

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cynthia Votto Fernandes

**EU GOSTO DE BRINCAR COM OS DO MEU TAMANHO! :**  
**culturas infantis e cultura escolar –**  
**entrelaçamentos para o pertencimento**  
**etário na instituição escolar**

Porto Alegre

2008

Cinthia Votto Fernandes

**EU GOSTO DE BRINCAR COM OS DO MEU TAMANHO! :**  
**culturas infantis e cultura escolar –**  
**entrelaçamentos para o pertencimento**  
**etário na instituição escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra Maria Carmen Silveira Barbosa  
Co-orientadora:  
Profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

F363g Fernandes, Cinthia Votto

Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!: culturas infantis e cultura escolar - entrelaçamento para o pertencimento etário na instituição escolar [manuscrito] / Cinthia Votto Fernandes; orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa; Co-orientadora: Ana Cristina Coll Delgado. – Porto Alegre, 2008.

119 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Criança – Interação. Relação criança-escola. 3. Tempo – Espaço – Escola. 4. Cultura escolar. 5. Cultura infantil. I. Barbosa, Maria Carmen Silveira. II. Delgado, Ana Cristina Coll. III. Título.

CDU – 373.2

Cynthia Votto Fernandes

**EU GOSTO DE BRINCAR COM OS DO MEU TAMANHO! :**  
**culturas infantis e cultura escolar –**  
**entrelaçamentos para o pertencimento**  
**etário na instituição escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 3 de setembro de 2008.

---

Profa. Dra Maria Carmen Silveira Barbosa – Orientadora

---

Profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado – Co-orientadora

---

Drª Leni Vieira Dornelles – UFRGS

---

Prof. Dr. Euclides Redim – EST

---

Profa. Dra Fernanda Muller – UNIFESP

---

Prof. Dr. Rogério Costa Würdig – UFPEL

---

## **AGRADECIMENTOS**

À Lica, minha orientadora, pela amizade construída e pela confiança depositada em meu trabalho.

À Ana Cristina, minha co-orientadora e amiga, por ter me acompanhado de forma tão dedicada em mais uma trajetória de minha vida.

À Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (e todos os professores que convivi), por ter me proporcionado a efetivação desta etapa de minha graduação.

Aos meus familiares e ao Luciano, pelo incentivo e compreensão de minhas ausências.

Às minhas colegas de orientação, verdadeiras companheiras e cúmplices em todo esse processo.

À instituição escolar (em especial às professoras dos dois grupos participantes) onde realizei a pesquisa, por terem aberto espaço para realização desta.

Às crianças participantes da pesquisa por me permitirem fazer parte de suas vidas.

A infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio. (LARROSA, 1998, p. 69).

## RESUMO

Este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa cuja proposta foi investigar como as crianças, em suas interações, produzem significados em relação ao seu pertencimento a um grupo etário e com outro grupo de idade na instituição escolar, com o objetivo de evidenciar o que as crianças pensam e como são as suas relações na escola graduadas por idades, bem como as relações entre os grupos de crianças. Foram utilizadas as seguintes estratégias metodológicas: observações participantes e entrevistas coletivas. Participaram da pesquisa 29 crianças entre cinco e nove anos de idade da EI e do EF de uma mesma instituição escolar, situada no município de Porto Alegre. O estudo foi realizado com esses dois níveis de ensino, pois eles apresentam expectativas e finalidades educativas diferenciadas, podendo ocorrer dessemelhanças entre as formas como as crianças dos dois grupos vivem na escola, através das seguintes categorias: o tempo e o espaço escolar, as práticas adultocêntricas, os rituais e significados sociais em relação à idade, o brincar e as possibilidades de relação entre os grupos, as diferenciações etárias entre as crianças, protagonismos destas e o grupo etário enquanto um sub-geração. São apresentados os significados construídos pelas crianças frente ao pertencimento etário, as práticas diferenciadas dos grupos pela determinação espaço-temporal da escola, juntamente com os estatutos que elas recebem em cada nível de ensino, os protagonismos que as crianças realizam para garantir na escola as culturas infantis e a problematização da idade como o fator que forma uma sub-geração.

