma outra maneira*, trouxe-me muitas inquietações, pois evidenciou de forma intensa o imperativo de romper com ideias cristalizadas em relação às crianças. Assim, busquei a aproximação com elas não apenas no sentido de responder perguntas prévias sobre o que são ou que pensam, mas compreendendo residir aí, neste *encontro com a infância*, a possibilidade de percepção delas enquanto *outros*, representando o reconhecimento destes como sujeitos singulares que são, pertencentes a um determinado espaço geográfico, histórico e social, sujeitos de pouca idade, que são, ao mesmo tempo, detentores e criadores de história e cultura, e possuidores de singularidades em relação aos adultos.

Para Larrosa (2000, p.47), são “os interpretativos da vida e das rotinas da linguagem [que] nos impedem de prestar atenção”. São essas configurações que muitas vezes nos bloqueiam de enxergar as crianças como sujeitos sociais que possuem características identitárias distintas, que nas interações cotidianas com seus pares e com os adultos, compartilham interesses e ideais, constroem suas próprias maneiras de se expressar, sentir e agir face ao processo educativo, produzindo, a partir de apropriações criativas que fazem acerca do que vivem, sentidos para suas experiências. Sobre esse particular, sinto-me aliciada a retomar a sabedoria contida nas palavras de Larrosa, quando ressalta que

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).

A tentativa de deixar afetar-me por essa experiência não se constituiu tarefa fácil, pois ela implicou desafio de permitir-me a esse encontro em direção ao desconhecido,

[...] encontro [este que] não é nem mera apropriação, nem mero reconhecimento em que se encontra aquele que já sabe, e que já tem, mas um autêntico cara a cara com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e desconhecido que não pode ser reconhecido nem apropriado. (LARROSA, 1998, p.245).

Experienciei assim, em face da principiante posição de pesquisadora, o exercício de olhar as crianças, despojando-me de parte do que acreditava (como professora de crianças pequenas) já saber sobre elas, posto que o desafio desta investigação foi de, a partir das crianças, nos fazer pensar a educação, a infância e a nós mesmos de outro lugar. Isso não significou, porém, apresentar o que elas dizem como sendo “as verdades absolutas”, mas compreender como, enquanto sujeitos sociais, elas significam, lidam, reiteram, participam ou resistem a essas estruturas sociais em prol de seus próprios interesses. Desvelar os sentidos que as crianças pequenas constroem e partilham sobre a pré-escola e a escola pode nos ajudar a conhecê-las nas suas peculiaridades e pensar a construção de propostas educativas mais condizentes com seus desejos e expectativas.

3 O LUGAR SOCIAL DA CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE

Apesar de todos os progressos, as condições de existência das crianças não são tão fáceis hoje. Ao contrário, são mais complexas. Não é maior a autonomia que lhe é atribuída, é mais dissimulado o controle que sobre elas é exercido, não é mais seguro o caminho do desenvolvimento, são mais inquietantes e turbulentos os contextos de existência; não são mais igualitárias as oportunidades de vida, são até perversamente mais desigualitárias; não é mais claro o sentido das relações intergeracionais, ele é mais amplamente jogado entre a horizontalidade de um respeito atento às diferenças e a assimetria de poderes de participação e decisão coletiva. (SARMENTO, 2005, p.17).

O debate acerca do lugar ocupado pelas crianças no mundo contemporâneo evidencia-se necessário face às transformações sociais, econômicas e culturais, pois a despeito das inúmeras conquistas advindas dos avanços científicos e tecnológicos, sobretudo no âmbito jurídico, que vem cada vez mais reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos⁴⁶, a infância constitui-se como um dos grupos sociais mais sensivelmente afetado pela pobreza, marginalidade e exclusão social. Tomás e Soares (2004) destacam que a exclusão da infância também ocorre nas discussões acerca dos processos de globalização, já que se mantém um paradigma de invisibilidade das crianças na sociedade.

Quando tentamos compreender e situar a infância no contexto da globalização neoliberal, a imagem mais determinante que daí resulta, é a idéia da dupla exclusão das crianças: uma exclusão justificada pelos indicadores de pobreza, marginalização e exclusão, que indesmentivelmente afeta este grupo social: uma exclusão justificada também pela invisibilidade e

⁴⁶ A Convenção dos Direitos das crianças (CDC), estabelecida em 1989, é reconhecida como o principal exemplo da tentativa de legislar a infância em nível internacional, contudo, ainda persiste um hiato entre o estabelecido juridicamente e a realidade vivida por milhões de crianças no mundo.

ausência das crianças nos ‘centros’ de decisão.
(TOMÁS & SOARES, 2004, p.2).

As reflexões de Tomás e Soares, ao expressarem perplexidades frente à complexa situação da infância hoje, buscam compreender os meandros deste processo ambíguo, demarcando alguns dos obstáculos que se colocam para a melhoria das condições atuais de vida das crianças e para sua maior participação nas diversas esferas em que se encontram inseridas. Discussões como esta têm se comprometido em dar visibilidade a perspectivas alternativas à globalização hegemônica, fundamentando-se na necessidade de proteger e promover os direitos das crianças, tomando-as com parceiras de pleno direito.

Ao tratar da situação atual da infância, Sarmento (2006) enfatiza que o lugar da criança hoje, já não é o mesmo de outrora, visto que um conjunto complexo de rupturas sociais vem contribuindo para pôr em xeque as ideias fundadoras do espírito da modernidade, quais sejam: “a crença na razão, o sentido do progresso, a hegemonia dos valores ocidentais e a ideia do trabalho como base social.” (p.110). Estas mudanças, segundo o autor, lidam simultaneamente com a expansão das propostas de institucionalização da infância e com a crise das instâncias de legitimação que as justificam, e vêm trazendo sérias implicações para o modo de vida das crianças.

Ao tentar aceder os mundos sociais da infância para perscrutar a perspectiva das crianças sobre seu processo de escolarização posterior, aborda-se a designação de um ofício específico a elas: o ofício de criança (intrinsecamente relacionado à institucionalização da infância e esta ao ofício de aluno), pois se entende que a discussão acerca dos lugares ocupados pelos sujeitos infantis na contemporaneidade não pode desconsiderar a atribuição de um papel explícito e específico que lhes é consignado. Preconiza-se, contudo, uma abordagem da infância não redutível à eleição de um ofício que sintetiza a ação das crianças quer na reprodução, quer na produção dos seus mundos sociais e culturais, configurando-se este um desafio, uma vez percebida a necessidade de dar vez e voz às crianças para ressaltar o modo ativo como agem, pensam, interagem e criam suas próprias ordens instituintes no contexto educativo ao lidarem com as estruturas impostas. (ROCHA, FERREIRA, VILARINHO, 2003; ROCHA, 2002).

3.1 Crianças, infâncias e educação

[...] as crianças e a educação. O sentido deste cruzamento expresso na reflexão sobre os mundos sociais e culturais da infância, sobre a edificação das políticas educativas, sobre a organização da atividade pedagógica e sobre as acções e representações das crianças – reside no resgate da criança como actor social concreto, para além do ofício de aluno e na perspectiva da acção educativa no jardim de infância ou na Pré-escola (...), ou no ensino básico ou fundamental, como um campo de possibilidades, uma polis de afirmação cidadã, para além da instituição constrangida pela norma social, e por isso constrangedora. (SARMENTO & CERISARA 2004, p.07).⁴⁷

Recentes pesquisas na área da educação têm agregado uma perspectiva em comum: a de partir das crianças para estudo das realidades da infância. (SARMENTO & PINTO 1997:24). Este movimento investigativo vem reconhecendo a alteridade e a competência das crianças para falar das coisas que lhes dizem respeito, bem como, considerando a heterogeneidade das realidades vividas por elas na contemporaneidade. Trata-se, assim, de tentar dar visibilidade aos modos como as crianças vivem, percebem, participam, agem enfim, como se colocam ativamente nos diversos contextos em que se encontram, reproduzindo e produzindo cultura.

O desafio de trazer para o centro das discussões o que as crianças pensam, o modo como vivem, percebem e ressignificam as lógicas, os espaços e tempos educativos tem como pressuposto o entendimento de que são seres ativos e competentes, e podem se constituir informantes privilegiados sobre a sua situação de ser criança numa instituição de educação infantil que em breve ingressará na escola.

Sob esta perspectiva, este estudo, ao buscar investigar os sentidos que as crianças têm socialmente construído sobre o ingresso na escola de ensino fundamental ao frequentarem a instituição de educação infantil pelo “último

⁴⁷ Reflexão tecida por Manuel Jacinto Sarmiento e Ana Beatriz Cerisara na apresentação do livro “Crianças e miúdos”, uma coletânea de estudos de pesquisadores portugueses e brasileiros que partilham preocupações teóricas e pedagógicas comuns, colocando a infância e acriança no centro da indagação investigativa. (2004). Editora Asa.

ano”, caminhou na perspectiva de conhecer a forma ‘reprodutiva-interpretativa’ das crianças pensarem as instituições criadas para educá-las.

Compreende-se que práticas hegemônicas e reguladoras forjadas no Projeto Cultural da Modernidade são responsáveis pelo “não lugar” a que durante muito tempo as crianças estiveram condenadas, no sentido de não serem reconhecidas nas suas especificidades, configurando assim, um movimento estrutural e simbólico levado a efeito, conformando-as e mantendo-as caladas e à margem das decisões sobre questões que as envolvem diretamente, inclusive em relação à sua educação.

Sabemos que a Modernidade inaugura a educação da criança com um caráter institucional e normalizador, justificado com base em princípios científicos voltados para o enquadramento social. É esta história da assistência à infância que evidencia uma origem comum na perspectiva educativa das instituições que passam moderna e contemporaneamente a responsabilizar-se pela educação da criança pequena, indicando a própria origem de sua Pedagogia, alicerçada num pacto do controle social. (ROCHA, 2006, p.02).

Abordando a infância como uma construção histórica, Sarmiento (2005, p.367) ressalta que esta categoria emerge como uma invenção moderna, que se constitui a partir de um complexo processo de separação do mundo dos adultos decisivamente pela “institucionalização educativa da infância”, além de uma série de medidas que acabaram por excluir as crianças do espaço-tempo da vida em sociedade, sob o discurso da negatividade. O autor ainda complementa esta compreensão, ressaltando que no Projeto da Modernidade houve uma específica preocupação com a regulação dos espaços, tempos e modos de vida das pessoas. Neste contexto, destaca que a criação das escolas “configuraram-se como primeiras instituições da modernidade diretamente ligadas a um grupo geracional (até então as escolas conventuais e os colégios religiosos eram indistintamente frequentados por adultos e crianças).” (SARMENTO, 2005, p.367).

Pioneiro em trazer o conceito de infância como construção social, Ariès vislumbra o modo como a criança foi sendo segregada em locais específicos:

A escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser

misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias; e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIEËS, 1981, p.10).

A invenção da infância – ou a intensificação dos sentimentos em torno das crianças é contemporânea à invenção da pedagogia moderna. Historicamente, pode-se dizer que “de uma certa forma as crianças viveram sempre em um mundo que não percebia a especificidade deste período da existência humana” (SILVA FILHO, 1998), de modo que, apesar de muito antes da modernidade existirem crianças, ideias sobre infância, práticas e saberes voltados a esses seres de pouca idade, apenas muito recentemente começou-se a discutir a infância como categoria social, e as crianças sujeitos sociais de pleno direito.

A natureza paradoxal da infância se reflete na controvérsia e no debate sobre diferentes perspectivas, imagens e concepções de criança e infância, pois além desta se constituir uma disputa entre diversas disciplinas, paradigmas ou correntes teórico-metodológicas, ela se inscreve na própria definição do que se entende por infância, e neste âmbito insere-se a atribuição e o estabelecimento de papéis sociais implícitos e explícitos às crianças, visto que a ideia de infância é uma construção social, que assume diferentes configurações em diferentes contextos históricos, sociais e culturais.

Narodowski (2001) pontua que, o nascimento de uma infância moderna ocorre a partir do afastamento da criança em relação à vida cotidiana dos adultos, “afastamento que é determinante, pois implica um passo constitutivo na confirmação da infância como um novo corpo. Neste contexto, o surgimento da escola é um fato aparentado a esse afastamento: ao mesmo tempo causa e conseqüência.” (p.50). Isto porque, “a organização dos tempos e dos espaços da infância não se limitam somente à forma como os adultos organizam o mundo. Não temos dúvida que a escola tem grande legitimidade ao determinar a infância relacionando-a com a escolarização.” (DELGADO& MULLER, 2006, p.6).

Os diferentes discursos científicos sobre a infância consubstanciam práticas sociais e institucionais voltadas para elas, pautando-se em uma experiência *sobre* a infância, trata-se, então, de um conjunto de prescrições e normas que, de maneira “universal”, preceituam o seu brincar, o seu tempo, a sua sociabilidade, a estética, a higiene, os hábitos etc. e sublinham o caráter disciplinar do que é ser criança.

Segundo Pinto e Sarmiento (1997, p.33):

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

No Dicionário Aurélio, por exemplo, criança é “ser humano de pouca idade”. Neste mesmo dicionário, a infância está definida como um “período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade”. Em sua origem etimológica, o termo infância, em latim é *in-fans*, que significa sem linguagem, aquele que não fala. (SARMENTO, 2005; SACRISTÁN, 2005). O Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 2º, 1990) define “a criança como a pessoa até os doze anos de idade incompletos”. Já a Convenção dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, considera como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade.

Ariès (1981) revela que no intuito de classificar as fases da vida, diversas foram as relações estabelecidas com os fenômenos naturais e cósmicos: o número de planetas, os doze signos do zodíaco, as quatro estações do ano. Distintas tradições e contextos sociais estabelecem limites etários diferenciados para a infância. Em determinadas etnias e culturas o fim da infância e o início da adultez é considerado a partir da entrada na puberdade, mudança esta marcada pela inserção no espaço de direitos e deveres, como o de constituir família ou de participar na constituição da economia familiar. (SARMENTO & PINTO, 1997, p.15). Desse modo, não somente os limites

etários, mas, a própria concepção da infância está diretamente ligada às transformações sociais, culturais, econômicas da sociedade de um determinado tempo e lugar.

Evidenciar alguns dados quanto à temporalidade da infância, cujas fronteiras são bastante variáveis, mais do que expressar diferentes representações da infância a partir do dado etário, revela como pontuado por Narodowski (2001, p. 38), que a idade representa no discurso pedagógico moderno “a mágica palavra [que] passa a constituir o eixo observável e quantificável, sobre o qual se posiciona boa parte da produção a respeito do normal e do patológico e do correto e incorreto no que se refere aos esforços didáticos”.

Deste modo, a infância não é uma ideia abstrata, tampouco natural, menos ainda neutra ou a-histórica. Sua visibilidade está condicionada e condiciona as relações que os diferentes sujeitos inscrevem e conformam. Sarmiento (2004, p.11) ressalta que “durante a maior parte da Idade Média, as crianças foram vistas e tratadas como meros seres biológicos sem estatuto social, nem autonomia conceitual”. Afastadas socialmente do mundo dos adultos elas eram precocemente integradas à adultez assim que tivessem capacidade de ingressar no mundo do trabalho, na vida reprodutiva ou de participar na guerra. Neste sentido, para o autor, não é demais afirmar que se sempre houve crianças, seres humanos de pouca idade, nem sempre houve infância, enquanto categorial social distinta dos adultos.

A ideia de infância “é algo que começou a emergir no Renascimento para se automatizar no século das luzes.” (SARMENTO, 2006). Os estudos históricos sobre a infância de Ariés (1981, p. 50) lembram que “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. [...] É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”.

Para Kramer

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa

ser cuidada, escolarizada e preparada para uma ação futura. (KRAMER, 1982, p. 18).

Na modernidade, com a instauração de uma outra forma de organização social - o modo de produção econômico capitalista, o conceito de infância sofreu implicações provenientes das aspirações dessa nova sociedade que emergia com o advento deste projeto.

Embora o Projeto da Modernidade tenha, inicialmente, sido cunhado com forte caráter ético, humanista e coletivo, ao se identificar com o modo de produção capitalista (SILVA FILHO, 1998), por volta do século XVIII, tornou vigente a preocupação com valores de mercado e com o acúmulo de capital, e uma vez que esta lógica capitalista se caracteriza por princípios pragmáticos, individualistas e competitivos, acabou subvertendo as ideias iniciais de coletividade e bem comum que até então o norteavam. Assim, no bojo das aspirações da modernidade, a infância foi concebida como um tempo de preparação, de espera. Neste contexto, definiu-se que a criança, entendida como um ser irracional deveria ficar subordinado ao adulto, responsável por conduzi-la e prepará-la - moralmente, intelectualmente, tecnicamente - para atingir a idade adulta, quando finalmente estaria apta e pronta a exercer papel de cidadão.

Essa compreensão reitera o entendimento de que a infância é uma construção social (ARIÈS, 1981) e de que o estatuto e os papéis sociais que são atribuídos a ela são passíveis de variação e de transformação, em função de dimensões sociais como classe, contextos culturais e relações de gênero. As transformações no modo de ver e tratar as crianças estão intrinsecamente ligadas às mudanças na estrutura do modelo de organização social, isto significa que, não obstante a categoria infância seja detentora de uma autonomia, não deixa de ser determinada historicamente. Significa ainda que, entre outros fatores, a escola é, sem dúvida, instituição essencial na determinação da infância e dos respectivos limites etários (SARMENTO & PINTO, 1997), figurando com destaque no processo de atribuição de um determinado papel às crianças e considerando-as no interior de uma categoria social própria: precisamente a de quem exerce este ofício.

Tonucci (2003) por meio de seus desenhos faz com que seja visto 'com olhos de criança' o modo como a escola, fundamentada na lógica da racionalidade moderna, estabelece prioridade à razão instrumental, em detrimento das múltiplas linguagens da criança. Sua crítica incide sobre a instituição educativa, quando esta desconsidera que os pequenos, possuem um corpo e múltiplas maneiras de se expressarem e relacionarem-se com o mundo.

3.1.1 “Lugar de criança é na escola!”: A escola – “promessa” e “incerteza”

Até que chegou o dia em que lhe foi dito: - É preciso ir para a escola. Todos os meninos vão. Para se transformarem em gente. Deixar as coisas de criança. Em cada criança brincante dorme um adulto produtivo. É preciso que o adulto produtivo devore a criança inútil. E assim aconteceu. Há certos golpes do destino contra os quais é inútil lutar (...) (ALVES, 1984).

O título desta seção “Lugar de criança é na escola!” endossa-se naquela que se constitui “uma das teses mais caras à modernidade”. (QUINTEIRO, 2000, p. 52). Tal premissa aponta para compreensão de todo um sistema educacional fundamentado na racionalidade moderna, no iluminismo, como perspectiva que anuncia e dissemina a ideia de que a criança deve se tornar aluno para poder, um dia, chegar à racionalidade – ser adulto, configurando-se assim, um processo marcado pela presença e pelo engendramento de forças culturais que entrelaçam as tessituras dos fios das infâncias ao da escola.

Sacristán (2005, p. 138) conceitua as escolas como “uma invenção cultural singular caracterizada por sua aparência física reconhecível, uma forma de usar o espaço e o tempo, um modo de desenvolver a atividade dos alunos (de aprender, de levar uma vida social, etc.), desempenharem certas funções e se relacionarem com o mundo dos mais velhos”. Assim, considera que “as escolas são um meio de vida de um tipo muito especial. São lugares físicos, repletos de objetos peculiares, com uma disposição dos espaços, regidos por uma organização que ordena a atividade de todos os que vivem neles, com um calendário e alguns esquemas de organização do tempo cotidiano”.

A escola é ainda, definida por Sacristán (2005), como “um meio institucional regulado pelos adultos, que em princípio, não foi designado para satisfazer as necessidades dos menores tal como concebemos hoje”. Rui Canário (2008) enfatiza a importância de opor-se a visões naturalizadas que encaram a escola como uma espécie de realidade atemporal. Para o autor a construção da escola como objeto sociológico supõe que sua emergência seja historicamente situada.

Deste modo, buscar um estudo que vislumbre as perspectivas das crianças que ainda frequentam a instituição de educação infantil sobre a escola

pressupõe desnaturalizá-la, considerando alguns dos aspectos históricos, sociais que a demarcaram tal como a conhecemos hoje. Para tanto, primeiramente realizamos um rápido sobrevôo sobre a escola na contemporaneidade, examinando as influências do Projeto Cultural da Modernidade sobre esta instituição, no que tange à influência de alguns aspectos no que se refere a valores, princípios, regras e lógicas deste paradigma sobre as relações entre as pessoas, e mais especificamente, sobre o contexto e as relações educativas, entendendo que não obstante os percalços e tropeços do Projeto nos últimos duzentos anos, é impossível não considerar sua relativa hegemonia.

A lógica deste paradigma – baseada em princípios como progresso, racionalidade e individualismo - a despeito de não ser a única forma de viver e compreender o mundo (SANTOS, 2000), mantém-se relativamente hegemônica em nossa sociedade, sobretudo na escola, uma instância de socialização construída no bojo da Modernidade “que se erigiu como um baluarte da afirmação dos direitos de cidadania e da promoção de liberdade, igualdade e fraternidade”. (SARMENTO, 2002, p.280).

A ideia de escola como a “única” instituição educativa e do conhecimento por ela transmitido como “o” conhecimento “universal” e legítimo, pode ser compreendida como subjacente ao pressuposto cerne do projeto moderno que se apresenta na incessante tentativa de desconsiderar todas as culturas, práticas e saberes que não sejam aqueles prescritos em seus cânones. Tal configuração pode ser concebida como uma estratégia que visa legitimar um tipo de conhecimento considerado “verdadeiro”, o que se faz desqualificando e o sobrepondo a outras culturas, percebidas como irrelevantes ante ao pretenso caráter “universal” dos conhecimentos transmitidos na instituição escolar. Lahire (2006) destaca que a escola tem sido a principal instituição para difundir de forma homogênea, a cultura considerada “legítima” e para desconsiderar as culturas tidas como “não legítimas”, ou seja, as culturas não hegemônicas.

Ao refletir sobre este processo, Barbosa (2007) prescreve que, sob este ponto de vista, a escolarização pode ser analisada como uma espécie de “colonização” sob a qual passam as crianças. Sarmento (2007) enfatiza que a análise das culturas infantis e suas articulações com as instituições para a infância - especialmente a escola – constitui hoje um tema de grande importância nos estudos educacionais e sociológicos da infância. Esta relevância, segundo o autor, se deve à

[...] mudança de uma perspectiva paradigmática que enfatizava a lógica da reprodução social e colocava as crianças no papel de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas pelos adultos, para uma outra perspectiva paradigmática que considera a categoria social infância como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças como actores sociais de pleno direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos.(p.1).

Foi na *Modernidade* que a infância começou a ser objeto de interesse público, o que Sarmento (2005) entende como “institucionalização da infância”, um processo conjugado por diversos fatores – “a criação da escola pública, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de saberes periciais sobre as crianças e a promoção de uma administração simbólica da infância”. Neste âmbito, a infância constituiu-se alvo de um processo complexo, homogeneizador e regulador, marcado pela criação de instâncias públicas de socialização, com ações diversas que confinaram as crianças, e definiram a separação formal e protegida pelo Estado, destas, face aos adultos, delimitando o controle efetivo das crianças em diversos aspectos, tais como: frequência a certos lugares, horários e tipos de alimentação, participação na vida coletiva, mantendo-as à margem de algumas esferas como da produção e do consumo e da ação cívico-política.

Souza & Pereira (1998, p.37) ponderam que a separação das crianças face aos 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.

Neste contexto, foi a escola que surgiu como instrumento eficaz “para transformar estes seres não perfeitos em cidadãos (...). A ela passa a ser atribuída a responsabilidade de “burilar” a imperfeição que representa a

infância e dotá-la de linguagem e conhecimento”. (SILVA FILHO, 2004, p.111).

O iluminismo, em seu projeto de livrar os homens do mal que representa a ignorância ou o ‘não-saber’ e torná-los senhores do mundo por via da razão, inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e sua formação. Essa preocupação, porém, embora pioneira, não tinha por objetivo tratar das peculiaridades desta ‘etapa’ de vida. Ao contrário, olhava-a negando-a, uma vez que o que interessava é que ali estava um pequeno adulto, o homem de amanhã. Neste momento, portanto, a infância é compreendida como uma fase efêmera, passageira, transitória que precisa ser apressada. Crescer é tornar-se ser de razão, e esse amadurecimento, tal como das frutas na estufa, precisa ser aligeirado. (SOUZA & PEREIRA, 1998, p.4).

Para uma breve contextualização da escola buscou-se os pressupostos teóricos em um estudo realizado por Canário (2008), o qual analisa como a instituição escolar passou de um “tempo de promessas” a um “tempo de incertezas”. Para esse autor, o nascimento histórico, a consolidação e o desenvolvimento dos sistemas modernos de educação situam-se indissociavelmente no contexto da “dupla revolução” (Industrial e Liberal) que marcou o final do século XVIII - um longo período entre a Revolução Francesa e o Fim da Primeira Guerra. Tempo este marcado pelo que o autor entende que se possa chamar de “idade de ouro” ou “tempo de certezas”. Isto porque este período insiste em permanecer no imaginário coletivo como uma referência que se confronta ante aos “males” da escola contemporânea. Este período, segundo o autor, não por mero acaso, coincidiu com o auge do capitalismo liberal.

Posteriormente a Segunda Grande Guerra Mundial, entre os anos de 1945-1975, viveu-se um período “marcado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar, como efeito combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e o aumento da procura (“corrida à escola”)”. (CANÁRIO, 2008, p.74). Este fenômeno de explosão escolar delineou, segundo o autor, a entrada em um “tempo de promessas”, uma vez que a democratização da escola configurou a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas. Tal euforia e otimismo deveram-se a associação entre um aumento no

número de escolas e as promessas de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. Tendo por base e fundamento a teoria do capital humano, as despesas decorrentes da educação escolar eram tratadas como um investimento, que teria um retorno, tanto individual quanto coletivo determinante, o que conferia reconhecimento dos sistemas educativos como um fator econômico de primeira importância.

Esta associação direta entre o progresso econômico e a elevação dos níveis de qualificação escolar demarcou a construção da escola de massas, onde o Estado passou a gerir os sistemas educativos sob a lógica dos princípios reguladores da produção econômica, ou seja, com características típicas da produção em grande escala, assumindo um modelo industrial, ou “indústria do ensino”⁴⁸. Esse modelo sofreu no início dos anos setenta, com a primeira crise do petróleo, que marcou o fim de um tempo caracterizado pelas ilusões do progresso, sendo ainda este contexto social palco do diagnóstico de uma “crise mundial da educação”, que marchou a par de uma “verificação da falência das promessas da escola”.

A investigação sociológica demonstrou a ausência de relações diretas entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais. A sociologia da “reprodução” tratou de revelar o efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais desempenhado pela escola. Como viria a se confirmar em pouco tempo, a expansão da escolarização, não se converteu em uma significativa melhoria do bem-estar à população mundial, tampouco diminuiu o fosso que separa os países “desenvolvidos”, daqueles que se encontravam “em vias de desenvolvimento” ou em situação de subdesenvolvimento. Canário evidencia um paradoxo: a escola, ao mesmo tempo em que democratiza o acesso, tornando-se menos elitista, é entendida como aparelho ideológico do estado, já que por meio de violência simbólica assegura a reprodução das desigualdades. (2008, p.75).

Tem início, então, um período de desencanto com a escola, definido por Canário como “tempo de incertezas”. Um conjunto de profundas mudanças nos campos econômico, político e cultural afetaram a relação da juventude com a escola e com o mercado trabalho, passando-se “de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação que predomina a incerteza.” (CANÁRIO, 2008, p.76). No que tange ao contexto econômico, o autor salienta, assistiu-se o declínio dos Estados Nacionais que, contudo, permanecem como principais referências da identidade e da missão histórica da escola enquanto instituição

⁴⁸ Expressão utilizada na época para se referir a lógica que dominava o modo como a escola era percebida e gerida. (DELAMOTTE, 1998:118 apud THIN, 2008).

“(…) e a deslocação dos centros de poder para os grandes grupos econômicos internacionais e para outros órgãos de relação supranacionais (Banco Mundial, FMI, OCDE, etc)”.

O autor justifica uma abordagem “sumária” de tais transformações sociais e econômicas, alertando que esta caracterização se faz necessária pelas suas significativas implicações no campo educacional. Segundo o autor “está em causa a criação de uma nova ordem que torna obsoletos os sistemas educativos concebidos dentro de um quadro estritamente nacional”. Ainda segundo o autor, na presença de uma perspectiva globalizada deixam de fazer sentido incumbências de reprodução de uma cultura e de uma força de trabalho eminentemente nacionais. É neste contexto, que a finalidade de construir uma coesão nacional cede, progressivamente o lugar à subordinação das políticas educativas a critérios de natureza econômica “aumento de produtividade e da competitividade dentro de um quadro único”. (CANÁRIO, 2008, p.76).

A mudança de um paradigma da qualificação (definido por um diploma escolar que correspondia a posições estatutárias precisas) para um paradigma da competência – que se configura em um quadro fluido de competências delineadas pelo mercado de trabalho – acaba prescrevendo uma ruptura na relação entre os diplomas escolares e os empregos, conflito que põe a descoberto e questiona o papel da escola.

O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefacção de empregos correspondentes. É esta evolução que permite falar da passagem de um “tempo de promessas” para um “tempo de incertezas”. (p.78).

Para o autor, “trata-se de algo que é dificultado por uma perda de legitimidade que decorre do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades de sua concretização”. (p.79). A esse respeito, Sarmento (2002) postula que a ruptura entre pares de categorias sempre se encontraram associados no período de gênese e expansão da modernidade, tais como trabalho/emprego, trabalho/cidadania, emprego/vínculo profissional e qualificação/colocação profissional afetam os percursos desejáveis das crianças, reformulam as suas aspirações e condicionam as opções presentes. Neste sentido, os autores parecem concordar que a crise da educação escolar aprofunda-se em parte na incredulidade sobre a

sua real capacidade para construir os itinerários do ingresso no mercado de trabalho. Contudo, Sarmiento (2002) vai além, argumentando que tal situação promove atitudes de competição entre as crianças e as famílias que mantêm aspirações de ingresso nas profissões mais qualificadas, com vista à obtenção de resultados escolares compatíveis com o ingresso nos cursos desejados. Neste sentido, enfatiza que a tendência de que essa competição ocorra de modo cada vez mais precoce, associada a uma intensificação da restrição dos tempos livres das crianças, pela sua subordinação a aulas adicionais que intensificam profundamente a sua jornada de trabalho. O referido autor destaca que o mais perverso dos efeitos consiste na desigualdade que é gerada entre os mais novos, e os efeitos que daí decorrem, referindo-se às “estratégias de sobrevivência num presente que muitas crianças não vêm conduzir a qualquer futuro. Ora, a crise dos mitos legitimadores permite dar visibilidade à lógica social da educação, pondo em causa a própria escola”. (SARMENTO, 2002c, p.272).

Nesta direção, Canário (2008) avalia que os problemas da escola contemporânea podem ser sumarizados em três facetas: sua obsolescência ao basear-se em um saber cumulativo e revelado, sua falta de sentido para os que a frequentam e seu déficit de legitimidade social por “fazer o contrário do que diz”, no que se refere à reprodução das desigualdades.

A despeito da impossibilidade de prever o futuro da escola, Canário salienta a possibilidade de problematizá-la e de imaginar uma “outra” escola a partir de uma crítica a que existe. Sob esta perspectiva, aponta três finalidades da escola do futuro: aprender pelo trabalho e não em função da racionalidade econômica vigente, desenvolver e estimular o gosto pelo ato de aprender e não visando benefícios materiais ou simbólicos futuros, por fim, transformar a escola em lugar “onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir”. (2008, p.80).

Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do déficit de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o saber, por parte dos alunos, e de uma outra relação com a profissão por parte dos professores, tem de ser feitas a par. A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe, pois, a adoção do

procedimento inverso; *transformar os alunos em pessoas*. Só nestas condições a escola poderá assumir-se para todos, como lugar de hospitalidade. (2008, p.80) (grifos do autor).

Consonante a perspectiva colocada por Canário (2008), Sarmiento (2002) evidencia alguns pontos de ruptura como possibilidade de se construir uma educação centrada na afirmação ativa dos direitos das crianças.⁴⁹ Entre esses pontos a serem observados, o autor aponta a indispensabilidade de “quebrar” elementos simbólicos que constituem o senso comum da prática educativa e que excluem os saberes das crianças, dos grupos sociais das classes populares e das minorias étnicas e culturais. Nesse sentido pontua que a reconstituição cívica da escola implica uma articulação da lógica educativa e dos direitos das crianças.

Configura-se, a partir dessas discussões, a afirmação de que as instituições educativas possam se constituir lugares privilegiados às vivências das infâncias, principalmente no que concerne ao processo de socialização e inserção no universo da cultura, se consolidando como um espaço de sociabilidade, de encontros e de confrontos, que pode se transformar (ou não) em um lugar de construção da cidadania ativa das crianças. Um lugar onde não se antecipa a vida adulta, o trabalho, mas que possibilita as crianças crescerem, sem deixarem de serem crianças. Um lugar onde elas podem descobrir e conhecer, sem ter que abrir mão do brincar, do imaginar e do criar. Enfim, um lugar onde meninos e meninas de todas as idades podem ter experiências e relações diversificadas e significativas com novos espaços, objetos e pessoas, sobretudo com outras crianças. (FARIA, 2000).

Diante do inegável poder da escola em nossa sociedade, Lahire (2006) diz que é preciso buscar nos confrontos entre as culturas “não legítimas” e as culturas “legítimas” da escola, formas de repensar seu papel social, pois, para o autor “é a forma escolar de aprendizagem, não importa a disciplina considerada, que parece estar sendo rejeitada pelas crianças”.

⁴⁹ Sarmiento (2002) assevera que, não obstante a escola poder muito pouco em face da exclusão social, esse pouco tende a ser incomensurável se for uma forma de garantir um processo político pedagógico de transformação político-social e institucional. Remetendo aos estudos de Charlot (1999) preceitua a necessidade de tornar os saberes mais significativos, mais desejados e susceptíveis de provocar a felicidade das crianças e dos alunos, promovendo sua cidadania ativa. Finalmente, assinala conceber a educação política de vida, considerando assim, o trabalho docente como colaborativo e participativo, a educação como elo de articulação com políticas de inclusão social (saúde, habitação, solidariedade e proteção social), não desconsiderando a importância do apoio do Estado, contra as desigualdades.

Compreendo importante trazer aqui este pensar, a partir do momento que este estudo busca perceber os sentidos das crianças sobre a escola, considerando-se alguns desses traços distintivos e complexos dessa instituição, que, como espaço de socialização define e engendra determinados papéis e posições aos seus agentes. E são as maneiras pela quais pensamos as infâncias que fundamentam e determinam os modos de lidar com as crianças. Nessa direção, encontramos espaços onde experimentamos nossas diferentes relações com as crianças, instituindo assim, por vezes, lugares de *infantilização* e *inferiorização* das mesmas. Tal discussão revela-se fundamental não apenas para evidenciar como foi/tem se configurado o lugar que as crianças têm ocupado no contexto das instituições educativas, mas, sobretudo por subsidiar a compreensão das condições estruturais que se mostram presentes no processo de socialização e escolarização das crianças.

A indispensabilidade de perceber as representações construídas social e historicamente acerca das crianças, suas infâncias e culturas, sobretudo no âmbito das instituições criadas com intuito de educá-las, se estabelece como um modo de construir uma reflexão crítica sobre os espaços educativos seja de creches, pré-escolas ou escolas, como lugares privilegiados às vivências das infâncias, repensando e construindo propostas pedagógicas condizentes com as especificidades e singularidades próprias das crianças, corroborando-se como essencial o reconhecimento de suas capacidades e inteligibilidades.

3.1.3 Ofício de criança e ofício de aluno

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 pequenas são alunos.* (SACRISTÁN, 2005, p.103). (grifos meus).

Assente no pressuposto da existência de múltiplas formas de as crianças viverem aquilo que a sociedade moderna definiu como sendo infância, sendo esta uma condição social da criança (KUHLMANN, 2007), entende-se que as crianças e suas infâncias se constituem pelas circunstâncias concretas dos modos de vida que levam, já que “não existem infâncias prototípicas,

uniformes ou ideais, mas modos de viver esta etapa da vida”; (SACRISTÁN, 2005, p.17); porém, e ao mesmo tempo, não é possível desconsiderar fatores sociais estruturais que influenciam os modos de vida das crianças na contemporaneidade.

Deste modo o que se deseja discutir neste momento estabelece-se no reconhecimento das crianças como protagonistas de seu processo de socialização na pré-escola e não como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos [...], cujas características não se definem apenas na esfera institucional educativa, mas resultam de um processo social amplo e interferente. (PINTO & SARMENTO, 1997, p.20).

Ao considerarem as interferências do “universo dos adultos” sobre as crianças e seus modos de ver, agir e pensar o/no mundo, Sarmiento & Pinto (1997, p.22) chamam atenção para a extrema permeabilidade que caracteriza essa relação, entendendo que os processos de colonização dos respectivos mundos de vida das crianças pelos adultos provêm do processo crescente de institucionalização da infância e do controle dos seus cotidianos pela escola, pelos ‘tempos livres’ estruturados e pelas práticas familiares, e resulta da assimilação de informação e “modos da apreensão do real veiculados pelos media”.

Neste sentido, não é demais afirmar que a própria construção histórica da infância foi/é resultado de um complexo processo de representação social sobre as crianças, de estruturação de seus cotidianos e especialmente de organizações sociais voltadas a elas⁵⁰. Sob esta ótica, o ingresso das crianças na escola (e mais recentemente na pré-escola), caracterizado pela compulsoriedade de frequência destas a uma instituição educativa, se constitui em um dos fatores sociais que incidem sobre grande parte das crianças, condicionando profundamente suas condições de existência. (SARMENTO, 2004). Contudo, “é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana (tem sido assim em nossa própria vida), que não questionamos o que significa ter essa condição social que é continente e transitória”. Damos como certo que, em uma etapa de nossas vidas, o papel das pessoas que vemos é ir às instituições escolares todos os dias. (SACRISTÁN, 2005, p. 13).

Compreende-se que a escola tem grande legitimidade ao determinar a infância, relacionando-a com a escolarização, ao passo que muitas vezes as

⁵⁰ Fora do contexto da instituição escolar a designação de um ofício de criança pode ser percebida pela interferência dos adultos sobre as crianças na designação de múltiplas tarefas, como aulas de inglês, natação, reforço escolar, dança, entre outras.

crianças são entendidas como alunos/as. Buckingham (apud DELGADO & MÜLLER 2002, p.19) assinala que a escola “é uma instituição social que constitui e define de forma eficaz o que significa ser criança e criança de uma determinada idade”. Nessa perspectiva, parece ter se tornado óbvio, nas sociedades ocidentais modernas, que toda e qualquer criança seja vista como sujeito escolar.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), a esse respeito, apontam:

A idéia da transferência do processo de aprendizagem para a instituição escolar é um fator distintivo da existência do sentimento moderno da infância, do seu “prolongamento”. A transformação da criança em aluno seria ao mesmo tempo a definição do aluno como a criança, nesse processo em que o critério etário torna-se ordenador da composição e da seriação do ensino nas classes escolares. (p.22-23).

Assim, instituições para crianças parecem em larga medida configurar o “ofício de criança” (SIROTA, 2001; CHAMBOREDON E PRÉVOT, 1986), isso é, o modo normalizado do desempenho social das crianças, pois as instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. (SARMENTO, 2003, p.02). O referido autor chama atenção para o modo como tais ações são “adultocentradas”, o que significa que correspondem a espaços de “desempenho profissional dos adultos (professores, pediatras, psicólogos), exprimindo modos mais autoritários ou doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas coletivas conformadas pela e na cultura adulta” (SARMENTO, 2003, p. 02), ao passo que, especialmente significativo no trabalho institucional é o papel da escola que “inventou o aluno”. (SARMENTO 2000; SACRISTÁN, 2001; NARODOWSKI, 2001).

Mas como se pode compreender o “ofício de criança” e o “ofício de aluno”? De que forma e até que ponto estariam estes imbricados? O que significa afinal a consignação de um papel social específico às crianças? E as crianças, mais especificamente àquelas que se constituíram protagonistas deste estudo (crianças de cinco e seis anos de idade que frequentavam o último ano da educação infantil) que ofício era a elas consignado?

A tentativa de aprofundar a compreensão sobre a condição social das crianças que frequentam uma instituição de educação infantil desenvolvida no

presente trabalho tem o intuito de contextualizar o entendimento sobre a experiência vivida por elas e a investigação dos sentidos que nesse contexto as crianças estão construindo sobre o que vivem na pré-escola e sobre a futura ida para escola de ensino fundamental, no momento que antecede essa transição. Para tanto, importa aqui tentar delinear alguns dos aspectos que demarcam as infâncias tal como a percebemos na esfera social e, principalmente, nas instituições educativas, especialmente ao frequentarem o último ano da educação infantil, quando as crianças que “não são mais bebês, mais ainda não são alunos” (FERREIRA, 2006) vivem situações que, imbricadas em um contexto institucionalizado, têm seus cotidianos preenchidos, normatizados pelos adultos por meio de regras e procedimentos como, a utilização de agendas, cadernos e rotinas, como hora do parque, da “roda”, do lanche, da “atividade”, da “aula” de educação física...

As crianças, ao entrarem numa instituição educativa, seja ela creche, pré-escola ou escola, confrontam-se de modo sistemático e contínuo com uma organização profundamente marcada, estruturada, e no decorrer dos seus processos de socialização neste contexto, ainda na educação infantil lhes são ensinados modos específicos de agir, pensar e falar que são compreendidos pelos adultos, docentes ou não, como adequados, imprescindíveis e inevitáveis.

Sarmento (2000) analisa que a atribuição de um papel explícito às crianças, considerando-as no interior de uma categoria social própria, precisamente a de quem exerce este ofício, distinto de outros papéis, contempla simultaneamente acepções distintas, pois admite o entendimento de que as crianças são seres ativos ao exercerem seu próprio ofício e também permite a leitura de que as crianças são objetos passivos desta mesma atividade, pois se constroem como seres sociais pelas atividades que lhe são consignadas. Já implicitamente, o ofício de criança remete à ideia de que, ao se distinguirem socialmente de outros grupos sociais pela consagração de um ofício específico, único e exclusivo, as crianças seriam interdidas, consideradas “seres à parte”, excluídas da esfera de produção, o que designaria a elas um estatuto pré-social, isto é, anterior à etapa produtiva.

No livro “Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar” (1995) Perrenoud parte da origem semântica do termo “ofício”⁵¹ para elucidar as atividades desenvolvidas pelas crianças no âmbito escolar. Ao consultar o

⁵¹ Ofício. Qualquer atividade especializada de trabalho, exercida por alguém de forma definitiva ou temporária; trabalho do qual uma pessoa obtém os recursos necessários a sua subsistência e à de seus descendentes; ocupação, trabalho, tarefa com que uma pessoa se compromete; incumbência, missão. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Editora objetiva, 2001).

dicionário francês Petit Robert⁵², o autor encontra três significados que servem para explicitar o caráter de trabalho determinado que as crianças exercem no ambiente educativo:

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

Segundo o autor, o ofício de aluno se constitui apenas “um componente do ofício de criança ou de adolescente nas sociedades em que esta fase da existência é definida, antes de mais nada como uma preparação.” (PERRENOUD, 1995, p.15). Ainda que compreenda que o ofício de aluno tem sofrido alterações e mudanças decorrentes das variações ocorridas na organização escolar e práticas educativas, e em virtude da influência de movimentos pedagógicos e do peso dos padrões hegemônicos, Sarmiento (2000) afirma que alguns traços característicos demarcam a estabilidade da difusão do modelo organizacional da escola pública. Com isso, percebe que a caracterização do ofício de aluno pode ser realizada considerando-se três dimensões: 1) A sua constituição no quadro da estrutura formal da escola e do currículo oculto; 2) A natureza do “trabalho” que se reveste; 3) A heterogeneidade do desempenho e o seu cruzamento com a origem social e cultural e o gênero. Sarmiento (2000) ainda destaca que esse ofício é aprendido tanto nas salas de aula, na interação com professores e adultos como com os pares dentro dos espaços educativos como nos recreios, na ida e vinda das aulas, na vida cotidiana.

Ao prescrever uma crítica aos enquadramentos conceituais da infância, Ferreira (2002, p.11) destaca “advogar uma condição de criança socialmente construída no dia-a-dia, na experiência de relação direta e implicada com os outros, adultos e crianças, em contextos sociais específicos, onde para ser filho irmão, aluno e criança, tem de se aprender a sê-lo (...)”, neste sentido, aponta uma desconstrução necessária dos grandes mitos da infância, entre os quais o das crianças como seres em déficit e o da socialização como um processo vertical e unívoco. Para a autora, este debate obriga a considerar cada uma das crianças, sujeitos que são, valorizando suas dimensões social, cognitiva e

⁵² ROBERT, Petit. Dicionário Francês de grande divulgação.

afetiva que participam na construção de ações significantes e de significados partilhados coletivamente, ao invés de subsumir as partes ao todo e amalgamar os indivíduos com o seu conjunto e este com o grupo; o que obriga também perceber os processos de socialização que ocorrem, protagonizados pelas próprias crianças quando buscam gerir a heterogeneidade de seus ofícios, papéis, identidades e posições sociais intrínsecas a toda esta rede de interdependências. (FERREIRA, 2002).