Palavras-chave: **1. Criança – Interação. Relação criança-escola. 3. Tempo – Espaço – Escola. 4. Cultura escolar. 5. Cultura infantil.**

## ABSTRACT

This study consists in a qualitative research whose proposal was to investigate how children, in their interactions, give meanings in relation to their belonging to an age group and to other age groups, in school institution, intending to highlight what children think and how are their relationships in a school graded by ages as well how are relationships among groups of children. The following methodological strategies were used: participant observations and collective interviews. Participated of the research 29 (twenty-nine) children between 5 (five) and 9 (nine) years old from CS (Child School) and from BE (Basic Education) of the same school institution, located in Porto Alegre City. The study was made with these two levels of the knowledge process since they present different expectations and educational ends. It can occur dissimilarities between the ways how children of both groups live in school, through the following categories: the time and the school space, the adult centered practices, the rituals and the social meanings in relation to the age, the playing, and the possibilities of relationship among the groups, the age differentiations among children, their protagonisms and the age group while a sub generation. The meaning created by children are presented considering the age belonging, the different practices of the groups determined by the space-time of school as well the statutes they receive in every level of teaching, the protagonisms children perform to guarantee, in school, the child cultures and the problematization of the age as the factor that forms a sub generation.

Key Words: **1. Child - Interaction. Child-school relationship. 3. Time - Space - School. 4. School culture. 5. Children's culture.**