Destaco a seguir um excerto, fruto das observações realizadas e registradas no meu Diário de Campo, que permite dar visibilidade a algumas facetas deste complexo processo no qual as crianças, ao viverem suas experiências no último ano da educação, vêem-se justamente constringidas pela consignação de tarefas que pelas suas características não parecem sumariamente distinguir o que é ser criança e o que é ser aluno:

São 09h30min da manhã, as crianças estão retornando à sala depois do lanche matinal. A professora está virada para o quadro escrevendo o que as crianças devem copiar em seus respectivos cadernos. Algumas crianças pegam os cadernos e sentam-se ao redor das pequenas mesas, outras mostrando resistência ou indiferença, insistem em pegar brinquedos na estante – jogos de montar e um pequeno celular – e são logo chamadas pela professora. Após alguns minutos, mais três crianças entram na sala, entre elas, Filipe que olha para o quadro, senta-se ao lado da pesquisadora e comenta: *Ui tá vendo? Agora vou ter que trabalhar! Será que vou ficar a vida toda só copiando?*

(Registro em Diário de Campo, 25/08/09)

As expressões proferidas por Filipe (5 anos de idade), ao deparar-se com o quadro, parecem sintetizar, sob a perspectiva de uma criança algumas facetas do caráter do ofício imputado às crianças nos espaços educativos que se configura, “entre outros, através do acometimento 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 corporal e mental, inerentes à cultura escolar e ao saber dominante.” (SARMENTO, 2009, p.29).

Neste sentido, é possível afirmar que o conjunto de comportamentos “esperados” das crianças quando inseridas nas instituições educativas não é algo que elas saibam previamente, mas é aprendido nas relações pessoais e na própria experiência vivida na instituição. De uma forma dialética, Sacristán

(2005, p. 14) considera que a “infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância”. Neste sentido, cabe vislumbrar o conceito de “ofício de criança” entendendo que este está diretamente ligado à escola e esta à infância (CHAMBOREDON & PREVOT, 1986). Vale dizer, então, que a organização sistemática de instituições, regras e instrumentos contribuiu para a institucionalização da infância e para a emergência do ofício de aluno (PERRENOUD, 1995; SARMENTO, 2000b, 2002; SACRISTÁN, 2005), revelando, deste modo, as expectativas dos adultos de que a criança se comporte de acordo com uma determinada norma. Outrossim, não é demais afirmar que a própria construção histórica da infância foi o resultado de um complexo processo de representação social sobre as crianças, de estruturação de seus cotidianos e especialmente de organizações sociais voltadas a elas. (SARMENTO, 2006).

Foi a conjugação de diferentes fatores que marcou a “institucionalização da infância” no início da modernidade – a criação da escola, a centralização do núcleo familiar no cuidado com os filhos, a produção de disciplinas e saberes especializados, e, finalmente, a promoção da administração simbólica da infância, definida como um conjunto de procedimentos, normas, atitudes e prescrições, que, ainda que nem sempre escritas ou formalizadas, condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade.

Referimo-nos a atitudes esperáveis sobre a frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido e proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida colectiva. Mas referimo-nos também a uma definição de áreas de reserva para os adultos: a produção e o consumo; o espaço-cultural erudito; a ação cívico-política. (SARMENTO, 2004, p. 05).

Resumo então que, entre os fatores constituintes de uma *administração simbólica da infância*, destaca-se a configuração de um “ofício de criança” como “metáfora mais expressiva da infância na contemporaneidade” que, ao mesmo tempo em que considera as crianças como sujeitos ativos de seu próprio ofício, permite inferir que elas são também objetos passivos nestas mesmas atividades: assim, as crianças constroem-se pelas atividades sociais que lhes são consignadas, e é com esta reflexão que Sarmiento (2000) *denuncia* a raiz funcionalista dessa expressão. Para Sirota

(2001), "a emergência atual de uma Sociologia da Infância poderia ser simbolizada através do aparecimento da noção de 'ofício da criança'".

A noção de ofício de criança aparece de início na literatura pedagógica, nos escritos de Pauline Kergomard, célebre inspetora francesa de escolas maternas. É ela quem introduz essa noção, a propósito da escola maternal. Trata-se, para ela, de definir uma escola que corresponda à natureza infantil, onde se operem livremente os processos de maturação e desenvolvimento. Nessa escola, a criança poderá cumprir o seu papel. Há nela adequação entre o que a instituição define, ou, pelo menos, entre seu projeto renovador e o estatuto reservado à criança no interior da instituição, visando sua função de socializar, uma vez que a essa definição social da infância corresponde, paralelamente a uma institucionalização da infância em alguns dispositivos pedagógicos. (SIROTA, 2001, p.14).

No artigo "O ofício de criança: Definição social da Primeira Infância e funções diferenciadas da escola maternal", Chamboredon e Prévot (1986) analisam as condições sociais da "descoberta" da primeira infância como "objeto pedagógico" e como período de aprendizagem, explicitando as funções que a instituição escolar pode preencher ao se basear nesta afirmação. Para os autores, o novo valor conferido à infância trouxe consigo a emergência de uma definição mais precisa das potencialidades das crianças e de um conteúdo a lhes ensinar, o que configurou "a "descoberta" da criança como aprendiz intelectual e a invenção de "atividades" intelectuais e práticas adequadas a esta idade".

O fim deste processo de invenção e reforma dos programas, do material, das práticas pedagógicas é a invenção do "ofício de criança" (Kergomard), sendo a escola maternal o lugar que a criança deve realizar seu "ofício de criança", ou seja, comportar-se segundo sua natureza tal qual ela decorre da definição da infância, conformar-se à norma do comportamento infantil. É a negação completa das primeiras formas escolares (inculcação e correção) em proveito de uma forma escolar em que a única obrigação da criança

seja ser ela própria. (CHAMBOREDON & PRÉVOT, 1986, p. 46).

Para os autores, a invenção e a racionalização da infância se localizam em um movimento de “institucionalização” da infância, marcado pela organização sistemática de instituições, regras, quadros e instrumentos embasados numa definição social de infância que prescreve e normatiza aspectos cada vez mais numerosos da criança. Aqui também, duas tendências opostas são identificadas: um movimento de “liberação” da criança que remete à descoberta de aspectos ignorados ou reprimidos, defendendo a invenção de campos, períodos de expressão e instrumentos de exercício. E, contrapondo este movimento, uma tendência de sistematização dos campos, ocasiões e instrumentos, em que os aspectos negligenciados, reprimidos ou ignorados são sistematicamente cultivados e preconizam a se constituírem como normas do comportamento infantil.

Chamboredon e Prévot (1986) evidenciam que a popularização da psicologia infantil resultou em uma intensificação das preocupações quanto ao desenvolvimento das crianças de todas as idades, mas de modo mais enfático sobre a primeira infância. É também a psicologia⁵³, especialmente como prática de tratamento da infância principalmente aos casos de “desvio” que infere decisivamente para a difusão de uma norma. Constituiu-se, assim, uma definição social de primeira infância como um *cursus* cientificamente definido, baseada em recorte das idades às quais são atribuídos desempenhos determinados e medidos, tomando-se como referência um padrão de

⁵³ No que concerne à decisiva influência da psicologia do desenvolvimento sobre as concepções vigentes sobre a criança e a infância, Sarmiento (2007) afirma que “A psicologia do desenvolvimento, a partir especialmente dos trabalhos de J. Piaget constituiu-se como o principal referencial de entendimento e interpretação da criança no século XX, com profunda influência na pedagogia, nos cuidados médicos e sociais, nas políticas públicas e na relação cotidiana dos adultos com as crianças [...] em torno de duas idéias centrais: as crianças são seres naturais, antes de serem seres sociais, e a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estágios. A psicologia do desenvolvimento é não apenas responsável pela constituição de um reflexividade institucional sobre a infância, mas também pela proposta de uma norma de constituição do conhecimento científico sobre as crianças, através do recurso a um conjunto sofisticado de escalas e testes de “medição” do “desenvolvimento natural” da criança. A crítica – interna à própria psicologia do desenvolvimento, nomeadamente por efeito da influência do construtivismo social de Vygostsky – sobre as características naturalistas, biologistas, universalistas, a-sociológicas, teleológicas e positivistas da corrente hegemônica da psicologia do desenvolvimento não obsta que esta imagem de infância seja muito provavelmente a que é mais poderosa contemporaneamente”. (SARMIENTO, 2007, p. 32).

normalidade pré-definido: há uma idade “normal” para falar, andar, desenhar, etc. O ofício de criança possui uma acepção explícita que remete assim, para a institucionalização da infância, definindo que os papéis expressos sejam os das atividades educativas em contexto escolar (desde os primeiros níveis educativos, isto é desde a educação infantil), sendo algo que se constitui em atributo do ofício das crianças desde as suas primeiras formulações.

Pontua Sacristán (2005) que, tanto as definições de aluno como a definição de criança ou infância, são invenções dos adultos, compondo categorias, “[...] são elaborações atribuídas aos sujeitos que pensamos ter algumas destas condições.” (SACRISTÁN, 2005, p.13).

As considerações tecidas até aqui acerca do ofício de criança e do ofício de aluno permitem corroborar o que Sirota (2001, p.14) enfatiza - a necessidade de levar a sério as crianças, reservando a elas o lugar de um objeto sociológico em sentido pleno. Assevera a autora, que os pequenos se socializam mediante essas aprendizagens e se constituem como sujeitos na capacidade de dominar sua experiência, de se tornarem os autores de sua própria educação. Nesse sentido, compreende a autora que toda educação é uma auto-educação, ou seja, é também um trabalho sobre si mesmo, destacando o reconhecimento da autonomia da criança, mediante a importância dada à sua subjetividade e à especificidade de sua relação com as instituições educativas.

A partir do exposto, depreende-se que a compreensão da condição social das crianças que frequentam instituições educativas no que tange aos sentidos produzidos e partilhados sobre a escola, uma vez que esses (sentidos) se constituem também a partir das experiências por elas vividas no âmbito das múltiplas relações sociais que estabelecem ao frequentarem o último ano da educação infantil, período em que ao se confrontarem com a organização sistemática de seus cotidianos e a inevitabilidade de ingressar na escola, parece tender a se configurar de modo peculiar como “um 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). Não obstante tal entendimento tecido acerca das particularidades do ofício de criança e do ofício de aluno, sendo as escolas construídas para as crianças nos níveis político e organizacional e nos planos histórico e das políticas educativas - elas também são - no plano da ação concreta - construídas (sobretudo) pelas crianças. (SARMENTO 2002, p.696).

Sarmento (2007) destaca que as possibilidades de as crianças viverem suas infâncias estão diretamente ligadas a referências contextuais, o que

significa que é ao observar, apreender e interpretar os contextos sociais em que se inserem, que as crianças produzem suas culturas, sendo este o modo de elas se constituírem como grupo de agentes ativos e agir no mundo. É por meio desse processo de *reprodução interpretativa* que as crianças estruturam formas e conteúdos representacionais distintos. Tal compreensão instiga compreender o seu ponto de vista, especialmente sobre a escola ou sobre seu futuro ingresso neste lugar, sendo este olhar projetivo das crianças já inseridas no contexto da pré-escola, um importante elemento para pensar espaços educativos mais próximos aos seus desejos, necessidades e expectativas.

O reconhecimento das crianças como produtoras culturais e como construtoras de seus próprios lugares sociais revela-se fundamental para este estudo, e é com base neste pressuposto da Sociologia da Infância, que procuro destacar, a partir do entretecer entre a teoria e a empiria, os modos como elas, nos contextos de ação que lhes são proporcionados (nos seus constrangimentos e possibilidades) não somente submetem-se, mas participam e desafiam esta estrutura em prol de seus interesses como crianças.

A densidade de significação social em relação à escola, presente nos episódios interativos protagonizados pelas crianças na interação com seus pares e com os adultos que serão a seguir apresentados, constitui justificativa e mote em torno dos quais se desenvolveram as análises que revelam a capacidade e a competência das crianças de pensarem reflexiva e coletivamente acerca do que lhes acontece e do que está a lhes acontecer possibilitando a compreensão da agência das crianças, não como o resultado da reflexão individual, mas, pelo contrário, como algo profundamente impregnado ou situado nas atividades coletivas em contextos sociais concretos. (CORSARO, 2007).

4 “TCHAU, CRECHE! ADEUS, CRECHE! VAMOS PRA ESCOLA!”: ENTRETECENDO AS ANÁLISES

Versar sobre a escola a partir do que manifestam as crianças da educação infantil implica considerar que o ingresso na escola na sociedade brasileira, é compulsório. Trata-se de uma condição prevista na legislação e, embora não seja de fato um direito garantido a todas as crianças, coloca-se para maior parte delas como um importante rito social de passagem, inventado pela cultura da sociedade moderna, naturalizado na vida dos indivíduos, cujos fins são praticamente óbvios, ocupando um lugar central na experiência das pessoas, tendo se transformado em um marco de referência que percebemos, valorizamos e projetamos. (SACRISTÁN, 2005).

Neste contexto, a extensão da escolarização parece caracterizar os indivíduos pelo nível escolar que estão cursando: educação infantil para o ensino fundamental, depois para o ensino médio e mais tarde (se possível) para o nível superior, constituindo uma maneira decisiva de “datar o indivíduo”. (SACRISTÁN, 2005, p.74). As instituições formam uma sequência de um tempo a outro e de um lugar a outro para garantir a permanência da intenção educativa. (MOLLO-BOUVIER, 2005). Nessa perspectiva, a infância é vista principalmente como uma etapa da vida que adquire sentido em função de sua função projeção no tempo, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. Em tal linha contínua, a intervenção pedagógica tem um papel preponderante, onde a infância é o material dos sonhos políticos a realizar e a educação é o instrumento para realizar tais sonhos. (KOHAN, 2004, p.53).

Consonante com tal consideração, Arroyo (2003) nos fala que a escola se fundamenta em uma direção propedêutica, uma tradição voltada sempre para preparar para algo. Problematisa o autor que o direito à educação por vezes é descaracterizado, tendendo a ser deslocado de uma perspectiva de condição humana à categoria de força de trabalho rentável no mercado. Contudo, paradoxal e simultaneamente à ideia de que as famílias desejam que seus filhos vão à escola para mudarem de vida, Arroyo lembra que há uma descrença de que esta possa se constituir realmente um mecanismo de mudança na vida de seus filhos.

Tal perspectiva – a de ingressar na escola de ensino fundamental - veio a ser amplamente mobilizada entre as crianças e seus pares a partir de um

processo de *reprodução interpretativa* da realidade, especialmente no que se refere ao sentido que tal ingresso poderia significar. Deste modo, informações inspiradas e/ou apropriadas seletivamente no âmbito da socialização com as crianças e com os adultos na pré-escola e/ou noutros contextos comunitários ou institucionais foram no *aqui e agora* acionadas pelas crianças, reveladoras de competências e *performances* práticas e discursivas que se mobilizam, se confrontam e se jogam no grupo de pares. Tal significa que o ir para a escola, não tendo sido criado originalmente pelas crianças, ao ser (re)produzido por elas no *espaço-tempo de jogo lúdico* e das interações entre si e com os adultos se torna um modo de se apropriarem, dotarem de sentido e representarem a realidade social adulta significativa para si. (FERREIRA, 2006).

Compreendo que os *sentidos* que constroem as crianças sobre a escola, não se constituem, portanto, nem uma mera imitação ou reflexo do que é socialmente apresentado como “a escola” ou das expectativas familiares e dos professores em relação ao ingresso neste espaço educativo. Tais sentidos sobre a escola, partilhados nas relações entre as crianças e seus pares e os adultos, captados no decorrer desta pesquisa permitem dizer que elas fazem uma contínua recriação do que é a escola e do que esta se poderá se tornar no seu processo de socialização e escolarização, uma vez que interpretam através dos seus próprios meios de expressão, manifestando-se como seres sociais ativos e competentes. (FERREIRA, 2006).

A busca por investigar e apreender os sentidos que as crianças da educação infantil, socialmente, constroem e partilham sobre a escola de ensino fundamental, exigiu a construção de um olhar acurado para elas, imbricadas em/nas diferentes situações nas quais se envolviam cotidianamente.

Em tal busca, constituíram-se elucidativas e inspiradoras as palavras de Larrosa (1998), destacadas a seguir, estas soam como um alerta para nós, pedagogos, já que geralmente nos convertemos em especialistas quando se trata de dizer quem são, o que querem e do que precisam as crianças.

Não se trata, então, de que – como pedagogos, como pessoas que conhecemos as crianças e a educação – reduzamos a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita. Por exemplo, um estado psicossomático que não seria senão o momento específico e cronologicamente o primeiro de um desenvolvimento que a psicologia infantil poderia descrever e a pedagogia, dirigir. Tampouco se trata de que – como adultos, como

peçoas que temos um mundo – vejamos a infância como aquilo que temos de integrar no nosso mundo. Como se conhecêssemos, de antemão, o resultado desse processo de individualização e de socialização através do qual as crianças converter-se-ão em peçoas como nós mesmos. Por fim, não se trata de que – como adultos, como peçoas que já estamos no mundo, que já sabemos como é o mundo e até onde vai ou até onde deveria ir, que já temos certos projetos para o mundo – convertamos a infância na matéria-prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, nossos desejos e nossas expectativas sobre o futuro. Por exemplo, uma determinada idéia da vida humana, da convivência humana ou do progresso humano, que a educação, a partir da infância, deveria tratar de realizar. (p. 235).

Nesse texto, o autor provoca a reflexão acerca da necessidade de uma alteração de perspectiva em relação ao olhar que nós adultos construímos *para/sobre* as crianças e suas culturas no contexto das instituições escolares, no sentido de tentar pensar *com* elas, reconhecendo-as como capazes de dizer de si e por si, percebendo, assim, a apropriação seletiva, reflexiva e crítica que efetuam das experiências vividas ao interpretá-las de acordo com os seus interesses, preocupações e valores como crianças. Diferentemente de se pesquisar o que se diz sobre as crianças, é tentar saber o que elas dizem de si mesmas, de nós e das instituições que inventamos para educá-las, e é sobre este imenso desafio que este estudo (ainda que incipiente) se debruçou.

As culturas infantis, entendidas como esses modos das crianças perceberem, expressarem e agirem em relação ao que vivem, foram tomadas como categoria central na análise que faço neste estudo, a partir da focalização nos *sentidos socialmente construídos* sobre a escola, que as crianças realizam ao viverem suas experiências no último ano da educação infantil. Contudo, não se pode ignorar que tais culturas mantêm uma relação tensa com a cultura em geral, e também em especial no interior da instituição educativa, pois, amiúde, encontraremos um processo crescente de institucionalização da infância e de controle de seus cotidianos pelas instituições educativas, fato que o estudo das culturas infantis não pode ignorar, mesmo que “sustentem a hipótese de uma epistemologia própria”, elaborada pelas crianças.

É importante destacar que o objetivo de melhor compreender os “sentidos” construídos e partilhados pelas crianças com os seus pares e com os

adultos sobre a passagem para a escola, exigia que se debruçasse sobre as experiências que elas viviam naquele momento. Reitera-se, com isso, a impossibilidade de falar das crianças e de suas ações, relações e manifestações sem considerar sua inserção social determinada, uma vez que suas “interpretações” acerca da escola foram observadas a partir de um contexto social, educativo, espacial e temporal específico, onde se evidenciaram elementos integrantes das práticas educativas previamente pensados, planejados e regulados com a finalidade de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição. (BARBOSA, 2006).

Neste sentido, no percurso investigativo mostrou-se necessário tentar captar tanto o que era realizado pelas crianças, principalmente com seus pares, quanto considerar o que era proposto pelos adultos, bem como as relações inter e intra-geracionais, compreendendo a rotina do tempo e do espaço da instituição de educação infantil, como uma prática social que não é natural, mas produzida historicamente nas relações sociais. (BATISTA, 1998). Para Ferreira (2004), a crescente institucionalização da infância pré-escolar, ao segregar e regular as crianças em agrupamentos, torna a instituição de educação infantil um contexto privilegiado para estudo do modo como as crianças lidam, quer com tal estrutura institucional imposta pelos adultos, quer com seus pares.

Tal estudo não é alheio ao fato de que o *adultocentrismo* apresenta-se histórica e socialmente como um grande obstáculo ao conhecimento da realidade de se ser criança, uma vez que, centrado tanto na adoção quanto na manutenção da verticalidade na relação de poder dos adultos em relação às crianças, acaba por dificultar o reconhecimento de que elas têm uma vida cotidiana intensa e densa, no quadro da qual se produzem como seres sociais, não somente a partir do que lhes é proposto pelos adultos, como também na sua interação com estes e com outras crianças. (FERREIRA, 2006). Exatamente por perceber como hegemonicamente posta, tal perspectiva reducionista sobre as crianças, delinea-se como intenção deste estudo tratar e reconhecer como válidas, importantes, sérias e legítimas as manifestações das crianças - seus gestos, risos, choros, silêncios, palavras e ações – por vezes, deslegitimadas ou pouco consideradas numa sociedade que frequentemente delega aos mais pequenos, a condição de objetos passivos da socialização imposta pelos adultos.

Por conseguinte, adentrar nos mundos sociais das vinte e três crianças, quatorze meninos e nove meninas, que compunham o grupo participante deste estudo reveste-se de uma procura por desvendar os modos como elas lidam,

participam, percebem, se colocam e constroem individual e socialmente sentidos frente às lógicas organizacionais (relações, tempos, espaços, regras, saberes institucionais) da/na pré-escola. Tal sistema de regras estruturantes presentes no cotidiano institucional específica e delimita as crianças, em maior ou menor extensão, o que lá se pode ou deverá fazer, onde, quando, como e com quem (FERREIRA, 2004). Essa realidade tende a resultar em certa conformação dos sujeitos e, muitas vezes, não só das crianças, mas também dos adultos. Não obstante tal força reguladora, as crianças demonstraram possuir capacidades criativas e inventivas com as quais criavam modos não apenas para subverter aquilo que lhes era designado pelos adultos, mas também para fazer valer seus interesses como crianças. A constatação é que essa dinâmica de não acomodação é complexa e multifacetada, constituinte e constituidora das experiências vividas pelas crianças na pré-escola e do processo de construção social de sentidos sobre o que vivem e viverão nos espaços educativos.

Nisto constitui-se a exigência de compreender os múltiplos e complexos processos de relação e interação entre adultos e crianças em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. Para tanto, há a necessidade de captar nesse processo, indicativos tanto nos modos de adesão, participação e conformidade como nas atitudes de recusa das crianças, que nos permitam pensar *com* elas a construção de espaços educativos mais condizentes com suas especificidades, necessidades e desejos.

Perspectiva-se ainda que, na apresentação daquilo que foi observado, não seja construído um juízo de valor sobre as práticas educativas, como se elas se esgotassem na ação das profissionais, pois, somos todos, em maior ou menor medida, impactados por uma cultura hegemônica, que desqualifica outras culturas e saberes e que banaliza aspectos essenciais da vida humana, muitas vezes, incapacitando de pensar além do que está instaurado. (SANTOS, 2000).

Com essas expectativas, e considerando importante sustentar as análises nas condições em que as crianças vivem, interação e pelas quais atribuem sentido ao que fazem, passo a apresentar, na conjugação entre teoria e empiria, a busca por construir um conhecimento acerca do modo como as crianças, ao frequentarem o último ano da educação infantil, constroem sentidos sobre a escola de ensino de ensino fundamental.