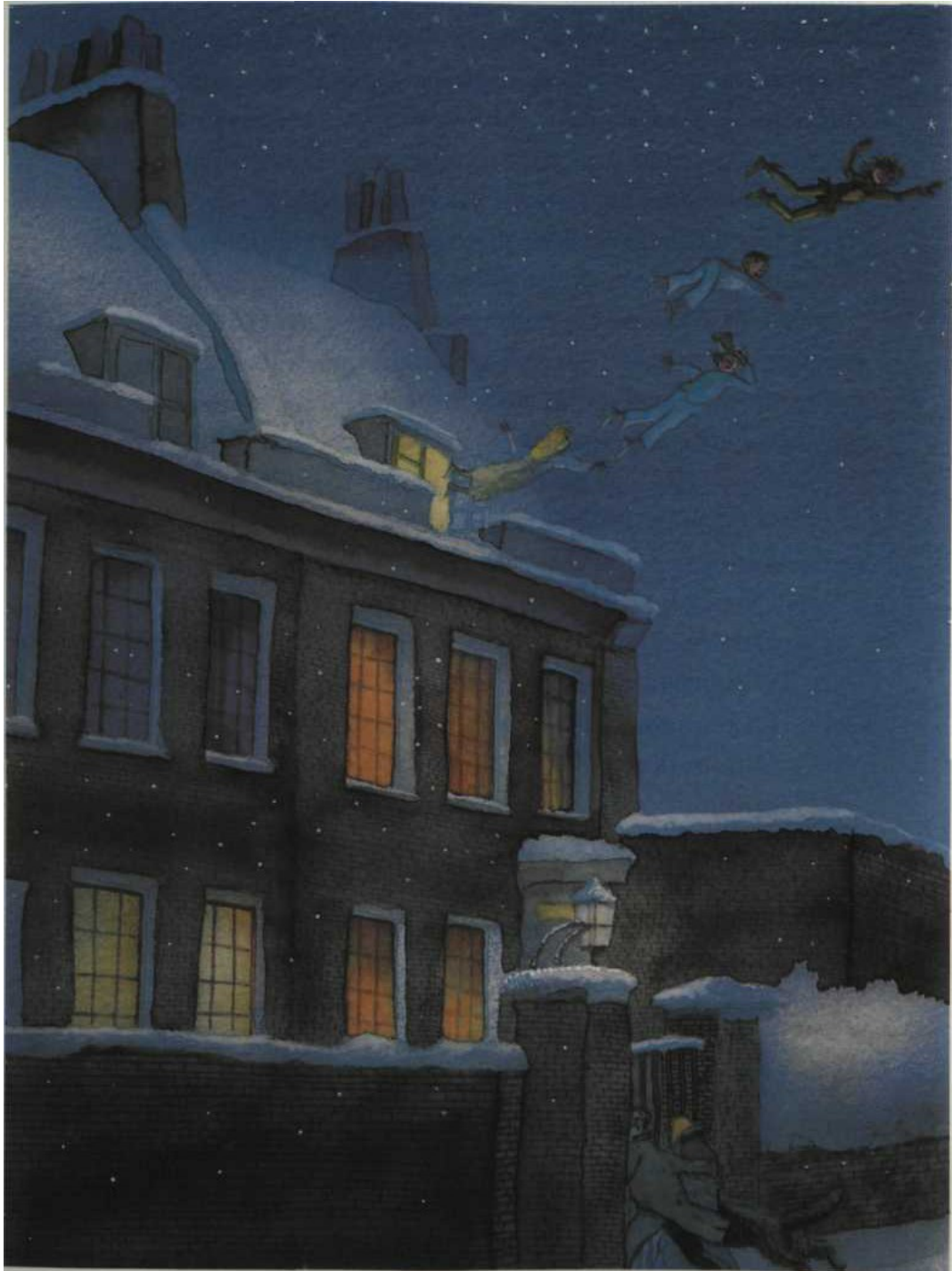


## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO: procurando as terras do nunca</b> .....	09
<b>2 INFÂNCIAS: uma breve contextualização</b> .....	14
2.1 CATEGORIA GERACIONAL: infância.....	17
2.2 CRIANÇAS: atores sociais.....	22
<b>3 ENTRE OS REPERTÓRIOS DE PESQUISA E A PESQUISA NO CAMPO</b> ....	24
3.1 OS OBJETIVOS, QUESTIONAMENTOS E ATORES DA PESQUISA.....	25
3.2 COMO SER UM ADULTO DIFERENTE? .....	27
3.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	28
3.4 ACORDOS/COMBINADOS.....	30
3.5 ADULTOS: ESTRANHAMENTO PELOS MEUS “IGUAIS”.....	32
3.6 SABIA QUE A XAXA VAI FICAR COM A GENTE HOJE? .....	34
3.7 ANÁLISE DE DADOS.....	39
<b>4 ENTRE O ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL:</b>	
<b>ESPAÇOS, PESSOAS E ROTINAS</b> .....	40
4.1 AS PROFISSIONAIS DA ESCOLA.....	44
4.2 AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	45
4.3 ROTINAS E ESPAÇOS.....	46
<b>4.4.1 Grupo Ensino Fundamental</b> .....	46
<b>4.4.2 Grupo Educação Infantil</b> .....	47
<b>5 CULTURA ESCOLAR E CONSTRANGIMENTOS ÀS PRÁTICAS DAS CRIANÇAS</b> .....	52
5.1 ESPAÇO E TEMPO NAS ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL.....	53
5.2 PRÁTICAS ADULTOCÊNTRICAS.....	61
<b>6 CULTURAS DAS CRIANÇAS: protagonismos, rituais e relações entre pares e adultos</b> .....	69
6.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: possibilidades de brincar.....	72
6.2 DIFERENCIAÇÕES ETÁRIAS ENTRE AS CRIANÇAS.....	77
<b>6.2.1 Ser Maior</b> .....	78
<b>6.2.2 Ter a Mesma Idade</b> .....	80

<b>6.2.3 Corpo Menor (Ter Idade É Ter Tamanho)</b> .....	81
<b>6.3 AUSÊNCIA DE CAPACIDADE (POTÊNCIA) REFORÇADA PELOS ADULTOS E PELAS CRIANÇAS</b> .....	83
<b>6.4 PARADOXO DA INFÂNCIA: liberdade x proteção</b> .....	88
<b>6.5 PROTAGONISMOS INFANTIS</b> .....	90
<b>6.5.1 Interpelação aos Adultos</b> .....	91
<b>6.5.2 Formas de Resistência</b> .....	92
<b>6.5.3 Criticidade</b> .....	93
<b>6.5.4 Um outro Tempo e Espaço sempre Há: Burlando as Normas dos Adultos</b> .....	94
<b>6.5.5 Fantasia do Real</b> .....	96
<b>6.5.6 (Re)inventar as Brincadeiras e as Histórias</b> .....	97
<b>6.6 RITUAIS E SIGNIFICADOS SOCIAIS</b> .....	98
<b>6.6.1 Aniversário</b> .....	98
<b>6.6.2 A Perda dos Dentes de Leite</b> .....	102
<b>6.6.3 Idade para Aprender a Ler e a Escrever</b> .....	104
<b>6.6.4 Formatura</b> .....	105
<b>6.6.5 Idade de Deixar de Ser Criança: quinze anos</b> .....	107
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	114
<b>ANEXOS</b> .....	120

## 1 APRESENTAÇÃO: PROCURANDO AS TERRAS DO NUNCA



(Foreman,2007)

*Em nosso meio social costumamos perguntar a idade das pessoas que nos são apresentadas. Sempre querendo agir corretamente, Wendy perguntou a Peter quantos anos ele tinha. Não foi uma boa pergunta; ao contrário, foi como se um professor propusesse questões de gramática a um aluno que se preparou para fazer uma prova de história.*

*— Não sei — ele respondeu meio sem graça. — Mas sou muito jovem. — De fato, não sabia qual era sua idade, apenas desconfiava, porém informou casualmente: — Eu fugi de casa no dia em que nasci.*

*Wendy ficou espantadíssima e ao mesmo tempo muito interessada. Com um gesto gracioso, digno de uma menina bem-criada, tocou a camisola, indicando que lhe dava permissão para se sentar mais perto dela.*

*— Ouvi os meus pais conversando sobre o que eu devia ser quando crescesse — Peter explicou, quase cochichando.*

*— Mas eu não quero crescer! — acrescentou terrivelmente agitado. — Sempre quis ser criança e me divertir. Por isso, corri para o parque Kensington e durante muito tempo vivi com as fadas. (Barrie, 2007, p.37)*

A história de Peter Pan conta as aventuras de um menino que não queria crescer; não era somente o seu desejo, realmente era... criança. Porém, para não crescer, não possuía memória e a cada momento vivia com intensidade, pois era sempre uma descoberta; tudo que lhe acontecia era novo e inusitado. Assim, Peter não tinha idade ou ao menos a desconhecia, por isso não ficava mais velho, vivendo sempre na infância. Como ele eram os Meninos Perdidos, crianças que viviam na Terra do Nunca e que também não cresciam. Eram crianças que caíram dos carrinhos das babás, por isso o grande desejo deles era ter uma mãe.

Já Wendy era uma criança, mas sabia que um dia deixaria de viver a infância. Tinha compreensão disso a partir do momento que percebeu que o acréscimo de idade a fazia crescer:

Todas as crianças crescem – menos uma. Elas logo descobrem que vão crescer, e a maneira como Wendy descobriu isso foi a seguinte. Um dia, quando tinha dois anos, ela estava brincando no jardim e, depois de colher mais uma flor, correu para junto de sua mãe. Acho que devia estar linda, pois a sr<sup>a</sup> Darling levou a mão ao coração e exclamou: “Ah, se você ficasse assim para sempre!”. Foi tudo o que aconteceu entre elas com relação a esse assunto, mas a partir daí Wendy soube que teria de crescer. A gente sempre sabe, quando tem dois anos. Dois é o começo do fim (BARRIE, 2007, p.7).

Peter e Wendy eram crianças, porém viviam suas infâncias de formas diferentes. Ela sabia que iria crescer e ele permanecia sempre criança. Wendy era sabedora de que a infância é uma parte de nossas vidas e que existem alguns aspectos que definem suas fronteiras, um deles é a idade. Já Peter também sabia e, por esse motivo, desconhecia sua idade.

Essa história me fez pensar no quanto a vida das crianças são determinadas por pertencimentos etários e, apesar de as fronteiras da infância serem tênues e diversas em cada contexto, na escola elas parecem ser ainda mais definidas e dizem muito sobre como as

crianças vivem nela. Assim, Peter Pan, Wendy e os Meninos Perdidos irão estar presentes ao longo deste estudo.

Para reportarmos-nos às infâncias, é preciso considerar algumas idéias que nos permitem contextualizar esse conceito. Etimologicamente a palavra *infantia*, oriunda do latim, significa incapacidade de falar. Ao recorrermos a palavras ligadas à infância no dicionário de Língua Portuguesa<sup>1</sup>, podemos encontrar alguns conceitos como: *infância*, período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento à puberdade; *infantil*, próprio da infância ou para crianças; pueril; ingênuo, tolo. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/07/1990), criança é a pessoa que possui até doze anos incompletos.

Esses conceitos apresentam e demarcam o período da infância no desenvolvimento humano e a idade que seu componente, a criança, precisa ter para fazer parte dela. Algumas expressões remetem infância à pureza, fragilidade, inocência ou a pessoas consideradas sem competência, desqualificadas, inexperientes, tábulas rasas.

Além de esses conceitos deixarem clara uma idéia despontencializadora da infância, ao referirem-se ao crescimento e ao desenvolvimento de uma fase que faz parte da vida, revelam uma concepção de “naturalização” e de generalização da infância em que todas as pessoas vivem a mesma etapa em que todo ser humano já foi ou será membro, como uma “fase” comum aos seres humanos e vivida da mesma maneira por todos.