4.1 Revelando alguns aspectos das experiências das crianças no cotidiano da pré-escola

[...] viver a infância como novidade, como experiência, como descontinuidade, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, (...) como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está. (KOHAN, 2003, p. 247-248).

São aproximadamente 07h15min da manhã e algumas crianças já se encontram no hall de entrada da instituição, espaço amplo utilizado como refeitório, onde, ao redor das muitas mesas dispostas, brincam sentadas com alguns jogos sob os olhares das auxiliares de sala. À medida que chegam, as crianças maiores vão com os familiares até suas respectivas salas para guardar suas mochilas. Alguns familiares trocam com as profissionais e entre si algumas informações em relação às crianças. Um grupo de meninas conversa animadamente. Um menino mostra a um colega um brinquedo que trouxe escondido no bolso da calça. Sob a ameaça deste menino de delatá-lo à professora, pois aquele não era o “dia do brinquedo”, eles negociam a possibilidade de um empréstimo quando juntos forem para o parque. Em pouco tempo o espaço já se encontra repleto de crianças, que, à medida que chegam as professoras, são encaminhadas às salas. Já na sala, algumas crianças correm para pegar brinquedos nas estantes, outras conversam sobre suas sandálias, enquanto outras se sentam – logo, todas são chamadas pela professora para sentarem-se sobre o tapete. Neste momento, há a contagem do número de crianças presentes na sala, discriminando quantidade de meninos e meninas, “sorteio do “ajudante do dia” e conversa com as crianças do que será realizado naquela manhã. (Aos poucos percebo que tal organização geralmente se repete no período da tarde, com o sorteio de um novo ajudante e a recontagem das crianças, uma vez que chegam outras crianças que só frequentam a instituição no período vespertino). Estabelecido com as crianças o que seria realizado, todas elas são conduzidas até o refeitório para o lanche matinal, onde já se encontram crianças de outros grupos. Passando pelos corredores, as crianças desse grupo, reconhecidas como “os

grandes da creche”, caminham vagarosamente pelos corredores, espiando pela porta o que fazem as outras crianças, especialmente os bebês, nos quais fazem carinhos. Paradas na porta dessa sala, as crianças são advertidas, tanto pelas “professoras dos pequenos” quanto pela sua própria professora – que é a hora do lanche, e que, portanto devem se apressar. O silêncio requerido neste momento é subvertido pelas crianças e flexibilizado por alguns adultos, mas não por outros que advertem que é hora de se alimentar, e portanto não é hora de falar. As crianças, em companhia de colegas, irmãos e/ou vizinhos fazem combinados, riem, conversam enquanto se alimentam. Retornando à sala, nos corredores, ao passarem novamente pelas portas das salas que se encontram abertas, algumas crianças reiteram carinhos nos bebês, outras se abaixam e se movimentam “de quatro”, imitando cachorrinhos. Contudo, outras crianças que caminham mais atrás indicam uma possibilidade de sanção que caberia a tais crianças: *Não vai pro parque! Não vai pro parque!* Já na sala, adiantam os adultos às crianças: *Não é hora de brincar, vamos fazer atividades, brincar só depois que acabarem!* (Registro em Diário de Campo, 18/8/09)

A partir das observações desenvolvidas no decorrer deste estudo foi possível perceber a *ritualização*⁵⁴ das diversas situações e momentos que compõem o cotidiano, como aspecto revelador tanto de uma busca pelo funcionamento harmônico da instituição como uma totalidade, quanto de um condicionamento das crianças a determinados padrões de conduta aceitos socialmente. (COUTINHO, 2002).

Diversos estudos têm apontado os modos como os cotidianos das instituições de educação infantil expressam e reiteram relações estruturais de geração, que se refletem nestes contextos, por meio de um determinado enquadramento institucional, definido pelos adultos – desde a estruturação prévia dos espaços, tempo(s) e atividades, aos valores, regras e rotinas e lógicas organizacionais. (BATISTA, 1998; FERREIRA, 2002; PAULA, 2007; COUTINHO, 2002).

⁵⁴ Para Peter Mac Laren (1991, p. 30), “os rituais podem ser percebidos como transmissores de códigos culturais (informação cognitiva e gestual) que moldam as percepções e maneiras de compreensão dos estudantes; os rituais inscrevem tanto a “estrutura superficial” quanto a “gramática profunda” da escola”.

Assim, organização e a distribuição dos tempos e espaços institucionais tendem a representar o poder desempenhado pelo adulto sobre as crianças. Ao mesmo tempo em que é possível dizer que a fragmentação dos conteúdos, tempos e espaços, acentuada no ensino fundamental (MOTTA, 2010), não se faz tão marcadamente presente na educação infantil, pode-se afirmar que uma lógica subjacente a uma tal fragmentação, também perpassa esta etapa educativa, estabelecendo limites às atuações e pensamentos infantis. Essa constatação remete ao exposto por Rocha (1999), ao lembrar 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”. A autora acresce que este movimento necessita ser mantido sob estreita vigilância, para evitar o exacerbamento do poder controlador das características hegemônicas da cultura sob pena de prejuízo do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo da criatividade.

Muitas vezes, a naturalização de lógicas adultocêntricas presentes na instituição educativa pode consubstanciar proposições e práticas que pouco consideram as crianças, incidindo na delimitação dos modos como elas devem agir e se comportar, dificultando a expressão e manifestação da pluralidade dos seus modos de ser, agir e pensar.

Um convite à compreensão do modo como determinadas práticas pedagógicas alicerçadas na homogeneização e na padronização agem sobre a vida das crianças pode ser construída a partir da reflexão de Larrosa (2002), especialmente quando se busca tecer alguns questionamentos sobre a possibilidade de as crianças viverem suas experiências na pré-escola. A experiência é, na visão do autor, “cada vez mais rara”, tendo em conta determinados processos que se fazem presentes na sociedade em que vivemos, em especial, o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Encontramo-nos, assim, segundo o autor, envolvidos, por uma necessidade constante e acelerada de busca por informações, onde se passam muitas coisas, mas poucas coisas *nos* passam, *nos* acontecem, *nos* tocam: “A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. As reflexões do autor e sobre o que foi apreendido *com* as crianças protagonistas deste estudo, levam a questionar: Como as crianças, tendo seus cotidianos preenchidos por uma série de determinações, tarefas, e envolvidas por esta lógica de homogeneização vivem suas experiências? Serão elas (as crianças)

“sujeitos da experiência” ou estarão elas quase que totalmente “assujeitadas” às experiências dos adultos?

Ao longo das observações foi possível perceber que ao frequentarem a instituição de educação infantil, e serem confrontadas com uma série de normas, prescrições, no que tange à organização de seus cotidianos, algumas vezes as crianças revelam modos muito peculiares de contornar o que é instituído pelos adultos, criando estratégias para forjar seu próprio tempo e espaço. Tal ação inventiva das crianças pode ser ainda melhor evidenciada a partir de um evento observado.

Algumas crianças encontram-se no refeitório almoçando. O proposto pela professora é que o grupo de crianças ali presente deve se apressar a fim de realizar a higiene e se dirigir à sala para o momento do descanso. Aparentemente alheia ou contrariando o tempo cronológico dos adultos, Nicole come devagar, parece querer alongar este momento ao máximo. Logo a menina se oferece para contar uma história:

Vocês querem que eu conte uma história de terror?

Diante da aceitação das crianças ela começa a falar com uma voz sussurada: *Juliana estava em casa sozinha. De repente o cabide se mexeu. E o colar caiu no chão. De repente sua mãe estava colada na parede.*// Nicole abaixa a cabeça e se esconde debaixo da mesa, as outras crianças e eu fazemos o mesmo. Nicole continua falando, imprimindo a sua voz um tom de suspense:

De repente chegou a ambulância.

Risos e gargalhadas das crianças envolvidas pela narrativa da menina parecem ecoar naquele espaço. Uma das professoras chama a atenção e pede para que as crianças tirem a cabeça de debaixo da mesa, indagando-as se iriam comer toda a comida contida em seus pratos e de que deveriam fazê-lo logo. As crianças respondem afirmativamente com a cabeça e voltam a comer de forma ainda mais vagarosa, já que resta pouca quantidade de comida em seus pratos. Nicole continua: *Quando chegou no hospital ela se levantou. Ela voltou para casa e virou bruxa. Juliana viu a mãe e morreu também. Veio a ambulância...*

A professora chama as crianças para voltarem para a sala. Nicole encerra a história com a promessa de continuá-la: *A parte três eu conto outro dia...*

(Registro em Diário de Campo, 06/10/09)

O episódio mostra-se revelador do como as crianças organizam-se e partilham sentidos para o que vivem entre pares, seguindo seus próprios interesses, o que se faz, em certa medida, e em algumas situações, como nesta exemplificada, transgredindo a organização instituída pelos adultos. Foi possível perceber com isso, que, não obstante ali se mostrarem incisivas as deliberações – alimentar-se rapidamente para retornarem à sala – pois era chegada a hora do descanso, as crianças permitiram envolver-se pela história imaginativa contada por Nicole. Com isso, entendo que elas demonstram ter estabelecido uma estratégia coletiva para ampliar ao máximo aquele momento prazeroso: ao comerem lentamente, as crianças encontraram uma forma de “cumprir descumprindo” as normas, fazendo assim valer seus interesses e desejos naquele momento, o que lhes possibilitou o compartilhamento e vivência de suas próprias experiências de forma intensa, para além daquilo que lhes era consignado ou autorizado.

O modo como as crianças, em certos momentos podem resistir e subverter as regras instituídas para viver seu próprio tempo, remete a considerar as reflexões de Kohan (2004), quando este instiga a refletir sobre a infância como uma condição da experiência humana, ampliando os horizontes de temporalidade. O autor relembra que o termo grego *chrónos*, mais conhecido entre nós, designa a continuidade de um tempo sucessivo, ordenado. Já *kairós*, significa medida, proporção, e, em relação com o tempo, momento crítico, temporada, oportunidade. É, contudo, a partir do termo grego *aíon* para designar o tempo que o autor provoca a pensar a infância, a experiência:

[...] é *aíon* que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva, qualitativa. É o tempo da experiência e do acontecimento. Descontínuo, mas durativo e intensivo, ele não sabe da sucessão progressiva e seqüencial do tempo *chrónos*. Ao contrário, habita a temporalidade do acontecimento, da experiência, da interrupção da linearidade histórica em busca de um novo começo.

Também se referindo à condição encontrada pelas crianças para experimentar outras possibilidades de existência e significação dos

artefatos, valores e culturas do mundo adulto, Sarmiento (2004) fala sobre a fantasia. Para o autor, essa inteligibilidade das crianças constitui-se como um processo para resistir e participar de situações que condicionam, constroem e capacitam sua existência, isto é, permite compreender e se colocar frente às diversas circunstâncias inerentes às situações a que são expostas, possibilitando um diálogo entre as culturas infantis e a cultura dos adultos.

A compreensão dessa dimensão inventiva e criativa das crianças remete a pensar os múltiplos aspectos que permeiam e se colocam como condicionantes às suas experiências no último ano da educação infantil e aos sentidos que constroem para o que vivem e para a escolarização posterior, considerando que, em face da dinâmica em que as crianças estão imbricadas com seus pares e com adultos, a estrutura espaço-temporal é também continuamente preenchida também pelas ações infantis, uma vez que estas não se colocam apenas de forma passiva, mas também agem e reagem, produzindo suas próprias culturas.

Explicitamente evidenciada naquele momento e espaço, a “pressa” na realização da refeição vai de encontro a uma prévia organização institucional. A proposta pedagógica da instituição ao sinalizar a existência de uma preocupação do coletivo em possibilitar às crianças autonomia e opção de escolha quanto ao que/quanto desejam comer, revela também preocupação em favorecer nos momentos das refeições possibilidades das crianças interagirem umas com outras (crianças de diferentes grupos), e respeitar o ritmo individual de cada criança de se alimentar, evidenciando o engajamento e a seriedade do trabalho ali desenvolvido diariamente, pelas profissionais. Não obstante, tais compreensões nem sempre pareciam nortear as ações de todos os adultos.

Considera-se então que a realidade construída antecipadamente pelo adulto-educadora para o corpo coletivo das crianças, representando a instituição e encarnando não apenas o conhecimento, mas também a “lei” e o poder expressos na relação geracional é uma poderosa ferramenta da estruturação da experiência social. Porém, uma coisa é o contexto definido como proposta de ação e outra é o contexto em ação, usado pelos atores quando organizam as atividades e formulam relatos sociais, regulam e estruturam as interações, construindo uma dada realidade social que é susceptível de inúmeras (re)

interpretações pelas diferentes crianças. (FERREIRA, 2006, p. 41).

Em relação a esses tempos e espaços instituídos, se pode observar também (des)encontros entre o *proposto* pelos adultos e o *vivido* pelas crianças (BATISTA, 1998) que se constituíram participantes desse estudo. Isto porque, foi possível perceber como presente em alguns momentos observados, um conjunto de peculiaridades cognitivas e simbólicas organizadas com base na cultura *adultocentrada* com pouca referência à produção das crianças, revelando um certo exacerbamento da preocupação com a aprendizagem da leitura e da escrita e de determinados comportamentos, legitimados no campo educacional como imprescindíveis ao aprendizado – ficar quieto, saber esperar, concentrar-se – elementos estes que parecem se encontrar em uma tendência de “antecipação da escolarização” e “preparação” das crianças para o futuro, leia-se, posterior ingresso na escola.

São 8h15min. As crianças estão voltando do refeitório onde realizaram o lanche. A professora pede para que todos se sentem no tapete a fim de compor uma roda para conversar. No quadro, já estão escritas algumas vogais e pequenas palavras. Assim que as crianças começam a se sentar, a professora chama a atenção para algumas fichas com desenhos e palavras, com as quais posteriormente, propôs a realização de um bingo:

-Esse joguinho vai ser jogado todos os dias para vocês aprenderem a ler.

Algumas crianças não demonstram curiosidade em saber do que se trata, outras se aproximam mais curiosas. Logo, a professora questiona:

-Quem quer aprender a ler?

Com exceção de Gybson e Stefany, todos os meninos e meninas levantam as mãos.

A professora questiona apenas Stefany:

-Tu não queres aprender a ler?

-Quero.//Diz rapidamente a menina. Carlos imediatamente intervém:

- É o Gybson que não quer ir, ele quer ficar burro.

As crianças começam a rir e a comentar sobre Gybson, que se demonstra contrariado cruzando os braços.

A professora pede para que Carlos se levante e mostre as letras para as outras crianças que estão na roda.

- Já falei ontem, quem não quer aprender não vai mais ficar na sala.

Mostrando, lendo e soletrando palavras (entre as quais: formiga, casa, pato..) contidas nessas fichas, ela pergunta:

- Qual é a vogal?

A maior parte das crianças demonstra-se alheia à pergunta anunciada. A professora relembra que, na atividade que levarão no dia seguinte para casa, as crianças deverão circular as vogais.

-Circular o quê? // Indaga Isadora.

-As vogais. // Repete a professora, complementando:

E hoje vamos fazer um grupo de palavras.

- De novo?! // Questiona Luan.

-Sim, e todos os dias. E vamos ter brindes para a mesa de quem terminar primeiro e em segundo. Quem não souber não precisa chorar, outro dia consegue. As crianças são orientadas pela professora para sentar ao redor das mesas, enquanto ela vai até o quadro. As crianças começam a entoar em coro praticamente uníssono:

-Começa! Começa! Que demora é essa!

(Registro em Diário de Campo 15/10/09)

Considerando alguns dos inúmeros aspectos que podem ser apreendidos e discutidos a partir do episódio destacado, ressalta-se que, mesmo na consecução de uma proposta em que poderiam figurar elementos de ludicidade – trata-se da realização de um bingo – a ênfase da proposta parece ressaltar principalmente a prescrição do domínio da linguagem escrita e da leitura como algo imposto, desconsiderando outras possibilidades das crianças terem acesso a essas linguagens, a partir de uma experiência significativa. Nesse evento, parecem também se revelar matizes de uma organização que parece incidir diretamente em certo condicionamento/constrangimento e/ou fragmentação das experiências das crianças, imprimindo à educação infantil uma figuração semelhante às práticas do ensino fundamental: em sala, crianças sentadas à espera do direcionamento do professor. (OLIVEIRA, 2001). É possível perceber, também, uma série de manifestações das crianças, reveladoras não apenas de conformidade, mas também de não anuência e de resistência ao instituído pelos adultos. Com isso, o coro, praticamente uníssono das crianças, reivindicando o início da proposta, pode ser compreendido como

uma dupla estratégia acionada por elas para fazer com que esta acabe logo, e ainda garantir-lhes o anunciado brinde prometido pela professora. A lógica que permeia tal ação – a de oferecer brindes às crianças, que acabarem “em primeiro e em segundo lugar”, revela-se contraditória, uma vez que instiga as crianças à competitividade entre seus pares na consecução da tarefa, suprimindo a imaginação e o lúdico.

O excerto possibilita ainda perceber algumas nuances de um fazer que parece contemplar a “linguagem escrita como algo distante, apresentando-a de forma artificial, dissociada de seu uso cotidiano e de seu contexto social”. (ROCHA, 1991, p. 119). Nesse contexto, percebe-se o engendrar de uma configuração de hegemonia da leitura e da escrita pautada numa lógica linear e num modelo de abstração conceitual, cuja aprendizagem situa a criança como dependente do ensinamento do adulto, o que coloca em detrimento o desenvolvimento de experiências pautadas “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”. (ROCHA, 2010, p.13).

Com efeito, parecem ressaltar contradições que permeiam o cotidiano educativo, no qual a lógica do adulto e sua preocupação com o futuro parecem esforçar-se para tornar cativa a multiplicidade de ações, desejos, linguagens, que caracterizam o modo de as crianças serem e estarem no mundo. (BATISTA, 1998). A imposição às crianças de um fazer que pouco as considera nas suas especificidades, pode revelar que mesmo (ou não) compreendendo a especificidade da educação infantil, o trabalho na pré-escola, muitas vezes ainda tende a, conforme bem afirmado por Rocha, só ganhar “sentido quando assume um caráter preparatório, quando se propõe a iniciar mais cedo a tarefa, tradicionalmente escolar de instrução.” (1991, p.60).

Tal situação pode ser aclarada por meio do questionamento realizado à professora. Indagada sobre o trabalho pedagógico na educação infantil, esta revelou algumas facetas e tensões deste processo, paradoxalmente destacando a importância de respeitar a infância: *Tem que viver a infância, plenamente, é nisto que eu acredito, não tem que estar preparando para lugar nenhum, tem que viver aqui e agora, é isso o que eu penso*, ao mesmo tempo em que revela ter cedido a uma certa pressão social colocada ao seu trabalho com as crianças:

[...] Porque eu cheguei aqui, é outra comunidade, é tudo diferente, as crianças são outras, então eles estavam sendo alfabetizados, já no ano passado. Cheguei aqui com uma proposta de projeto, e fui cobrada nesta questão da alfabetização, então eu pensei como eu vou fazer isso? Eu nunca alfabetizei ninguém, quer dizer, nem é função da educação infantil alfabetizar as crianças. (...) A princípio, a proposta era trabalhar os contos, trabalhar esta parte da literatura, mas eu achei muito complicado trabalhar isso com eles, porque é uma turma que não tinha o hábito de sentar, ouvir uma história, de contar. Eles não vieram com este hábito antes, e acabou que ficou meio de lado esta questão da literatura. O projeto acabou, de repente, indo para o outro lado, este lado da alfabetização, comecei a olhar, pesquisar, tentar relacionar a história a uma escrita, no texto. E é isso que estamos fazendo, mandamos até algumas atividades para casa, embora não seja aquilo que eu acredito. Entende? (Entrevista)

O que foi declarado pela professora, de certo modo parece corroborar o que foi que percebido ao longo dos dias em que estive em campo, sumarizando existência de uma tensão constante entre as ações infantis e as proposições realizadas. Nos momentos presenciados, foi possível perceber que, embora fossem realizadas propostas voltadas à expressão das crianças envolvendo músicas, dramatizações, pinturas, entre outras, parecia configurar-se certo predomínio de exercícios de cópia de letras e palavras do quadro e atividades em folhas “fotocopiadas” que, aparentemente, delegavam às crianças pouca oportunidade de expressar a criatividade. Facetas de aspectos que parecem permear e consubstanciar esta tendência de “antecipação da escolarização” também aparecem no discurso de outra profissional:

Tem gente que diz que “Ah, a educação infantil não é preparação!” Eu acho que é preparação, sim! A gente tem que estar preparando a criança para ela ir para o mundo, porque é lá nesse mundo que ela vai lutar para tentar alcançar o objetivo dela. Na sociedade em que a gente vive, que é capitalista, tem que ter esta preparação, sim! Se fosse uma sociedade diferente... Se não vivêssemos numa sociedade capitalista... Se fosse um mundo diferente... Se não fosse um

mundo globalizado... Até poderia ser diferente! Mas, hoje em dia, tem que ter esta preparação, sim! Por que colocar o ensino público como um ensino que tem que ser só para dar um carinho para os pobres? Por quê? Não! Eu penso que tem que ser um ensino de qualidade, sim! A criança tem que sair da educação pública sabendo das coisas, tanto quanto a criança da escola particular sabe. Eu penso que o antigo pré, entendo que a gente pode dizer que o Grupo VI hoje é o antigo pré... Eu acredito que tem que prepará-los, sim! Tem que estimular a leitura, tem que estimulá-los, a saber, os números, a saber a matemática, a saber a escrita, a conhecer letras, tem que ter tudo isso. (Entrevista).

Não obstante reconhecer-se a importância de que a pré-escola pública seja de qualidade, e que de fato seja garantida a todas as crianças (especialmente pela via da oferta e não da obrigatoriedade), observa-se, no discurso transcrito, uma exacerbada preocupação com o futuro. Tal compreensão parece apresentar desencontros com o entendimento de que cabe a educação infantil valorizar a intensidade de vida trazida pelas crianças, a sua criatividade, imaginação e sensibilidade, e parece trazer consigo, múltiplos obstáculos na constituição da instituição de educação infantil como um lugar de descoberta, aprendizado e socialização, um onde lugar as crianças possam viver intensamente todas as possibilidades do presente. Neste âmbito, parece revelar-se que um dos grandes desafios que se colocam ainda hoje para a educação infantil, diz justamente respeito ao delineamento de suas especificidades, sem prescindir seu caráter de intencionalidade e sistematicidade, contudo, sem reproduzir práticas escolarizantes. (CERISARA, 1999). Para Rocha (1995, p. 1), o relativo consenso existente entre educadores, pesquisadores e políticos sobre o caráter da educação infantil não se mostra tão evidente “em relação à definição do que isso significa e de como deve ser viabilizada essa possibilidade junto às crianças pequenas”.