Diferentemente dessas idéias, compreendo a infância não como um fenômeno natural, mas como uma construção social que possui uma localização temporal e espacial. Assim, a infância é afetada por condicionantes sociais que modificam sua condição social, portanto está em constante movimento e construção. Conforme Jenks,

A infância deve ser vista como um constructo social na medida em que se refere a um estatuto social delineado por fronteiras que variam ao longo do tempo e através das sociedades, mas que são incorporadas na estrutura social e assim se manifestam através de determinados tipos de conduta que simultaneamente constroem. A infância diz então respeito a um contexto cultural particular (2002, p.191).

Podemos então considerar que existe uma pluralidade de infâncias que se diferencia em cada contexto sócio-cultural. Portanto, a escola como um dos lugares dessas infâncias, abriga toda essa pluralidade.

Essa escola que é pensada pelos adultos tem em sua configuração tempos e espaços que se propõem a buscar uma forma de homogeneização das crianças. Uma das formas encontradas para isso é a categorização das crianças por idades. Assim, a escola divide,

---

<sup>1</sup> FERREIRA, Buarque de Holanda.

separa, quantifica e tem como marca dessa institucionalização a divisão etária. Conforme Narodowski (2001), “A escola moderna opera, portanto, com base em uma espécie de violência primal: irrompe dividindo as idades e especificando saberes, experiências e aprendizados para cada uma delas” (p.53).

A separação etária, instituída como forma de organização, provoca mudanças no tempo e no espaço escolar capazes de produzir marcas culturais que subjetivam os relacionamentos e práticas sociais das crianças. Com a mudança de idade, ou seja, de um ano para o outro, ocorrem mudanças na forma como as crianças são e estão na escola, recebendo estatutos diferenciados. A idade, portanto, é um estatuto social que configura a maneira como a criança se relaciona socialmente com as outras crianças e com os adultos, como também é fator relevante para a construção de propostas curriculares, de concepções pedagógicas, além de influenciar as políticas públicas para a educação.

Falar de infância ou da criança referenciando-a à idade tornou-se assim um critério dotado de eficácia descritiva porque capaz de introduzir distinções amplas entre gerações (adultos e crianças) ou outras mais refinadas que, designando subcategorias e diferenciando-as entre grupos de idades, se traduzem numa série de identidades coletivas ordenadas (FERREIRA, 2004a, p.13).

Essa configuração me fez questionar por que ocasionar rupturas tão duras de um ano para outro. Os alunos de um ano para outro, deixam de ser crianças? Por que praticamente todas as atividades escolares são divididas etariamente? Será que as crianças maiores não participariam das construções das menores? É assim também a forma inversa? A escola, enquanto espaço coletivo, não poderia proporcionar momentos em que as crianças de diferentes idades convivessem juntas?

Diante desses questionamentos, minha intenção foi investigar como as crianças em suas interações produzem significados frente ao seu pertencimento etário e suas relações com outro grupo de idade na instituição escolar. A ênfase deste estudo, portanto, são as crianças, os conhecimentos que elas produzem acerca do pertencimento etário na escola, como atores desse processo de escolarização, pois, para a nossa sociedade, portadora de uma visão adultocêntrica, ainda há muito que se conquistar para a infância garantir o seu espaço social, considerando sua participação efetiva. Conforme Montandon (2001), o conhecimento que nós adultos acreditamos ter sobre as crianças é incompleto e enganador, pois está freqüentemente baseado em informações lacunares ou distantes das crianças e das suas culturas.

Portanto, trago, neste trabalho, muitas vozes das crianças, diversos episódios que narram suas ações a fim de garantir seus espaços na elaboração conclusiva da pesquisa que está organizada em seis capítulos.

No primeiro capítulo, apresento brevemente alguns eixos teóricos visando à construção de conceitos que permeiam todo o trabalho. Desenvolvo, a partir dos olhares da Sociologia da Infância, da Antropologia e da História, alguns princípios sobre as infâncias: da infância enquanto uma categoria geracional e das crianças enquanto atores sociais.

O segundo capítulo refere-se à proposta de investigação, minhas escolhas metodológicas e os participantes da pesquisa. Nele está descrito todo o caminho percorrido, os acordos e combinados com os atores da pesquisa, meu aprendizado enquanto pesquisadora com crianças e como foi realizada a análise dos dados.

No terceiro capítulo, descrevo o contexto em que foi realizada a investigação, a escola, as salas de aula, os participantes – adultos e crianças – e as rotinas.