Cabe pontuar, como bem alerta Rocha (2010), que a crítica ao que tem se definido como “antecipação da escolarização” não implica, de forma alguma, negar a função da formação intelectual das crianças e a apropriação cognitiva de outros saberes, o que descarta, desde logo, qualquer consequência identificada com uma isenção da atuação docente, da sistematização e da organização da ação pedagógica e, obviamente, com qualquer limite ao rigor da formação dos professores para atuar na educação da pequena infância. Ao contrário, pois para a autora, ampliam-se

a função docente e as exigências formativas, quando a ação pedagógica extrapola uma perspectiva simplesmente reprodutora e transmissiva, determinando “uma posição contrária àquelas tendências de aceleração que, equivocadamente, veem nesse processo uma forma de “garantir” o acesso ao conhecimento e, em consequência, “democratizar” a educação”. (ROCHA, 2010, p.17).

Construir um entendimento de que caberia à pré-escola “cobrar” mais, acaba por revelar “uma concepção de alfabetização centrada no domínio do sistema gráfico, onde a pré-escola contribuiria com a antecipação do mecanismo da escrita, encurtando o ‘doloroso’ percurso sofrido na escola. (ROCHA, 1991, p.118), e ver a preparação como uma espécie de garantia de sucesso para os anos escolares subsequentes, consolida o equívoco de conceber a escola de ensino fundamental como se esta também não apresentasse um sem-número de problemas. (MÜLLER, 2003).

Procurando esclarecer este entendimento de afirmação da especificidade/ particularidade da educação infantil, ou seja, buscando melhor compreender as finalidades e a própria delimitação deste campo educativo, recorro à reflexão proposta por Rocha & Coutinho quando acentuam que

A dimensão que os conhecimentos assumem na educação infantil coloca-se em uma relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: as linguagens, as interações e o lúdico. Nesse sentido, entendemos que as bases para os projetos de educação na pequena infância não se resumem aos conteúdos escolares restritos a uma ‘versão escolarizada’, pois toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural, no âmbito de uma infância determinada. (2007, p. 11).

A partir do exposto, cabe considerar que o que se configurava como uma das hipóteses deste estudo pareceu se confirmar durante o decorrer da pesquisa, ou seja, a hipótese da existência no âmbito da educação infantil, em especial nesse período letivo final da pré-escola, de um fenômeno que poderia ser denominado “dupla antecipação da escolarização”, ou “antecipação da antecipação”. Com o ingresso das crianças de seis anos de

idade no ensino fundamental, compreendia-se que as crianças que frequentam o último ano, poderiam passariam a ser, em alguns momentos, cerceadas no brincar, correr, pular, dançar, enfim, no viver a sua infância, em função de uma *preparação* para o ingresso na escola de ensino fundamental.

Ao buscar compreender os múltiplos fatores imbricados nas experiências e consequentemente, na construção de sentidos que crianças elaboram sobre a escola quando ainda estão na pré-escola, nos momentos presenciados, entendo que, de certo modo, acabei me deparando com tal configuração, na medida em que percebi que a iminência do ingresso das crianças na escola parecia reverter-se em um processo de antecipação da escolarização e imputação a elas de um “ofício de aluno”. A utilização de um caderno individual parecia demarcar uma acentuada preocupação com a questão da alfabetização, dado que, desde as primeiras páginas já imperava uma perspectiva que parecia restringir-se à aplicação de rituais repetitivos de escrita e leitura, abstraindo o enriquecimento de outras experiências infantis.

Tais considerações tecidas acerca do uso caderno não significam subestimar a capacidade de as crianças se envolverem de forma mais sistemática com a linguagem da escrita e da leitura, contudo problematizam o modo como estas linguagens são “transmitidas” às crianças, o que não significa dizer que o conhecimento e aprendizagem desses códigos não pertençam ao universo da educação infantil. Segundo Rocha (2000, p. 28), “a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, a fantasia e o imaginário”.

Para a professora do grupo de crianças participantes da pesquisa, quando indagada se a ampliação do Ensino Fundamental com o ingresso das crianças de seis anos trouxe alguma mudança para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, esta revelou também perceber uma tendência de “antecipação da escolarização”, tendo em vista compreender que está presente um movimento que se mostra *Justamente neste apuro em estar fazendo com que eles mais cedo peguem o lápis e escrevam, para chegar lá [na escola] mais preparados. Então, é este adiantamento que eu vejo que está acontecendo.*

Ressaltar alguns meandros de tal conformação pedagógica⁵⁵ se mostrou importante na medida em esta parece incidir em alguns momentos, no cerceamento das ações, expressões, dimensões das crianças, pois se estabelece de modo a tentar regular e enquadrar as pluralidades das infâncias, demarcando-as por uma lógica que parece não compreender a criança no tempo presente, como cidadã hoje, mas quase que exclusivamente como um “vir a ser”, que precisa apenas ser preparada para “ser alguém” no futuro. Parece assim, evidenciar-se uma perspectiva educativa presa na norma, na literalidade, onde há pouco espaço para a invenção, para a experiência.

Em consonância com esse entendimento, cabe destacar o que Souza & Pereira (1998, p.4) consideram sobre “as peculiaridades desta etapa de vida”, pois, as autoras problematizam a compreensão *adultocêntrica*, construída social e historicamente sobre a infância quando se considera esta “como uma fase efêmera, passageira, transitória que precisa ser apressada”, preconizando que “crescer é tornar-se ser de razão e este amadurecimento, tal como frutas na estufa precisa ser aligeirado”.

Entendo que, de certo modo, também constrangidos por esta lógica, algumas vezes os adultos desconsideram as culturas infantis e acabam por tentar impor às crianças um modo único de ser, agir, sentir, aprender e expressar-se, e, assim, sob a égide da proteção e da ideia implícita de que somente a ordem leva a emancipação, os meninos e meninas têm sido muitas vezes, cerceados de sua participação cívico-política. Isto porque os adultos exercem sobre elas uma autoridade socialmente legitimada, que age em nome de uma “reconhecida” necessidade de prepará-las para “ser alguém” no futuro. Ou, nas palavras de Souza & Pereira (1998, p.32):

A criança, no mundo moderno, também veste as asas do anjo da história. “O que você vai ser quando crescer?” Crescer. Futuro. As asas abertas talvez não signifiquem promessas de vôo. Seriedade. Sisudez. É preciso tornar-se um sujeito de razão. Prontidão. Amadurecimento. Pressa. Rotina catalogada: escola inglês judô informática natação ufa! Crianças vivendo na rua. Trabalho infantil. (...) Apressamento da infância. Empurrada/seduzida cada vez mais para o

⁵⁵ Em seu livro *Infância e Poder: Conformação da Pedagogia Moderna* Narodowski (1998, p.21) desvenda o múltiplo jogo oferecido pela pedagogia, que proclama ser tributária do conceito moderno de infância, mas abstrai todas as características da infância humana.

futuro - o mundo adulto -, contempla o passado e acumula ruínas a seus pés: brinquedo, fantasia, peraltice, imaginação, burburinho. “Já é uma mocinha”, “É homem feito”... E o tempo? *O tempo passou na janela*, como diz a canção popular. E a gente não viu. Que imagens guardar de tudo isso? Que diálogo manter com um tempo que se evapora aos nossos pés sem deixar rastros ou marcas?

No âmbito dessa lógica reducionista, que nos é instituída pelos preceitos do Projeto da Modernidade, que sobrevêm nas relações sociais em geral, e de forma geralmente mais incisiva nas instituições educativas, pouco parece importar o que a criança é no presente, e menos ainda as especificidades dos seus modos de ser, estar, agir e compreender o mundo. Neste sentido, cabe destacar as palavras de Silva Filho (1998, p.14-15) ao considerar 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. 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”.

Entendo que, as ideias lineares de tempo e temporalidade, características da lógica da Modernidade, têm contraído e minimizado o tempo presente em nome do futuro (SANTOS, 2000), e percebo que, de certo modo, essa tendência pode revelar-se de forma substancial no último ano da educação infantil, momento em que as crianças parecem ser paradoxalmente percebidas como grandes demais para somente brincar e pequenas demais para serem consideradas e ouvidas, especialmente em relação às coisas que lhes dizem respeito.

A compreensão suscitada por esta lógica parece dar subsídio a uma representação de infância construída socialmente, que ainda tende a tentar controlar e padronizar as crianças, designando a elas um lugar de espera e de silenciamento, como um vir-a-ser, ou seja, que não é, mas “que se define apenas em função de algo que é definido e completo: o adulto”. (PERROTTI, 1990, p.12).

Em sua tese, Boaventura de Sousa Santos (2000) elucida tal entendimento, ao considerar como importante nos contrapormos ao que denomina “desperdício da experiência”, ao se lidar com a idéia de infância construída na modernidade, na medida em que o Projeto da Modernidade, ao pautar-se na linearidade e na cronologia, consubstancia uma tendência que trata o futuro como se este tivesse uma única direção. Modelo este, que se faz presente de forma implícita no imaginário social que tende a aligeirar “o tempo-lugar da infância”, uma vez que, evidenciando de forma hegemônica nas práticas sociais do mundo moderno ocidental, enfatiza cada vez mais a perspectiva de um futuro melhor, no caso, de que a escola seja a “solução”, embora esta certeza esteja cada vez mais dissipada em razão da crise de legitimação da escola como promessa de ascensão social. (CANÁRIO, 2008; SARMENTO, 2002c). Isso leva a concordar com Sarmiento (2006, p.275), quando assevera que “Não é no futuro prometido, mas no presente construído no interior das instituições escolares que se jogam os direitos sociais das crianças”.

Problematizando a ideia de educação da infância como receptáculo para acolher os sonhos dos adultos, Kohan (2003) destaca que um sentido importante para a educação pode ser “a restauração da infância, na criação de situações propícias à experiência”. Tal perspectiva estaria muito distante de uma educação “que prepara as crianças para o futuro”, ou “para o mercado de trabalho”, ou “para a democracia”, ou para qualquer outra coisa que não seja a própria infância, entendida como experiência da diversidade, da novidade, do inesperado.

Ressalta, ainda, o autor que não se deve entender a infância apenas como idade cronológica, pois ela constitui uma condição da experiência, sendo preciso ampliar os horizontes da temporalidade: A infância exige pensar para além do tempo da norma da existência humana, das etapas da vida e das fases do desenvolvimento. Nessa reflexão, Kohan considera importante pensar sobre o tempo nas instituições educativas:

Especialmente a escola é o reino absoluto de *chrónos*: horas, dias, períodos, semestres, anos escolares, todo

é medido por *chrónos*. O que resta para *aión* na escola? Muito pouco, se alguma coisa. As crianças devem fornecer as respostas oportunas (*kairós!*) e necessárias para uma vida produtiva e eficiente; é preciso aproveitar o tempo, otimizar a informação, tornar as estratégias mais eficientes. (2007, p.9).

Concernente ao exposto pelo autor pode-se perceber que ao terem seus cotidianos preenchidos por uma série de normatizações de seus tempos e espaços, as crianças não se somente submetiam, mas também reagem, e com suas ações e estratégias, pareciam insistir em mostrar aos adultos, outras possibilidades para além do tempo *chrónos*, enrijecido pela preocupação com o futuro.

Na próxima seção serão tecidas algumas considerações acerca das estratégias acionadas pelas crianças no contexto da pré-escola, uma vez que se compreende que esses modos peculiares de elas participarem e se contraporem, em alguns momentos, ao que lhes é instituído, constitui-se uma forma de também fazerem valer seus direitos sociais como crianças, sistematizando e estruturando, de forma própria, empreendimentos, representações, interpretações e ações sobre o mundo e viverem suas experiências para além daquilo que lhes é consignado. (CORSARO, 2003).

4.1.1. *O que as crianças fazem com o que se faz delas:* estratégias e transgressões acionadas pelas crianças ao se confrontarem com as lógicas do último ano da educação infantil

No decorrer dos meses de observação, pude apreender que, algumas vezes, ao lidarem com aquilo que lhes era imposto, as crianças não apenas se submetiam ou realizavam aquilo que era proposto ou instituído pelos adultos, por vezes criavam modos para experimentarem e de agirem de forma diferenciada. Sacristán (2005, p. 22), enfatiza que “[...] temos de ver o sujeito como ator de alguma maneira autônomo, que pode desenvolver uma certa capacidade de reação dentro das estruturas e instituições sociais”.

As crianças brincam com brinquedos e objetos trazidos pela professora: celulares, bonecos, caixinhas entre outros. Brincam por aproximadamente quinze minutos até que a

professora chama para o lanche da tarde. Na volta ela pede para que sentem no tapete. Já sentadas formando um círculo sobre o tapete as crianças se mostram ansiosas para brincar com os brinquedos que ficaram sobre as mesas. Logo, a pedido da professora vão se sentar nas cadeiras sob a orientação de procurar nas revistas o que haviam observado no passeio realizado no dia anterior. Como os brinquedos estão sobre as mesas as crianças os pegam e começam a brincar. Enquanto algumas já se envolvem na brincadeira com os objetos, outras perguntam se podem pegá-los. A professora diz que não, e avisa que é para guardar tudo, mas as crianças continuam a brincar: Matheus pega um carrinho, Luiza pega uma bolsa, Nicole e Aderson pegam os telefones celulares. A professora pergunta quem é o ajudante do dia. Incumbe a Carlos a tarefa de pegar algumas revistas e distribuir ao grupo. Nesse momento, a maior parte das crianças já levantou das mesas, e organizam-se e procuram mais brinquedos na estante. Passam-se alguns minutos e, mesmo com a solicitação da professora para guardarem os brinquedos, muitas crianças sob a justificativa de guardá-los brincam com os mesmos. A professora sai pela sala recolhendo os brinquedos um a um e pedindo para as crianças sentarem. Guilherme senta num canto da sala e recusa-se a levantar para fazer a atividade proposta. A professora diz: *Vem, Guilherme! Pode vir, vocês já são bem grandes. Se não for assim, ano que vem vocês não vão querer fazer nada na escola, nem recortar!* (Registro em Diário de Campo, 22/09/09)

Nas ocorrências destacadas no excerto parecem definir, de modo evidente “os limites entre a “livre iniciativa de participação da criança nos jogos e brincadeiras com crianças – *ofício de criança* – e a obrigação de cumprir tarefas institucionais - *ofício de aluno* (FERREIRA, 2002), sobretudo, sinalizada na voz da professora em face da resistência das crianças, reforça a elas a iminência da transição para a escola.

Contudo, percebe-se que face ao deliberado pelo adulto – guardar os brinquedos para começar outra tarefa - as crianças não somente se submeteram a cumprir tais determinações, mas lançaram mão de estratégias para resistir ou burlar o estabelecido: Mesmo sob a ordem explícita da professora de que não deveriam brincar, mediante o aviso de que deveriam “guardar tudo”, as crianças continuaram a brincar. Nesta situação é possível

perceber que as crianças não parecem ser somente constrangidas pela ordem social instituída, mas também reagem e desenvolvem estratégias de luta para participar do mundo social e fazer valer seus interesses como crianças. Corsaro (2009) propõe o entendimento de que, as manifestações de resistência das crianças, surgem e se desenvolvem como um resultado de suas tentativas para fazer sentido e, até certo ponto, para resistir ao mundo adulto. Este processo pode ser compreendido a partir do que expressa Gusmão, que denomina tais ações como *transgressão*:

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 planificada 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. (2003, p.204).

Buscando compreender as ações de ‘transgressão’ das crianças diante das ações dos adultos na relação estabelecida entre ambos, Paula (2007) percebeu que as crianças

[..] demonstram uma lógica diferente da dos adultos, situação em que, mesmo não os afrontando diretamente, conseguem imprimir sua alteridade, com um jeito de pensar e agir que difere do adulto e da ordem institucional alterando, em certa medida, o cotidiano da instituição de educação infantil”. (p. 67).

A relevância de abordar tais manifestações das crianças insere-se na perspectiva de que, conhecendo o modo reprodutivo-interpretativo de

elas lidarem com as lógicas organizacionais da pré-escola, podemos perceber como, nestas situações em que se confrontam, as crianças também constroem sentidos quanto ao posterior ingresso na escola.

As crianças estão sentadas copiando do quadro algumas palavras, mais especificamente os ingredientes da receita de um doce - *danoninho*- que haviam feito com a ajuda da professora alguns dias antes.

Gybson e Vitor conversam sobre a novela das oito. Logo Gybson pega o lápis e começa a desenhar uma série de pequenos desenhos: corações, círculos, quadrados, nuvens nas margens da folha do caderno. Ao perceber, Luan que estava na outra mesa delata o colega:

Luan: *Olha, 'prô' o que o Gybson tá fazendo! Ele tá desenhando, ele não tá copiando!*

A professora se aproxima de Gybson e fala que não é para desenhar e sim para copiar as palavras do quadro. Gybson pára de desenhar, olha para o quadro e começa a copiar o texto com uma letra bem grande.

Carlos e Kevin, que estão sentados na mesma mesa também fazem nas margens superiores dos seus cadernos alguns desenhos - corações, sol, estrelas... Maria Eduarda olha o quadro e reiteradamente copia e apaga a data. Utilizava a borracha para fazer “farelinhos” os quais explora, sentindo sua textura ao esfregá-los sobre a folha do seu caderno.

Maria Eduarda: *Eu gosto de fazer isso, é tão gostoso! Já Carlos ao encostar a cabeça sobre a mesa comenta:*

Carlos: *Só falta um capítulo, ui... Tô cansado!*

Diante da resistência das crianças que não demonstravam interesse em realizar o que era proposto, a professora manifesta-se: *Estão cansados? Só quero ver o que vai ser de vocês o ano que vem na escola!* E ainda complementa: *Eu vou dar uma borboleta para quem fizer tudo! Mas só para quem fizer tudo!* (referindo-se a uma gravura com uma frase de incentivo que colaria no caderno das crianças). Tal estratégia lançada pareceu não motivar todas as crianças, algumas preferiam conversar, trocar materiais e combinar do que brincariam no parque.

(Registro em Diário de Campo, 25/08/09)

Observando o movimento construído pelas crianças, também é possível depreender o modo como as culturas infantis emergem nos

interstícios dos ordenamentos espaciais e temporais que organizam suas vidas cotidianas. (JENKS & PROUT, 1998). Muitas vezes, mesmo sendo consignado a elas o exercício do “ofício de aluno”, como no episódio descrito, elas expressam sinais de resistência por meio de conversas, brincadeiras, barulho, teimosias, sussurros, entre outras manifestações. Nesta direção, compreende-se que as manifestações, as ações e falas das crianças – ao desenharem nas margens do caderno, escreverem com letras bem grandes, explorarem com prazer os “farelos” da borracha, ou mesmo revelarem cansaço na execução das tarefas prescritas – revelam que elas colocam em xeque as regras, o que lhes é imposto na instituição educativa, muitas vezes constrangida e, por isso constrangedora. Assim, as crianças não somente se submetem ao que lhes é instituído, algumas vezes elas subvertem as regras acionando a estratégia de “cumprir descumprindo” o estabelecido, na medida em que “constroem mecanismos para gerir, mesmo que, em poucos momentos, este espaço e este tempo de sua infância”. (BECKER, 2006). Isto leva a reiterar a importância de analisar não apenas o que se faz com as crianças, mas também o que estas fazem com o que se faz delas. (MONTADON, 2005)⁵⁶.

Concordo com Paula (2007), quando esta afirma que as crianças, de fato, não seguem a todo tempo as determinações dos adultos, pois muitas vezes na relação entre os pares, percebe-se um certo grau de cumplicidade na formulação de estratégias através das quais buscam burlar regras a elas impostas. Esse modo de as crianças lidarem com as determinações apareceram em muitas outras situações, como no episódio que destaco a seguir:

Assim que vão terminando de realizar as atividades propostas, Bryan, Matheus, Willian e Gybson pedem folhas brancas. Rapidamente sentam para aguardar que estas lhes sejam entregues. Ao entregar-lhes as folhas, a auxiliar de sala avisa que estas devem ser utilizadas somente para desenhar e afirma não querer ver “nenhuma criança fazendo

⁵⁶ A frase “o que as crianças fazem com o que se faz delas”, também evidenciada no início deste tópico é de autoria de Cleopátre Montadon, pesquisadora da Sociologia da Infância. Em um artigo denominado “As práticas educativas parentais e a experiência das crianças”, a autora procura mostrar o quanto é importante estudar a experiência das crianças e seus pontos de vista, para podermos compreender os diferentes fenômenos sociais que lhes dizem respeito.

aviõezinhos, amassando ou picando a folha”. Reiterando a orientação, ela expressa:

Olhem o desperdício de folhas!

Em face da indicação expressa quanto à restrição no uso das folhas, Matheus encontrou uma forma de, sem amassar ou picar a folha, utilizá-la para brincar: desenhou e coloriu uma pista para brincar com os carrinhos sobre as folhas brancas. Bryan aproveita a pista para também brincar com seu carrinho. Logo depois, Nicole que iria desenhar uma casa, muda de ideia, e também faz uma estrada para brincar com alguns bonecos.

(Registro em Diário de Campo, 16/11/2009)



Foto: Matheus brinca com a pista que desenhou.

Fonte: Geane de Aquino Castodi, novembro/2009.



Foto: Bryan aproveita para também brincar na pista desenhada por Matheus.

Fonte: Geane de Aquino Castodi, novembro/2009.

No âmbito da cultura de pares é possível perceber a criação e acionamento de estratégias por parte das crianças para evitar fazer o que não querem, ou para fazerem o que realmente desejam, elaborando assim modos para contornar as regras dos adultos. Sarmento (2006) compreende estas ações das crianças como ajustes secundários – respostas inovadoras e coletivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de grupo, o uso de valores comunitários e o investimento na perseguição de objetivos pessoais.

Por exemplo, não obstante fosse permitido que as crianças levassem brinquedos para a instituição apenas nas sextas-feiras, pude observar que era comum as crianças levarem brinquedos nos demais dias da semana. Para burlar a regra, elas muitas vezes criavam e compartilhavam estratégias, como levar brinquedos pequenos que cabiam em seus bolsos ou nas mochilas. Em certa ocasião pude presenciar o desenrolar de uma negociação entre William e Kauan especificamente a esse respeito:

William, Kauan e Aderson brincam na mesa com joguinhos de montar. Kauan mostra para Aderson algo que esconde dentro da roupa. William percebe e ameaça delatar o colega:

William: *Vou dizer pra “profe” que “tu” trouxe dois anéis.*

Kauan: *E o “que que tem”?*

William: *Hoje não é dia do brinquedo!*

Kauan: *Mas o anel é pequeno, “não faz nada”, então pode!*

William: *Só se tu levar pro parque, aí a gente brinca.*

Kauan: *“Tá” bem, só que não pode perder se não minha mãe briga.*

(Registro em Diário de Campo, 03/09/09)

Deste modo, mesmo sabendo que apenas nas sextas-feiras poderiam trazer para a instituição seus brinquedos, as crianças os levavam em outros dias da semana. Nestes dias, como não estavam autorizadas, optavam por trazer brinquedos menores que podiam, mais facilmente, ser guardados, escondidos ou transportados pelos diferentes espaços da instituição, como no parque, na sala, corredores e refeitório. Pude perceber que essas estratégias eram compartilhadas pelas crianças, pois era comum vê-las com pequenas (os) bonecas (os), carrinhos, figurinhas, ioiôs e bolas de gude no refeitório, no parque ou mesmo na sala, quando pegavam tais brinquedos escondidos, sem que os adultos as observassem, pois sabiam que caso isso acontecesse, eles poderiam guardá-los no armário.

Em um movimento constante de ruptura e acomodação é possível notar que as crianças mesmo quando não lhes são facultadas escolhas ou possibilidade de decisão, criam e exploram maneiras de fazer valer seus próprios interesses, como o de simplesmente brincar com seus objetos e brinquedos trazidos de casa e partilhá-los com os amigos. Ilustrando tal compreensão a seguir figura um registro fotográfico que retrata a alegria de Matheus ao brincar com uma pequena “máquina carregadeira” e um pequeno pedaço de bolo, no momento da alimentação.



Foto: Matheus leva um carrinho para o refeitório e o utiliza para brincar.

Fonte: Geane de Aquino Castodi, novembro, 2009.

Neste contexto, e para compreensão do que consistem tais manifestações das crianças também parecem elucidativas as palavras de Souza & Pereira (1998):

A ‘incapacidade infantil’ de não entender certas palavras e manusear os objetos dando-lhes usos e significações ainda não fixados pela cultura nos faz lembrar que tanto os objetos como as palavras estão no mundo para ser permanentemente re-significados por nossas ações. Palavras e objetos, por serem criações humanas, não são fixos, nem imutáveis. A infância, portanto, pode ser vista como elemento capaz de desencantar (ou re-encantar) o mundo da razão instrumental, trazendo à tona a crítica do progresso e da temporalidade linear do século das

luzes. Porém, mais do que tudo isso, a criança na sua fragilidade, aponta ao adulto, verdades que ele já não consegue ouvir ou enxergar. (p.10).

As crianças encontram maneiras de não reproduzir linearmente os elementos da cultura adulta. Ao serem inseridas numa instituição de educação infantil regida por um conjunto de convenções, normas, programas e saberes, é esperada das crianças uma conduta compatível com determinados padrões. Entretanto, há uma tensão constante entre aquilo que é permitido pelos adultos e o que as crianças desejam, o que querem. Tal compreensão, contudo, não elimina a responsabilidade dos professores no que tange à adoção de uma prática pedagógica pautada no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (lingüística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural). (ROCHA, 2010). Agrega-se a esta tarefa, também, a essencialidade do estabelecimento de relações de horizontalidade, tomando como legítima a possibilidade de participação das crianças no trabalho pedagógico desenvolvido, a partir da auscultação dos desejos, anseios e expectativas que manifestam.

As múltiplas formas utilizadas pelas crianças para fazer valer seus interesses, conforme destacado ao longo do texto, podem ser “lidas” como um desafio às instituições de educação infantil e também às escolas de ensino fundamental, pois as crianças de várias maneiras parecem deixar evidente “a quem as queira ouvir e ter em conta” o que desejam. Ao resistirem e acionarem estratégias para burlar as imposições adultas as crianças colocam em xeque aspectos norteadores da lógica moderna instaurada na escola e também na pré-escola – “educar a todos como se fossem um só”. Consoante a esta perspectiva Gusmão considera que “educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo que se acredita universal e humano”. (GUSMÃO, 1999, p.43).

4.2 Os sentidos sobre a escola que constroem as crianças na educação infantil

As crianças pensam? Sobre o que pensam? Qual a importância de seus pensamentos? Para que serve um

pensamento de criança pequena? Como eu colho e interpreto tais pensamentos, guardados nesta pensão? E o que eu faço com esse *pensamento*, agora em minhas mãos? Se eu voltasse a ser criança (a pesquisadora), como sugere Janusz Korczak (1981), com 4 anos de idade ainda, responderia sem hesitação: Sim, as crianças pensam! Fazemos isso há um "*tempão*"(...) Para pegar nossos pensamentos, talvez tivesse que inventar uma máquina. Uma máquina grande mesmo, quem sabe um computador de carregar na palma da mão e que todos os adultos pudessem ter. Depois de ter esse pensamento na mão, quem sabe não conversariamos mais sobre a minha infância, sobre a minha educação... (OLIVEIRA, 2001, p.6-7).

A busca por perscrutar o modo como as crianças constroem sentidos para a ida para a escola de ensino fundamental, ao viverem suas experiências no processo de socialização na última etapa da pré-escola, tomando-as como protagonistas desta experiência, possibilitou a aproximação, e de certo modo, aceder também os seus 'mundos sociais'. É preciso dizer que este desafio marcou uma experiência partilhada entre a pesquisadora e as crianças, um percurso entrecruzado por muitos achados e inquietações. Isto porque o movimento dessa pesquisa construída com as crianças foi consubstanciado no diálogo com elas, especialmente no aprendizado de olhá-las, escutá-las, ouvi-las, enfim, de auscultá-las. Procurei estar atenta, então, às múltiplas formas de expressão com que as crianças manifestavam-se no cotidiano que partilhamos. Este movimento carregou consigo o desejo por ousar enveredar com as crianças por caminhos desconhecidos, lançando um *olhar menos ensinante*, mais receptivo à novidade que cada criança traz, para pensar com elas sobre a escola - um lugar historicamente criado para acolhê-las, alimentá-las e educá-las, que reflete os desígnios da modernidade e o domínio do adulto, ainda que bem intencionado, sobre os mais pequenos . (KOHAN, 2004).

Consubstancia-se, por meio da visibilidade das ações, jeitos e trejeitos das crianças como grupo de sujeitos sociais que agem e interpretam o mundo, o reconhecimento delas como interlocutoras capazes de dizer de si e dos espaços educativos nos quais se inserem contemporaneamente, já que não apenas reproduzem "as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social", mas,

produzem “significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção de sua existência”. (ROCHA, 2008, p. 46).

Contrariando a perspectiva de que as crianças *não falam porque não pensam* (FERREIRA, 2002) pude perceber que de diferentes modos elas participam, falam e pensam, e mais que isso, a partir das experiências que tecem cotidianamente na instituição educativa produzem, individual e coletivamente, sentidos acerca do que *lhes* acontece e do que está a *lhes* acontecer, não apenas reproduzindo ou se conformando ao que *lhes* é consignado pelos adultos. Evidenciou-se isso em um episódio vivido com Ariane (5 anos):

A professora e a auxiliar de sala conversam sobre os preparativos da festa de “formatura” das crianças. São 8h05min da manhã, momento de chegada das crianças. De repente, uma das meninas do grupo, Ariane chega à sala e se aproxima das profissionais. A professora lhe dá bom dia e pergunta sobre a mãe da menina, afirmando que precisava conversar com ela. Ariane responde que sua mãe já havia ido para o trabalho. Em seguida, a menina volta pela porta por onde havia acabado de entrar e se senta no chão do corredor estreito que dá acesso à sala. Lá, fica por alguns minutos, cabisbaixa, por vezes, observando em direção à movimentação dos colegas que brincam em pequenos grupos, porém, sem atender à solicitação da professora que pede para que retorne à sala. Neste momento chegam outros familiares com outras crianças. Depois de alguns minutos, aproximo-me de Ariane e pergunto se está triste. Diante de sua resposta afirmativa, questiono:

Pesquisadora: *E porque você está triste?*

Ariane: *A creche vai acabar... Eu vou ficar com muitas saudades da creche...*

Pesquisadora: *Do que você vai sentir mais saudades?*

Ariane: *Vou sentir saudades dos meus amigos, do parque, das brincadeiras... Amanhã vou pegar um monte de flor e colocar no portão da creche porque não vou vir mais para cá, nunca mais.*

Neste momento, as crianças começam a sair da sala em direção ao refeitório. Luiza se aproxima e chama-nos para o lanche.

(Diário de Campo, 01/12/09)

Ariane, conforme constatei em seu registro institucional está nessa instituição desde muito pequena⁵⁷. Ao confidenciar-me sua preocupação face à mudança que se aproxima, a menina demonstra de forma “simplesmente complexa” (OLIVEIRA, 2001) estar consciente e triste em razão do término do ano letivo que culminará com sua transição da pré-escola para a escola de ensino fundamental. A preocupação de Ariane não parece descontextualizada, mas impregnada pelo sentido de pertença por ela construído, por meio das interações sociais tecidas ao longo da trajetória vivida no contexto da instituição de educação infantil, um lugar onde passou boa parte de sua vida, uma vez que uma criança passa na creche cerca de dez a doze horas por dia, sessenta horas por semana, duzentos e quarenta horas por mês, duas mil e quatrocentas horas por ano, durante os primeiros anos de suas vidas. (BATISTA, 1998).

Com efeito, evidencia-se a importância da instituição de educação infantil na vida das crianças pequenas, onde ali são construídos laços de amizade e afetividade entre pares e com os adultos, remetendo à relevância de repensar meios de tornar a transição para a escola, um processo que venha a considerar as especificidades das crianças e as suas expectativas. Tal entendimento destaca-se mais ainda na própria expressão de Ariane quando, ao ser interpelada pela pesquisadora acerca daquilo que mais sentiria saudades da “creche”, revelou: *Vou sentir saudades dos meus amigos, do parque e das brincadeiras*. A breve síntese feita por Ariane reitera o que foi percebido em diversas ocasiões, já que por meio de falas, ações, manifestações e estratégias, as crianças apresentavam principalmente indicativos de um anseio – o de que a pré-escola e a escola se constituam um espaço onde além do aprender, possam brincar e (re) encontrar os amigos.

Kramer (2007, p.16) afirma que olhar o mundo a partir do ponto de vista das crianças pode revelar contradições e uma outra forma de ver a realidade. A aproximação com as crianças e os diversos diálogos e interações com seus pares e com os adultos, inclusive com a pesquisadora, permitiu construir o entendimento de que elas possuem uma compreensão abrangente do mundo. Os (as) pequenos (as) discutem temáticas complexas concernentes às experiências vividas na pré-escola e ao seu futuro ingresso na escola de ensino fundamental, conforme demonstrado nas reflexivas e conscienciosas palavras confidenciais por Ariane. Tal ênfase no

⁵⁷ Ariane frequenta a creche desde o Grupo II, segundo os dados constantes na Ficha de Matrícula disponibilizada pela instituição educativa.

reconhecimento da inteligibilidade das crianças tem a intenção de destacar que são agentes sociais plenos, suplantando a concepção reducionista que durante muito tempo imperou sobre os estudos da infância, ao apregoar que as crianças protagonizavam apenas e tão somente o papel de meros objetos passivos da socialização dos adultos.

4.2.1 Eu, tu, nós... Compartilhando experiências na pré-escola e construindo sentidos sobre a escola

As culturas de pares (CORSARO, 2009) revelaram-se como um dos aspectos centrais a serem considerados nessa investigação, uma vez que: I) o desenvolvimento de relações e de vínculos de sociabilidade possibilita às crianças realizarem um conjunto de ações inovadoras e coletivas; II) mostrou-se como um espaço onde elas interpretativamente, ancoradas pela cumplicidade dos laços de amizade, compreendem e manifestam-se sobre seu processo de escolarização posterior a partir das experiências vividas; III) possibilitaram reconhecer o protagonismo como agentes sociais nos seus processos de socialização; IV) tal interatividade entre pares, revestida pelos vínculos de afetividade, construídos e partilhados entre as crianças, foi apontada por elas como importante configuradora de suas futuras experiências na escola.

Deste modo, destaca-se que a aproximação com as crianças, ao permitir reconhecer a interatividade entre elas como espaço onde se fundam os valores e os sistemas simbólicos que configuram as culturas infantis (CORSARO, 2009), possibilitou corroborar a compreensão já evidenciada por outras pesquisas (SARMENTO, 2002), do quanto as crianças apreciam estar juntas, interagir, conversar, brincar, caracterizando-se esta convivência entre pares como uma importante motivação para gostarem de ir à escola.

No âmbito desta pesquisa foi possível apreender que, como muitas das crianças do grupo compartilhavam vários anos de percurso institucional juntas, elas haviam construído uma rica cultura de pares no que tange às rotinas de brincadeiras, participação nas atividades propostas, como também, em certos momentos, se valiam de tais laços de sociabilidade para construir, juntas, modos de subverter o que lhes era instituído pelos adultos.

A interatividade entre as crianças, a ludicidade, fantasia e a reiteração são destacados por Sarmento (2004) como os quatro eixos estruturadores das culturas da infância. O autor lembra que a cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. Tal convivência, por meio da realização de atividades e rotinas comuns, possibilita às crianças exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano e assim lidar com experiências negativas ou situações ainda pouco conhecidas. (CORSARO, 2009).

A partir do explicitado pelos autores, pude perceber a cultura de pares engendrada no grupo de crianças participante da pesquisa, ficando esta bem evidenciada em uma das ocasiões em que a professora mostrou às crianças, fotografias de anos anteriores, quando, muitos desses meninos e meninas ainda muito pequeninos já compartilhavam deste espaço educativo. As crianças aproveitaram o momento para observarem-se bem pequenas, relembrar fatos acontecidos, festas, antigas professoras, colegas, e nomear os espaços da instituição educativa, empreendendo uma espécie de competição para ver quem aparecia mais vezes nas imagens exibidas.

As crianças ‘assistem’ na TV imagens de registros fotográficos realizados pelas profissionais durante os anos que passaram no espaço da creche.

Matheus: *Olha aquela é a “profe” que a gente gostava muito! A gente vivia grudado nela.*

Felipe: *Que legal foi aquele dia no passeio!*

Isadora: *Sou eu na foto, tá vendo?*

Júlia: *Olha! A gente estava fazendo bolo.*

Maria Eduarda: *E eu?//Reclama a menina ao não se perceber nas fotos. (Maria Eduarda, Luiza e Carlos são crianças novatas neste grupo.).*

Gybson: *É tudo da outra sala que a gente “estudava”, por isso tu não aparece!*

(Registro em Diário de Campo, 02/09/09)

Evidencia-se assim, conforme já colocado anteriormente neste texto, que a convivência na instituição educativa permite às crianças a construção de laços afetivos, o que leva a considerar a fotografia como importante recurso pedagógico e metodológico, isto é, uma ferramenta de documentação das experiências vividas pelas crianças no contexto das instituições educativas. Tal compreensão comporta não somente perceber o sentido que as crianças atribuem para o vivido na creche e na pré-escola,

uma vez rememorarem e manifestarem-se sobre o que foi vivenciado em seu percurso institucional, mas também compreender os sentidos que vão atribuindo ao iminente ingresso na escola, na medida em que se percebem individual e coletivamente, crescendo e se auto-avaliando como não tão pequeninas, comparativamente ao momento em que ingressaram na creche, nos grupos de menor faixa etária.

Para Corsaro & Molinari (2005, p.192), durante todo o tempo em que as crianças se desenvolvem individualmente, os processos coletivos de que fazem parte também mudam igualmente. “Estes processos são produzidos coletivamente pelas crianças e adultos nas muitas culturas locais que constroem a vida das crianças.” Ainda sobre esta participação das crianças nessas culturas, os autores consideram que é necessário considerar tais processos coletivos ao nível do desenvolvimento, mas também longitudinalmente, no que tange documentar a natureza da inscrição e participação das crianças que mudam ao longo do tempo e através das instituições sociais.

4.2.2 *Vamos nós “tudo junto”, eu, você, o William, o Felipão e o meu irmão*: a escola como lugar de (re) encontro

A gente vai junto ‘pra’ escola A. (Kevin)

Vou para escola, lá na escola tem uns pequenos que eram da creche. (Jully)

Lá vou brincar com a Gabi e a Ju que eram minhas amigas aqui na creche. (Nicole)

O Gui ‘tá’ lá na escola. Vou ‘ir pra’ escola, daí a gente vai brincar junto. (Vitor)

A aproximação com as crianças e com seus anseios sobre a ida para a escola tornou possível perceber que, a garantia da presença de irmãos mais velhos, amigos, conhecidos e vizinhos (crianças maiores) na escola de ensino fundamental, parecia-lhes também como uma espécie de “porto seguro”, garantindo-lhes uma “proteção”, dadas suas preocupações com as circunstâncias adversas pelas quais projetavam que uma criança pequena poderia passar, amiúde, numa escola repleta de “grandes.” O excerto transcrito a seguir possibilita melhor compreensão sobre esse modo ativo, projetivo e estratégico como as crianças pareciam se colocar frente à perspectiva de que brevemente ingressariam na escola de ensino fundamental.

Depois da brincadeira de pega-pega em que fui convidada a participar e constantemente ‘pega’ sem cerimônias pelos meninos Luan, Carlos e Bryan, sentamos os três, cansados, à sombra de uma árvore no parque. Neste momento, ainda ofegante, Luan fala para Carlos:

Luan: *Carlos, tu não pode ir pra APAM!*

Carlos: *Por que não?* // Pergunta olhando sério para Luan.

Luan: *Porque lá os grandes vão te bater!*

Carlos: *Eu vou sim, com meu irmão!* // Gesticulando muito com as mãos.

Luan: *Claro! Sabe o que a gente vai fazer para eles não baterem na gente?*

Neste momento, Carlos demonstra-se primeiro pensativo e depois, passando uma mão na outra, complementa:

Carlos: *Só se ... Deixa eu ver...Hum... Já sei... Vamos “nós tudo” junto, eu, você, o William, o Filipão e o meu irmão. Ele não vai deixar ninguém bater na gente, porque ele é grande!*

(Registro em Diário de Campo, 02/09/09)

Este episódio chama a atenção pela forma como as crianças se organizam, já que sabedoras da iminente saída da instituição de educação infantil e em contato com informações sobre os outros espaços educativos tentam se “preparar” coletivamente para enfrentar os imaginados futuros desafios. A estratégia de inserir Filipe (“Filipão”), que não estava presente naquele momento, também pareceu se justificar pelo fato de que, embora este possuísse até menos idade que os demais, era reconhecido pelo grupo como o mais “forte” devido ao tamanho maior, sendo frequentemente requerido pelas crianças nas brincadeiras ou disputas, na tentativa de resolver conflitos entre os pares. “Conscientes” da sua pouca idade e principalmente do seu tamanho reduzido perante as crianças que já estariam na escola e com as quais provavelmente conviverão, em espaços como a Associação de Pais e Moradores do bairro (APAM), os meninos parecem buscar meios de se fortalecer, acionando irmãos mais velhos, supostamente mais fortes e formando um grupo de meninos para se resguardarem ou se protegerem dos “grandes”. Esse local referido pelas crianças - APAM está localizado na própria comunidade, e nele são desenvolvidos projetos e

atividades com crianças e adolescentes no período oposto ao da frequência na escola de ensino de ensino fundamental.

Importa sublinhar algumas peculiaridades concernentes às escolas referidas pelas crianças, já que pude constatar que as perspectivas da maioria delas em relação à escola voltavam-se especificamente a duas escolas de ensino fundamental situadas nas proximidades da instituição de educação infantil investigada: uma que atende às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos denominada por isso “escola dos pequenos” (A) e outra bem em frente, responsável pelo atendimento das crianças desde os anos iniciais e de 5^a à 8^a série⁵⁸ (B), sendo este o motivo desta instituição educativa ser designada pelas crianças participantes deste estudo como “escola dos grandes”. Em certas ocasiões, quando algumas crianças revelavam o desejo de ir para a “escola dos grandes”, outras expressavam um certo receio de ir para esta escola e tentavam convencer os colegas a não ir, argumentando sobre possíveis circunstâncias adversas, que poderiam se colocar para uma criança pequena em tal espaço educativo. Nestas partilhas, consideravam especialmente a presença de crianças maiores, já que a escola oferece do primeiro ao último ano do ensino fundamental.

Dentro da casinha do parque Gybson e William ao brincarem de encher potinhos com areia, conversam sobre a ida para a escola.

Gybson: *Eu “vou ir” pra “escola dos grandes”!*

William: *Eu não, tá doído? Eu vou para a escola A., lá tem pequenos.*

Gybson: *Meu irmão vai me defender.*

Pesquisadora: *Porque vocês acham que precisam se defender?*

Gybson: *Porque tem uns grandes, tem uns que me odeiam e outros que ficam bravos.*

Pesquisadora: *Mas, Gybson, por que você acha que eles te odiariam?*

Gybson: *Porque eles não me conhecem.*

Pesquisadora: *O que vocês acham que pode acontecer lá?*

William: *Eles batem, dão pontapé.*

⁵⁸ Conforme Resolução 001/2007 apresentada pela Secretaria Municipal de Educação as escolas que atendem os anos iniciais estarão em consonância com a legislação que normatiza o Ensino Fundamental de Nove Anos até o ano de 2011, já as instituições educativas responsáveis também pelos anos finais estarão de acordo com tais normativas no ano de 2015.

Neste momento a professora se aproxima da porta casinha e chama as crianças para voltarem para a sala, pois já estava na “hora do almoço”.

(Registro em Diário de Campo, 18/11/09)

No desdobramento da conversa, as crianças, ancoradas na segurança de rotinas partilhadas, parecem improvisar coletivamente ou manobrar o desenrolar da interação para projetar suas ações frente às adversidades pelas quais poderiam passar nas escolas que frequentarão. Corsaro (2007) compreende que tais improvisações têm um forte elemento emocional na medida em que fornecem às crianças um sentido de controle partilhado sobre as suas vidas. Para o autor, o adjetivo “partilhado” é especialmente importante porque tais trocas entre as crianças não são compostas por performances individuais, mas antes por repertórios de agência coletiva. O autor lembra que “Nesta perspectiva a agência não é o resultado da reflexão individual ou baseada na escolha racional de meios-fins, mas, pelo contrário, está profundamente impregnada ou situada nas actividades colectivas em contextos sociais concretos”. (CORSARO, 2007). Logo, neste âmbito pode-se perceber em certa medida o modo como as crianças são capazes de ir além das manobras tácitas e refinamentos da dimensão iteracional e, até certo ponto, da dimensão projetiva para “exercer a agência de um modo *mediado*, capacitando-os (pelo menos potencialmente) para prosseguir projetos de forma a que possam desafiar e transformar os contextos situacionais das próprias ações”. (EMIRBAYER & MISCHÉ, 1998 apud CORSARO, 2007).

Corsaro reitera que Emirbayer & Mische argumentam que a problematização da experiência em resposta a situações emergentes requer um trabalho crescentemente reflexivo e interpretativo dos agentes sociais. Eles se referem a este trabalho reflexivo e interpretativo como sendo uma dimensão de avaliação prática das iniciativas (agency), apontando que o locus primário da dimensão de avaliação prática da agência reside no que se referem como sendo a “contextualização da experiência social”.

Não obstante Gybson não possuir irmãos, a sua estratégia imaginativa de acionar *algum* irmão para protegê-lo, na futura escola, evidencia que, ao se perceberem diante situações pouco conhecidas as crianças criam estratégias para lidar com o que não dominam. Para Barbosa (2009) essas fantasias caracterizam-se como ajustes às suas necessidades e preocupações, uma vez que “As crianças rompem as fronteiras com o mundo dos adultos e o ressignificam através de suas lógicas de crianças”.

Tal dinâmica permite às crianças construir identidades em interlocução com os outros, as quais convivem, organizando-se como sujeitos sociais nos contatos, nas interações e nas práticas cotidianas em que vivem suas experiências, construindo, assim, suas culturas de pares.

As preocupações que os meninos expressam em face de seu ingresso na escola parecem remeter a uma reflexão: Até que ponto a (des) articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental pode trazer decorrências para o modo de vida das crianças nas instituições? Afinal, como bem lembra Gybson (...), *elas não me conhecem*. Percebe-se como fundamental uma maior integração entre a pré-escola e a escola também no sentido de contribuir para que crianças realizassem essa transição sem tantos receios. Discutindo a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Motta (2010, p. 21) aponta justamente para a importância de se pensar que escola é esta que está sendo oferecida às crianças, nos lembrando do artificialismo dessa divisão que separa em universos distintos crianças de até cinco anos e onze meses daquelas que já completaram seis anos de idade.

4.2.3 Comparações entre a pré-escola e a escola manifestadas pelas crianças

Corsaro e Molinari (2005) aludem a importância da transição da pré-escola para o ensino fundamental, compreendendo as transições como processos individuais e coletivos que ocorrem em contextos sociais ou institucionais. Analisando os meandros da transição da pré-escola para o ensino fundamental os autores defendem a possibilidade e a importância de perceber tais processos a partir das iniciativas (*agência*) das crianças e dos seus processos de reprodução interpretativa. Tal pressuposto se mostra fundamental, uma vez que, de tanto ver crianças nas instituições educativas, não mais as enxergamos ou conhecemos, ou ainda, não valorizamos como legítimas suas expectativas e pontos de vista acerca do ingresso e frequência a estes lugares. (SACRISTÁN, 2005). Mollo-Bouvier chama a atenção para o modo dos adultos tratam as crianças, pois geralmente facultam a elas pouca ou nenhuma oportunidade de escolha, uma vez que são colocadas “(...) exigências sociais que ajeitam a vida das crianças em função dos adultos e da necessidade de trabalho”. (2005, p.396). Ou seja, se

submete os anseios das crianças às demandas organizacionais dos adultos, sem levar em conta, na maioria das vezes, o que elas (as crianças) pensam disso.

Entre as crianças e seus pares, a transição para a escola tornou-se alvo de muitas conversas. Nestas, as crianças geralmente evidenciavam preocupações e discussões referentes a poder ou não brincar no espaço da escola de ensino fundamental. Nestes momentos, as crianças pareciam realizar comparações entre as lógicas institucionais da pré-escola e da escola. Assim, em alguns momentos elas pareciam referir-se à futura escola tomando como base diretamente as experiências da pré-escola, comparando e confrontando tais realidades. Verificou-se que os meninos e meninas comparavam o que vivem na educação infantil, no que se refere a espaços e tempos para brincar para projetar as experiências que acreditavam que poderiam viver futuramente na escola.

As comparações das crianças evidenciaram a inteligibilidade destas, que percebem e se posicionam face às ambiguidades presentes nos contextos da pré-escola e da escola, refletindo acerca da realidade vivida e contrapondo-a com a da escola a partir de informações recebidas, tanto pelo que as professoras da educação infantil vão anunciando “o que é a escola”, como por meio das conversas com pais, irmãos mais velhos, vizinhos, e ainda a partir da mídia, ou de outras relações que estabelecem, nos diversos contextos em que se inserem. A *agência* das crianças pode ser percebida em diversos momentos. Em certa ocasião, fui convidada pelas crianças para partilhar, com elas, uma brincadeira no parque, e conversei um pouco com Carlos sobre sua ida para a escola.

Carlos: *Eu quero ir pra escola... Só que lá tem que fazer bastante trabalho. A gente quase não brinca lá.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Carlos: *Porque só lá tem pouquinho tempo para brincar. Porque tem que ir bem rápido no banheiro, se não a “profe” não deixa mais ir.*

Pesquisadora: *E o que tem de legal lá na escola?*

Carlos: *Lá é bom porque a gente não precisa dormir que nem na creche.*

Pesquisadora: *Como você sabe?*

Carlos: *Meu irmão disse. Aqui na creche é chato dormir, muito chato!*

(Diário de Campo, 09/11/09)

As expressões de Carlos evidenciam o que foi expresso reiteradas vezes pelas crianças: elas desejam ir à escola. Revelam ainda, que ele confronta reflexivamente o que vive na educação infantil com o que “o espera” na escola. Pode-se perceber na reflexão do menino que ele deseja ir para a escola, ainda que saiba que “lá” terá menos tempo para ir para o parque e brincar, em comparação com a pré-escola. Carlos refere-se a uma preocupação quanto ao tempo que será proporcionado para que brinque na escola. Sobre esta questão, Amaral (2008), ao investigar “O que é ser criança e viver a infância na escola”, constatou que no ensino fundamental, o tempo destinado à brincadeira, além de ser menor, amiúde é visto como menos importante por aqueles que organizam a prática pedagógica, assim pode ser com facilidade substituído por atividades de recuperação em sala de aula, o que pode indicar uma sobreposição dos conteúdos disciplinares às especificidades das crianças.

Ao revelarem com certo receio a projeção de que na escola de ensino fundamental terão possivelmente menos tempo e espaço para brincar, as crianças deixam clara a importância dessa dimensão, remetendo a impossibilidade falar com elas e acerca de suas experiências sem considerar a brincadeira, uma vez que a natureza interativa do brincar “constitui-se um dos elementos fundacionais das culturas da infância”. Para Sarmento (2004), o brincar é também, a condição de aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Outrossim, se é verdade que o brincar não se constitui exclusividade das crianças, sendo algo próprio do homem, essa é uma das atividades mais significativas para os pequenos, uma vez que as crianças brincam abnegadamente. (SARMENTO, 2004). Por conseguinte, um olhar atento às manifestações das crianças, pode revelar que, não obstante o trabalho pedagógico desenvolvido para/com elas (especialmente no âmbito do último ano da instituição da educação infantil), possa, por vezes, refletir uma tendência de descolar o trato com os conteúdos do processo de constituição social dos sujeitos de pouca idade (ROCHA, 2010), elas reconhecem que neste lugar lhes têm sido garantido (ainda que recortado segundo os horários da rotina pré-estabelecida) o direito à brincadeira e ao estar entre pares, seja pela estrutura espaço-temporal, seja pela proposta pedagógica (que demarca a importância do lúdico, da interação e das linguagens).

Certamente não é por acaso, que em várias conversas entre pares e com a pesquisadora, as crianças falaram sobre o parque, reconhecendo-o e elegendo-o como o *lugar de que mais gostavam na creche*, sendo essa

preferência evidenciada não somente na ansiedade e pressa que manifestam para chegar logo até esse espaço, mas principalmente, no modo como agiam e se expressavam nesse lugar, onde comumente se mostram menos frequentes as intervenções dos adultos. Desse modo, nesse lugar parecem ser facultadas a elas maiores possibilidades de brincar, se expressar, imaginar e criar, explorar os cantos, os brinquedos e os objetos, brincar com areia, interagir com as outras crianças, representando esse um espaço de “transgressão, de resistência, de criação, de conformação, de cultura e principalmente um espaço de brincadeira”. (FRANCISCO, 2005, p. 7).

A rigidez dos tempos e espaços era, em alguns momentos, relativizada pela professora, ratificando a existência da valorização da brincadeira no espaço da educação infantil.

As crianças chegam ao parque e logo se dividem em pequenos grupos para brincar. Observo Stefany e Maria Eduarda, que logo sobem em um dos brinquedos do parque. Lá de cima pedem para que Luan pegue um pequeno pote com areia que se encontra embaixo de um banco de madeira. A professora pergunta para Stefany e Maria Eduarda se elas desejam brincar com as loucinhas da sala. A expressão do rosto de Stefany parece revelar contentamento. No entanto, ela se manifesta:

Stefany: *Eu quero, mas não pode.*

Professora: *Quem disse que não pode?*

Stefany: *Não pode colocar areia.*

Professora: *Pode sim, mas depois tem que guardar.*

A professora vai até a sala buscar as loucinhas. Stefany chama Luiza para brincar na casinha, contando-lhe sobre a possibilidade de brincar com as loucinhas ‘da sala’. A professora retorna carregando uma grande caixa com vários brinquedos, jogos, loucinhas e uma máquina de fazer sucos de brinquedo.

Stefany: *Que legal vou brincar com a máquina de fazer suco! // Logo Luiza se aproxima mais:*

Luiza: *Que legal, tem máquina!*

Stefany: *Tem, mas é de mentira!*

Kauan, ao ver a quantidade de brinquedos, pega um jogo de quebra-cabeça e diz para a Luiza e Stefany:

Kauan: *Oba! Agora todo mundo vai fazer comida.*

(Registro em Diário de Campo, 15/09/09)

Analisando e refletindo acerca cena descrita, é possível vislumbrar um movimento do adulto de trazer mais elementos para as crianças brincarem no espaço do parque, que oferece poucas possibilidades para além dos brinquedos fixos já existentes (balanços, casinha, gangorra, entre outros). Nessa situação, parece revelar-se a sensibilidade do adulto, bem como uma maior flexibilidade, no sentido de permitir as crianças brincarem com brinquedos que não normalmente não lhes eram acessíveis nesse espaço externo. As regras previamente estabelecidas são reiteradas na fala de Stefany que, uma vez indagada pela professora sobre o desejo de brincar com as loucinhas no parque responde: *Eu quero, mas não pode*. A ação da professora reitera a compreensão já instituída 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.

Contudo, na observação realizada revelaram-se alguns traços que, segundo entendo, expressam uma compreensão dicotômica entre educação infantil e ensino fundamental, as quais acredito, também parecem influenciar a construção de sentidos pelas crianças sobre a escola. Por exemplo, em uma ocasião em que as crianças foram indagadas sobre o que fariam na escola e expressaram claramente o desejo de brincar nesse novo espaço educativo, o adulto foi incisivo em questioná-las: *Vocês querem ir à escola só para brincar?*

Sobre esta questão, Bazílio e Kramer (2003, p.14-15) enfatizam que:

[...] se o direito à brincadeira como experiência de cultura é hoje claramente postulado e hegemonicamente aceito entre aqueles que atuam na pesquisa, na gestão e na prática com crianças em creches e pré-escolas, tudo se passa como se ao entrar na escola fundamental, deixassem de ser criança, tornando-se alunos.

Talvez o configurar desta situação, possa em parte aclarar o motivo, de algumas crianças exporem, em certos momentos, o não desejo de ir à escola, ou certo receio de ingressar nessa instituição, uma vez que a preocupação dos adultos com o futuro e com a maior sistematicidade das aprendizagens na escola, parece constitui-se um fator que já a apresenta, para as crianças, como um lugar pouco agradável, disciplinador, que restringirá o tempo e o espaço do prazer.

Não obstante, ainda que concebida socialmente como um *não-lugar* de brincadeiras, a escola de ensino fundamental é revelada pelas crianças como um lugar que desejam ir, porém, alertadas por outros que já passaram por esta experiência, algumas das crianças (como Carlos quando expressa: *Lá tem fazer bastante trabalho*), revelam nutrir uma preocupação com as possíveis exigências deste lugar, especialmente frente à expectativa de que a aprendizagem tenha a alfabetização como principal meta. Desse modo, a escola de ensino fundamental parece se fazer presente, no imaginário das crianças da educação infantil, como um lugar pouco receptivo ao que a infância possui de mais revelador e constituidor de sua alteridade: seus jeitos singulares de se expressar, falar, sentir, ‘inventar moda’, compreender e ressignificar o mundo através da brincadeira.

Os dizeres de Carlos, evidenciados no episódio já destacado: *Lá é bom porque a gente não precisa dormir que nem na creche* parecem colocar em questão, de forma explícita, o quanto a prática de fazer com que todas as crianças durmam ou descansem ao mesmo tempo, incide na homogeneização dos tempos e dos espaços das crianças. Algumas vezes presenciei cenas em que algumas crianças revelavam o desejo de não querer dormir, relacionando diretamente essa questão ao futuro ingresso na escola de ensino fundamental:

São 11 horas e 15 minutos, os colchões já estão estendidos no chão da sala. Após almoçarem e fazerem sua higiene, as crianças devem deitar e descansar. Isadora deita-se no colchão e me pede para sentar no colchão ao seu lado:

Isadora: *Vem! Fica aqui do meu lado!* // Deita-se e fecha os olhos por um instante, e depois me olha, parecendo querer verificar se ainda estou ao seu lado. Logo ela explica:

Isadora: *Eu só fecho os olhos, mas eu não durmo de verdade.*

Pesquisadora: *E você consegue ficar assim muito tempo?*

Isadora: *Um pouco... E sabe por que eu quero ir pra escola?*

Pesquisadora: *Não sei. Me conta... Por que você quer ir para a escola?*

Isadora: *Porque lá não precisa dormir. Quando eu vou lá, “meio dia” meu primo está escrevendo e depois ele já vai pra casa, não tem colchão nenhum, então ele nunca dorme.*

(Registro em Diário de Campo, 16/9/09)

Esse excerto, além de destacar uma situação observada e vivida em campo com as crianças, deixando à mostra as contradições que perpassam algumas práticas educativas desenvolvidas na educação infantil, permite dar visibilidade e reconhecimento à capacidade demonstrada por Isadora de pensar crítica e criativamente sobre a condição a que está a viver.

A partir do confronto com as lógicas institucionais, Isadora demonstra ter refletido acerca da situação que vive na instituição de educação infantil, comparando-a com o tempo e o espaço da escola de ensino fundamental – a partir dos contatos preliminares com tal espaço educativo, por meio de visita e possíveis conversas com o primo que já lhe possibilitaram saber que “lá” não há colchões, e que, portanto, não se dorme, sendo este um dos motivos que parece consubstanciar o seu desejo de ir para a escola. Considerando que a menina convive com tais rotinas institucionais desde muito pequena⁵⁹, é possível interrogar os sentidos construídos por Isadora para seu processo de escolarização futura na escola, a partir das suas experiências neste espaço educativo, significação esta, de certa forma, sinalizada nas comparações e diferenciações que Isadora faz sobre a organização do espaço e do tempo da instituição de educação infantil e da escola de ensino fundamental. O que expressa Isadora sobre a questão do sono, quando revela o anseio de ir à escola, intrinsecamente relacionado ao fato de que, deste modo, não precisaria mais dormir, instiga a refletir até que ponto estamos considerando o ponto de vista das crianças no planejamento do cotidiano das instituições de educação infantil.

Analogamente, Paula (2007), ao ouvir as crianças, também percebeu algumas práticas cotidianas que permanecem enraizadas no contexto das instituições voltadas à educação e ao cuidado da pequena infância. Partilhamos com essa pesquisadora algumas inquietações: “Em que medida as reivindicações ou opiniões [das crianças] são atendidas? Se a estrutura física e os recursos humanos são insuficientes nos espaços institucionalizados, o que precisa ser feito? Será que são as crianças que devem arcar com as dificuldades existentes?” (PAULA, 2007, p. 83).

Os estudos de Batista (1998) e Coutinho (2002) trazem importantes reflexões acerca das rotinas estabelecidas nas instituições de educação infantil. As autoras problematizam o fato de que essas, muitas vezes se caracterizam pela homogeneidade, evidenciando a existência de uma organização institucional pautada em uma seqüência de procedimentos que

⁵⁹ Segundo dados da ficha de matrícula, Isadora frequenta a instituição educativa desde o Grupo I.

primam pela manutenção e padronização de comportamentos. Ao trazer para o centro de suas reflexões as ações criativas das crianças nos momentos de sono, higiene e alimentação, Coutinho (2002) apresenta uma análise pautada nos critérios elaborados por Campos e Rosenberg (1995), que identificam as questões mais relevantes da educação infantil, ao propor uma política de educação para as crianças de 0 a 6 anos que respeite os seus direitos fundamentais.

Esse documento, intitulado *Critérios para um atendimento em creches e pré escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995), publicado pelo MEC/SEF/COEDI, já bastante referenciado na área, vem elencando alguns princípios fundamentais a serem levados em consideração nas instituições de educação infantil. Ao tratar especificamente do critério concernente a atenção individual, corrobora a necessidade de que seja respeitado o ritmo fisiológico da criança, no sono e nas sensações de frio e calor, pontuando, assim, a importância de serem respeitadas cada uma das crianças, nas suas singularidades e necessidades.

Cabe ainda indicar que os dizeres de Isadora - *Eu gosto de dormir, mas prefiro ficar acordada* - e ainda quando explicita - *Eu só fecho os olhos, mas eu não durmo de verdade* - possibilitam corroborar a compreensão de que as crianças, ao serem constrangidas pelas imposições e normas adultas, ou no configurar de pouca sintonia entre as proposições institucionais e as suas expectativas, “criam jeitos próprios de interpretar e vivenciar as coisas no mundo”, pois, “(...) são sujeitos que rompem com o estabelecido, mesmo que muitas vezes o façam na clandestinidade.” (BATISTA, 2003, p.1). Em face dessa capacidade das crianças, não ser somente reprodutora, mas, sobretudo, criativa e inventiva, os sentidos apontados por elas, sobre a pré-escola e a futura escola, revelam-se paradoxais – pois parecem, ao mesmo tempo, reconhecer as possibilidades e os constrangimentos, desalojando alguns discursos e práticas que demarcam e caracterizam os contextos da pré-escola e da escola.

Compreendo que, o que foi expresso pelas crianças, bem como as muitas outras formas que elas encontram para lidar e produzirem estratégias para subverter o estabelecido, quando se vêem em face de situações que não consideram seus interesses, se constitui um modo de elas produzirem sentidos para o que vivem. Também resistindo, as crianças expressam suas ideias e expectativas acerca do que gostariam de realizar nas instituições educativas que frequentam e que frequentarão.

As crianças também revelaram querer ir para a escola para *aprender mais, aprender mais coisas*, contudo, elas não se detiveram a pensar a escola apenas como lugar de aprender. Algumas vezes, elas revelaram não perceber de forma tão dicotômica quanto nós, adultos, trabalho e brincadeira, a educação infantil e o ensino fundamental. Evidenciou-se que, ao construírem e partilharem sentidos sobre a escola, elas também revelam uma visão do brincar como algo que se articula aos processos de aprender, desenvolver e conhecer, se constituindo em uma forma de resistência que empregam para não se separar das outras dimensões que configuram as suas infâncias. Isso ficou muito evidente nas expressões das crianças, por exemplo, nas falas dos meninos e Luan e Kevin, numa certa ocasião, em que jogavam bolinhas de gude no parque e conversaram sobre a ida para a escola: *Quero ir pra escola pra brincar com meu amigo Pedro, com o Tuan e com a Larissa. Vou aprender a fazer letra junta.* (Luan); *Vou pra escola pra aprender e brincar com minha prima...* (Kevin)

O não desejo de ir à escola, foi certa vez explicitado por Aderson, Carlos e Bryan em uma conversa com a professora, sendo questionado não somente por ela, mas também suas respostas foram alvo de um misto de espanto e curiosidade pelas próprias crianças: *O Bryan não quer ir à escola?* (Maria Eduarda); *Então, ele vai ficar “burro”, vai ser expulso!* (Gybson). As reações incrédulas das crianças, em face da revelação de seus pares, naquele momento, de não desejarem ir à escola, parecem corroborar o que expõe Sacristán (2001), quando postula que as realidades sociais e culturais que nos acompanham, bem como, os objetos que vemos e utilizamos na vida cotidiana, constituem-se em ‘paisagem’, pois percebemos que seja algo “natural”, e é nestes termos que a escola tende a emergir de forma inquestionável, como uma “realidade desejada por todos”.

Em vários momentos de conversa com as crianças, pude compreender algumas questões que permeiam os sentidos construídos por elas sobre os contextos educativos, e mais especificamente apreender os motivos que podem contribuir para elucidar aspectos delineadores de uma posição contrária, expressa em alguns momentos por algumas crianças, quanto à ida para escola. Em uma conversa em que questionei Aderson se desejava ir à escola, ele demonstrou-se pensativo e pediu para eu me aproximar mais, dizendo no meu ouvido: *Quero... Mas, só que eu vou pra escola de manhã...* Indagado sobre o motivo de querer ir para a escola somente pela manhã, ele respondeu: *De tarde, é mais difícil, minha irmã falou.* Explicando o porquê o turno da tarde seria mais difícil, o menino

encerrou a conversa: *Não sei, mas ela sabe, porque ela já vai naquela escola faz um 'tempão'*.

No que foi expresso por Aderson é possível depreender a existência de uma certa ambigüidade, pois, o desejo de ir a escola parece sobretudo condicionado a frequentá-la no turno da manhã, já que segundo sua irmã, “de tarde é mais difícil”. Essa preferência antecipada de Aderson por um período específico de frequência à escola chama a atenção para a importância da partilha com os irmãos (ãs) mais velhos (as) na construção de sentidos pelas crianças sobre a escola. Nessa situação, se percebe nitidamente o importante papel da irmã, que já frequentava a escola, oferecendo conselhos e ‘dicas’ ao irmão mais novo sobre os seus meandros.

Corsaro e Molinari (2005) verificaram que as partilhas com irmãos mais velhos, bem como, celebrações, atividades, discursos ou oportunidades de compartilhar informações preparavam as crianças para a mudança. Esses acontecimentos, designados como *eventos primários* apresentam um caráter de rituais de passagem, se constituindo atividades interativas e simbólicas que permitem às crianças e suas redes de relações contribuir ativamente para a experiência de transição. Ao compartilharem junto aos pequenos (as) algumas informações que sobre este lugar, os irmãos maiores intervêm assim, em certa medida, na construção social de sentidos sobre a escola e na própria escolha que as crianças, poderiam realizar, em virtude de conhecerem um pouco mais sobre a organização das instituições, ou ainda, por nela poderem partilhar experiências.

Sob as perspectivas aqui enunciadas e a partir do que as crianças nos indicam, a infância parece nos desestabilizar a todo o momento e nos convidar a pensar o que somos, e os lugares que construímos para elas, inaugurando (ou reivindicando) a possibilidade de realizar um movimento não de captura, normalização ou homogeneização, mas de encontro, de diálogo, de aproximação, de experiência. Por meio de suas ações, as crianças estruturam e estabelecem padrões culturais, e os sentidos construídos por elas sobre as instituições educativas, podem se constituir importantes elementos para desvelar possíveis caminhos para a construção de uma creche, uma pré-escola ou uma escola, não como contextos homogeneizantes e homogeneizadores, mas como lugares acolhedores das infâncias na sua heterogeneidade e suas culturas.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

[...] espero que possamos, a cada novo dia, ter um novo encontro com as crianças e suas infâncias, de forma a aprender, com sua maneira de inventar moda, um jeito de garantir-lhes o direito de brincar e aprender a um só tempo. (OLIVEIRA, 2001, p.153).

Inspirada nas palavras de Oliveira (2001) que convida a novos encontros com as crianças e suas infâncias, vejo-me na difícil tarefa de finalizar um trabalho, onde certamente muitas lacunas ficaram a descoberto, contudo, se as pessoas são marcadas por incompletudes mútuas, por que suas produções também não o seriam? E é assim, fundamentalmente avessa ao anseio de estabelecer “verdades” acabadas e inquestionáveis, que pretendo fazer algumas considerações sobre o presente estudo. Estudo este, que acredito terá tanto mais legitimidade quanto mais conseguir provocar outras questões, outras inquietações e outros questionamentos.

A pesquisa se propôs investigar como as crianças, na educação infantil, *constroem socialmente sentidos* sobre a escola de ensino fundamental, a partir do que vivem nos últimos meses que frequentam a instituição. Para tanto, busquei pautar no estabelecimento do diálogo e no constante exercício da alteridade, tomando as crianças pequenas como interlocutoras legítimas para ‘falarem’ sobre as instituições educativas em que estão e serão inseridas. Durante o percurso investigativo, algumas das questões obtiveram respostas, outras não, mas foi assim a possível dinâmica deste estudo. Fazer pesquisa no campo acadêmico é aprender a lidar também com as frustrações de não encontrar todas as respostas que motivaram enveredar pelo desconhecido. Mas é assim mesmo, o conhecimento é marcado pela provisoriidade, caracterizando-se como um processo em construção permanente, que não se esgota com a (in) conclusão de um estudo. É isto que move os pesquisadores a embrenharem-se numa rede de buscas e os convida a constantes reflexões.

O (tamanho do) desafio posto aos adultos, e mais especificamente, a estudos que, como este, se debruçam a realizar pesquisas com crianças, pode ser elucidado a partir do que observa Kohan:

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 poder 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, p. 151-52).

Contudo, foi justamente esse desafio a razão de um grande aprendizado, pois a aproximação com as crianças permitiu-me (ainda que incipientemente) alargar a compreensão acerca do que elas pensam e fazem cotidianamente, às vezes na “clandestinidade”, uma vez que suas ações nem sempre correspondem ao que delas espera a ordem instituída nas instituições educativas.

Neste sentido, o caminhar à procura de trilhas por uma inteligibilidade da infância, a partir dos sentidos que constroem as crianças ainda na educação infantil sobre a escola de ensino fundamental, coadunou-se com o intuito de repensar com elas as instituições educativas. Com efeito, mais do que olhar para observar, foi preciso escutar para compreender o que elas dizem, a partir da auscultação da sua “voz”, o que reclamou, sobretudo, aprender a ensaiar uma nova atitude epistemológica, a da escuta sensível, que pressupõe uma inversão da atenção. “Antes de situar uma pessoa no seu lugar, começa por reconhecê-la no seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa”. (FERREIRA, 2002, p. 153).

Nesta direção, e ainda que avesso a generalizações, este estudo não pode se eximir de apresentar algumas reflexões tecidas a partir da construção de um olhar para o que foi observado e analisado no trabalho de pesquisa empreendido, o que permite que se façam algumas considerações.

Logo, percebi que, não obstante as crianças revelarem o desejo de ir à escola, elas não se sujeitam passivamente às determinações dos adultos no que tange a uma *preparação* para este ingresso. Ficou claro, no modo como as crianças várias vezes acionaram estratégias para subverter o que era proposto pelos adultos na pré-escola, o quanto insistem em reafirmar a sua expectativa de encontrar ludicidade neste novo espaço educativo, sendo isto também evidenciado nas conversas entre pares e com a pesquisadora, e ainda sempre que eram indagadas pela professora sobre o que fariam na escola.

A partir da análise do material empírico foi possível perceber que as crianças também *se apropriaram* das ideias dominantes que circulam em nossa sociedade sobre o que é a escola, sobre os modos de atuar, pensar, falar e agir, tidos como os mais adequados e desejáveis neste lugar. Projetam a escola de ensino fundamental como um lugar de disciplinamento, evidenciando o (re) conhecimento de regras implícitas na legitimação de determinadas maneiras de estar, mover-se, falar e atuar na escola. Tais prescrições parecem ser ensinadas e aprendidas no curso das interações sociais e tramam parte do que é “naturalmente” a escola, inscrevendo nas crianças “gradativamente a percepção das diferenças entre o certo e o errado, o adequado e o não adequado, de atos de disciplina e indisciplina em cada momento e lugar da vida na instituição escolar”. (BECKER, 2006). Nas falas das crianças e nas observações em sala pode-se notar que essas normatizações são apreendidas (e também alvo de subversões) já no espaço da instituição de educação infantil. Tais constatações ficaram claramente expostas na fala de uma das meninas – Stefany (6 anos), quando afirmou: *Eu vou pra escola A, vou estudar, aprender a respeitar, vou aprender a ler, a brincar, a comer direito, a respeitar a professora, a respeitar meu mano que ele “tá lá”, vou aprender futebol e dança, a respeitar minha mãe, a respeitar minha professora, a respeitar todos.... e ser boazinha*. É possível apreender nas manifestações de Stefany, que as crianças demonstram também ser conscientes de práticas empregadas pelo dispositivo da escolarização no intuito de governá-las, torná-las submissas, silenciosas e produtivas. Barbosa (2006) compreende tal tentativa de homogeneização da infância como uma concepção que fundamenta uma educação com ênfase na disciplina, no silêncio, na ordem, na contenção dos impulsos infantis como forma privilegiada de intervenção educacional.

Destaca-se, entretanto, a possibilidade de encontrar, mesmo neste discurso exposto pela menina, que ressalta densamente o aspecto normalizador das práticas educativas, outras expectativas, como brincar, jogar futebol e dançar. A mesma Stefany, ao ser indagada sobre o que é ser boazinha, respondeu: *Ser boazinha é não fazer bagunça!* E sobre o que entendia por bagunça, ela explicitou: *Bagunça é quando a 'profe' diz pra parar e a gente não pára.* Entendo que estas afirmações de Stefany refletem tentativas de ruptura e transgressão imprimidas pelas crianças, não para confrontar diretamente o adulto, mas para valer seus interesses como crianças.

Foi possível perceber que as crianças, ao serem confrontadas por exigências inerentes a uma imputação precoce do papel do aluno, não deixaram de exercer sua agência como grupo social. Elas mostraram que, de vários modos, sutil ou explicitamente, que em alguns momentos subvertem aquilo que é instituído. Elas participam ativamente da vida social, e algumas vezes, criam estratégias para lidar com o que lhes é imposto cotidianamente na pré-escola, sendo tal dinâmica constituinte e constituidora da construção de sentidos individuais e sociais sobre o processo de socialização na pré-escola e sobre a escolarização futura, entendendo que “a construção da subjetividade vai adquirindo forma e sentido graças às experiências que temos (incluída a que nos proporciona a educação)”. (SACRISTÁN, 2005, p.78). A agência das crianças pode ser, sobretudo, percebida quanto à questão da transição para a escola de ensino fundamental, quando a iminência da mudança para outro espaço institucional educativo parece intensificar a expressão crítica e criativa tanto em relação ao contexto da pré-escola quanto ao da futura escola.

Compreendo que o que dizem, bem como o modo como agem as crianças reafirma a ideia de que ingressar, permanecer e frequentar instituições educativas não é algo natural, mas um processo social. Processo muitas vezes difícil que se coloca, especialmente agora, com caráter de obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos de idade. Apesar de sabermos que mesmo se constituindo um direito, a escola ainda não é uma realidade para todas as crianças, sobretudo, para aquelas pertencentes às camadas sociais menos favorecidas economicamente.

Essas ações e transgressões entretecidas no encontro, na articulação e/ou na tensão do cotidiano infantil com o que os adultos lhes colocam, podem ser interpretadas como uma tessitura instigante que evoca um grande desafio colocado às creches, pré-escolas e escolas - o de aprender

a lidar com o instável, com as contradições, com o heterogêneo, com a pluralidade das infâncias - uma vez que as manifestações, muitas vezes não legitimadas, das crianças, ao se confrontarem com os rituais homogeneizadores, componentes de uma “cultura legítima” (LAHIRE, 2006), indicam a necessidade de nos aproximar e construirmos *com* elas as instituições educativas. Entendimento este que pode elucidado a partir do que explicita Sarmento:

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo. (2002, p.16).

Na perspectiva do autor, a escola é chamada, pela primeira vez de forma tão profunda desde a sua gênese, a se confrontar com a pluralidade de epistemologias, de formas e conteúdos culturais e de modos e estilos de racionalidade dos seus alunos, no quadro da pluralidade de mundos culturais que no seu interior se cruzam. (SARMENTO, 2005).

Entre as manifestações das crianças sobre o ingresso na escola destacou-se o desejo de poder brincar. Elas claramente sinalizam que desejam que esse também possa ser um lugar onde elas possam brincar. Isto nos remete ao que assevera Sarmento (2008, p.5), quando enfatiza que, “se historicamente as escolas deixaram à porta as crianças autênticas, na sua alteridade e diversidade”, as mesmas não deixaram “de franquear as portas da instituição, instaurando o insuspeito e o inesperado na prática escolar que o despojara do ser”.

Com efeito, a aceção da brincadeira como algo menor é muito presente e domina o pensamento moderno sobre a infância e a educação. Pontuam Souza & Pereira (1998, p.10) que, imersa nesta lógica, a educação parece se constituir “o instrumento social a partir do qual ganha legitimidade a dominação e o expurgo daquilo que deve ser ultrapassado

para atingirmos a idade da razão - *a natureza infantil*". Assim, o entendimento da não importância da brincadeira engendra-se no contexto de um conjunto de expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas sobre a relação infâncias e educação, expectativas estas que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo. Tal situação leva a considerar o que diz Larrosa (1998, p.19), ao questionar a ideia de educação como fabricação, pontuando que, nesta perspectiva "somos nós que decidimos como ela é, o que falta para ela, suas carências e suas aspirações".

Ainda que imersos em um contexto educativo que oscila entre a preocupação com o futuro e o respeito a sua cidadania hoje, a organização própria da instituição de educação infantil favorece o contato das crianças com seus pares e com os adultos, as brincadeiras no parque, com isso, as crianças anseiam que na escola de ensino fundamental possam (re) encontrar amigos que "eram da creche", levar consigo amigos que atualmente partilham com elas as experiências na pré-escola, esperam que a escola, também lhes proporcione tempos e espaços para que brinquem e interajam umas com as outras.

Porém, desconsiderando o fato de terem as crianças um ano a menos, o que é muito, considerando o "pouco tempo" de vida, parece se configurar no último ano da educação infantil, um reducionismo em relação à especificidade, tanto da faixa etária das crianças quanto da sua própria função social. Isto se percebe pelo exacerbamento da preocupação quanto ao futuro das crianças, leia-se, preocupação com escolarização posterior. Em face desse desafio, parecem se impor algumas necessidades, dentre as quais a de atenção com a transição da educação infantil para o ensino fundamental, e de uma maior articulação entre estas etapas educativas, tomando como protagonistas as crianças e não os conteúdos ou conhecimentos. Isto implica reconhecer a criança como "singular e diferenciada pela sua própria cultura" buscando "a cumplicidade no pacto e não na imposição". (SACRISTÁN, 2005). Sobre isso, Rocha pontua:

Apresentando componentes de interesse comum, esses espaços educativos relacionados à educação e à criança, independentemente de sua limitação etária (escolar ou não), necessitam (...) estabelecer um maior diálogo, que pode inclusive potencializar as influências no sentido inverso do que tem se dado

tradicionalmente, ou seja, da educação infantil para a escola, já que o aluno é antes de tudo a criança em suas múltiplas dimensões. (ROCHA, 1999, p.64).

Neste sentido, compreende-se que a alteridade das crianças, expressa nos seus saberes, fazeres e anseios neste momento que antecede sua passagem da educação infantil para o ensino fundamental, pode apontar possíveis “pistas” para se constituírem caminhos que possibilitem uma reflexão acerca da necessidade de construção de um olhar mais atento e sensível às suas singularidades, se configurando este, um convite de aproximação com uma experiência em que a infância nos inquieta, e, ao abalar nossas convicções de saber e poder, põem em questão os “lugares” que construímos para elas, reforçando assim, a compreensão da capacidade que as crianças possuem de produzir culturas e não meramente reproduzir a cultura adulta. Talvez, assim, possamos construir a escola *com elas e não apenas para elas*.

A fala de Ariane (cinco anos) - *A creche vai acabar... Eu vou ficar com muitas saudades da creche... Dos meus amigos, do parque, das brincadeiras... Amanhã vou pegar um monte de flor e colocar no portão da creche porque não vou vir mais para cá, nunca mais* - remete à reflexão sobre a importância da instituição de educação infantil na vida das crianças pequenas, e também do quanto é necessário estabelecer um maior diálogo entre a pré-escola e a escola, para que essas possam pensar formas de que estes processos de transição não se mostrem como uma ruptura tão marcante na vida das crianças pequenas.

O conhecimento das relações sociais que são travadas no contexto institucional, remete a perceber a creche, a pré-escola e a escola como lugares de trocas, de garantia e compromisso com a educação e as culturas infantis, de respeito a todas e a cada uma das crianças, seja de zero a seis, sete, oito, nove ou dez anos de idade. Os meninos e as meninas, de todas as idades, gêneros, etnias, religiões e classes sociais necessitam ter garantido o usufruto de uma experiência de infância digna, alegre e lúdica. Tal perspectiva não pode prescindir de um maior diálogo intercultural, pautado na horizontalidade, diálogo este necessário não apenas na esfera institucional educativa – entre a educação infantil e o ensino fundamental, mas, principalmente, entre nós, adultos, atuantes nessas diferentes etapas educativas, e as crianças, uma vez que em ambas as realidades existe a necessidade de concretização de processos de

socialização mais atentos às necessidades infantis de movimento, de ludicidade e de aprendizagem, reconhecendo e valorizando todas as linguagens humanas.

Nesse contexto, cabe reiterar que os sentidos construídos pelas crianças sobre a escola revelaram-se ambíguos, ora referenciando-a positivamente como lugar de brincar e de aprender e ora remetendo-lhe um olhar preocupado com as regras que terão que cumprir, como ficarem sentados por longos períodos e com um tempo mais restrito para a brincadeira. Esta tentativa de aproximação com as crianças em um período tão peculiar quanto marcante em suas vidas revelou que elas não se atêm a serem meras espectadoras desta passagem, contudo querem e procuram saber mais sobre a escola que frequentarão, pensam e se expressam de forma crítica e criativa, interpretam o que lhes acontece. Suas reflexões, opiniões e expectativas precisam ser ouvidas e respeitadas, sobretudo aquelas acerca das instituições que “criamos para educá-las, para enquadrá-las e, no limite, para fazê-las como nós mesmos.” (LARROSA, 1998).

Inspirados nas crianças e nos seus modos particulares de compreender e agir no mundo, este momento não representa o final deste estudo, mas o início de um caminho que considero termos apenas começado a trilhar *com* elas, considerando que

A atenção à alteridade da infância talvez permita a emergência de outra forma de pensamento na educação e, talvez de outro tipo prática educativa. Enquanto relação com a alteridade daquele que nasce, a educação não é apenas o resultado da segurança do nosso saber, mas ela implica, também, nossa incerteza, nossa inquietude, nosso auto questionamento. Só assim a educação abre um porvir indeterminado, situado sempre além de todo poder sobre o possível, literalmente infinito. E um porvir infinito implica, justamente, a infinitude da descontinuidade e da diferença, um porvir irreduzível à reprodução do Mesmo. (LARROSA, 1998, p.20).

Questionamentos, *comparações reflexivas*, resistências, estratégias, participação, ludicidade, enfim, as múltiplas formas que as crianças encontram para exteriorizar seus modos singulares de pensar e agir remetem à consideração e ao reconhecimento delas como sujeitos plenos,

autores de seus próprios processos de constituição de conhecimentos, culturas e subjetividades. O fato implica ressaltar que “é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos”. (CORSINO, 2007, p.57). Corroborando tal entendimento, Faria (2005) ressalta que atualmente temos um acervo bastante denso de pesquisas reveladoras de infâncias diferenciadas, crianças curiosas, capazes de instituir múltiplas relações e levantar hipóteses de diversas naturezas.

Perspectiva-se, portanto que a atenção à alteridade do outro constitui um grande desafio para pesquisadores e professores que pensam a educação para desenvolvimento de todos os agentes envolvidos, crianças e adultos, uma vez que ambos se constituem fundamentais neste processo. Crianças e adultos não estão em universos estanques, mas em constante relação. A construção da cidadania ativa das crianças representa um passo significativo no caminho da construção *de outro mundo possível*, a partir do que estamos vivendo, um mundo mais democrático e justo para todos, inclusive para as crianças. (SANTOS, 2000).

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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, Marli. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

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, José Mário Pires. **Uma idéia de Pesquisa educacional.** São Paulo: EDUSP, 1992.

ALVES, Rubens de Azevedo. **Estórias de quem gosta de ensinar.** São Paulo, Cortez, 1984.

BATISTA, Rosa Batista. **A Rotina no dia-a-dia da creche:** entre o proposto e vivido. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BATISTA, Rosa Batista. **Cotidiano da Educação Infantil:** espaço acolhedor de emancipação das crianças. 1º Congresso de Educação Infantil dos municípios da AMREC, 2003.

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.

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.

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.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**. 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias.

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 1996, dispendo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. Disponível em: www.mec.gov.br/cne

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394 - de 20 de dezembro de 1996. 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. ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

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.

CAMPOS, Maria Malta. **Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica.** In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.p. 35-42.

CANÁRIO, Rui. **A escola: das “promessas” às incertezas.** In: Educação Unisinos, volume 12, nº 2, maio-agosto, 2008, p.73-81.

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 Beatriz. **Por uma Pedagogia da Educação Infantil: Desafios e perspectivas para as professoras.** Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Janeiro. 2004b.Disponível:http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/CadernoTematico_2.pdf

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.** Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

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.

CORREA, Bianca Cristina. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In. 30ª reunião da Anped. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2007. Caxambu. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes>

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. **Ação 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.

CORSINO, Patrícia. **As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**. BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. FNDE, Estação Gráfica, Brasília, 2006, p. 59-61.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação, e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Florianópolis, SC. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. ROCHA, Eloisa A. C. **Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo?** *Revista Criança Professor da Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação. Agosto, 2007.

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.

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, Manuela. **Os estranhos “sabores” da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância**. In: CARIA, Telmo H.

Experiência etnográfica em Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

FERREIRA, Manuela. **“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 Averso” 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. Edições Asa, 2004.

FERREIRA, Manuela. **“Tá na hora d’ir pr’á escola!”; “Eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... brincar às escolas na escola (JI)** como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre família e escola. Revista Interações, nº2, PP 27-58, 2006.

FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria nº 121/2008. Normatiza a rematrícula 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 nº 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. T. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento.** In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.) Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GAITÁN, Lourdes. **Sociologia de la infancia: análisis e intervención social**. Editora Síntesis, Madrid, 2006.

GAITÁN, A. Protagonismo Infantil Seminário La Participacion de Niños y Adolescentes em el Contexto de la Convencion sobre los Derechos Del Niño: Visiones y Perspectivas. Bogotá:85-104.

GARCIA, Regina Leite (org.) **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel. **Investigação com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

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, Neusa Maria Mendes de. **Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.107, julho 1999. p 41-78.

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. **Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie**. In: BASÍLIO, Luis Carlos C.; KRAMER, Sônia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*.São Paulo: Cortez, 2003. p. 83–106.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo, Ática, 1989.

KOHAN, Walter. **Infância e Filosofia**. In: SARMENTO, Manuel J. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 40-62.

KOHAN, Walter. **A infância, entre o humano e o inumano**. Disponível em: http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Kohan.pdf

KOHAN, Walter. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

KULHMANN Júnior, Moisés. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

MACLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de educação N°. 19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.p.20-28.

LEITE, Maria I. F. Pereira. **O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo**. In: Kramer, Sônia e Leite, M. I.F.P. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

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.

MOTTA, Flávia M. N. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação para o ensino fundamental**. Tese de Doutorado. PUC-Rio, 2010.

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. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

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>>.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder: Conformação da Pedagogia Moderna**. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade 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 de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil**. In: 25ª Reunião Anual da Anped. Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2002. Caxambu. Anais Eletrônicos... Rio de Janeiro: Anped, 2002. Disponível em: <http://anped.org.br/reunioes>.

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.

PLAISANCE, Eric. **Para uma sociologia da pequena infância**. In: Cedes, São Paulo, n.86, v.25, p.220-241, 2004.

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.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício do Aluno e Sentido do trabalho Escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PERROTTI, Edmir. **A criança e a produção cultural.** In: ZILBERMAM, Regina (org.) *A produção cultural para a criança.* POA: Mercado Aberto, 1990: 09-27.

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. **A Televisão no Quotidiano das Crianças.** Lisboa: Afrontamentos, 2000.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância.** Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. (texto digitado).

QUINTEIRO, J. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos.** Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

QVORTRUP, J.: **A infância na Europa: novo campo de pesquisa social**. In *Textos de Trabalho n.1.* Instituto de Estudos da Criança, Braga, 1999.(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 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 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 C. e SILVA, João Josué. **O caráter da educação infantil em Florianópolis**. Relatório de Pesquisa. Florianópolis: UFSC – NEE 0A6, 1995.

ROCHA, Eloisa 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, Eloisa A. Candal. **Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa**. Revista Educação Sociedade e Culturas n° 17, p.67-88, 2002.

ROCHA, Eloísa A. Candal. Entrevista concedida em Julho de 2007 à bolsista de Iniciação Científica Pibic/CNPq - Mariê Luise Campos.

ROCHA, Eloisa 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. 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. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Trad. Jussara Rodrigues.- Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SACRISTAN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre. Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** Vol 1. Para um novo senso comum. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: Os caminhos do Cosmopolitismo Multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

SANTOS, Lucíola C.P.; VIEIRA, Livia M.F. **Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criação de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais.** Educação e Sociedade, v.27, n.96, p 775-796, out.2006.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade.** In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

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, 2002c.

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 Jacinto. **Lógicas de acção nas escolas.** 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: Atas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: FPCE, 2002a, pp. 691-698.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, Projeto POCTI/CED/2002b. Disponível em <
http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf

SARMENTO, Manuel J. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002c.

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 Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In: Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Edições Asa, Portugal, 2004. p. 09-34

SARMENTO, Manuel; SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina Almeida. Globalização, Educação e (Re) Institucionalização da Infância Contemporânea. In: Anais do VIII Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais, 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. **Estudos da criança como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento**. Revista Interações. n° 10, p. 1-5 (2008). Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.

SILVA FILHO, João Josué. **Super-Heróis ou Vilões? Um estudo das Possibilidades do Uso pedagógico da Informática na Educação Infantil**. Tese. (Doutorado em Educação) 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.

SIROTA, 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. **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.

SOUZA, Solange J. & PEREIRA, Rita M. R. **Infância, Conhecimento e contemporaneidade.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **Crianças e infâncias nas produções acadêmicas sobre a prática pedagógica.** In. 29ª reunião da Anped. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2006. Caxambu. Anais eletrônicos... Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>

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.

TOMÁS Catarina & SOARES, Natália. **O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa.** In: V Congresso Português de Sociologia, Braga Portugal, 2004b. (mimeo).