No quarto capítulo, trata das culturas escolares e dos constrangimentos às práticas das crianças. Nele foram sistematizados os elementos que auxiliam a configurar a vida das crianças na escola e o pertencimento etário. Destaco que não compreendo que só exista uma direção vertical desses estruturantes, pois eles também são influenciados horizontalmente pelas crianças.

O quinto capítulo analisa como as crianças se relacionam em pares e com os adultos, como os grupos etários se organizam e como as crianças compreendem o pertencimento etário. Além disso, os protagonismos das crianças e suas culturas infantis, os rituais e significados sociais que as crianças constroem também são debatidos.

Finalmente, concluo o trabalho apresentando minhas últimas considerações sobre as categorias analisadas e tematizo sobre a consideração da idade como fator para formar uma sub-geração.

## 2 INFÂNCIAS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A infância que geralmente ouvimos falar, remetida pela mídia e objeto de idealizações, corresponde a um conceito moderno de infância, um conceito construído a partir de práticas e de discursos sociais. Esse conceito ocidentalmente constituído revela a forma como a nossa sociedade compreende a infância, porém, na contemporaneidade, diversas áreas do conhecimento estão revendo esse conceito, problematizando-o em busca de novas práticas e discursos.

Muitos historiadores estudaram a infância; dentre eles, o mais preponderante é Philippe Ariès. O autor identifica a ausência de um sentimento da infância até o fim do século XVII quando a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; a partir de então, criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro lado, essa separação ocorreu com a cumplicidade sentimental da família que passou a se tornar um lugar de afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos. Esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade; o sentimento da infância iria assim do nobre para o pobre (ARIÈS, 1981).

As idéias de Philippe Ariès têm sido colocadas em questão, ao defender uma “descoberta da infância” enquanto criação da modernidade. Heywood (2004) aponta algumas questões acerca do trabalho de Ariès, aspectos que foram por Heywood desconsiderados, arriscando-se a assumir uma impressão distorcida de idéias sobre a infância, levando sua análise a ter um caráter vago. São eles a diversidade de experiências vividas por pessoas de pouca idade no passado, o número reduzido de fontes (muitas têm caráter ficcional, além de serem produzidas por uma minoria: clero, aristocracia e patriarcado), os relacionamentos entre pais e filhos baseados em relatos de sentimentos familiares, as variações de atitudes (regionais, sócio-econômicas) e a ausência do olhar além da minoria letrada até as massas.

Para alguns historiadores como Kuhlmann Jr.(1998), Stearns (2006) e Heywood (2004), o ideal é buscar a pluralidade da infância, ou seja, as concepções de infância em diferentes tempos e lugares.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das 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. É preciso



conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância (KUHLMANN JR., 1998, p.31).

Assim, diante da diversidade das condições sociais e dos tempos históricos (principalmente pelo fato de esses serem produzidos por adultos e suas compreensões também) as fontes analisadas por Ariès expõem fragilidade ao afirmar que a infância é uma descoberta moderna e que na época medieval ela não existia. Poderíamos dizer, então, que o mundo medieval tinha pensamentos e concepções diferentes com relação à infância.

Podemos pensar as concepções modernas, isto é, a forma como a infância foi generalizada e entendida socialmente, como aponta Kramer (1995) que existiriam duas maneiras de considerar a infância: uma trataria a criança como ingênua, naturalmente boa, e a outra como um ser que necessitaria ser bem preparado para se tornar um adulto bem constituído.

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos de os dias de hoje; uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto (KRAMER, 1995, p.18).

Portanto, a infância moderna foi socialmente construída como uma “fase” vivida de forma homogênea. Ela, enquanto categoria social, foi obtendo uma posição passiva perante a sociedade, de abstração e de descontextualização, ou seja, sem considerar sua localização espaço-temporal. As concepções e idéias sobre este grupo geracional trouxeram a noção de uma infância única, mesmo que suscitando as duas atitudes contrárias citadas acima por Kramer.

A construção moderna da infância corresponde a uma separação da criança do mundo adulto e sua respectiva institucionalização que ocorre na Primeira Modernidade e uma reconfiguração na Segunda Modernidade. Sarmiento (2004) apresenta a configuração da condição social da infância e suas modificações. Assim, no período que constituiu a Primeira Modernidade, que corresponde à sua institucionalização, o autor aponta quatro aspectos que confirmam essa condição.

Primeiramente, é apontada a criação de instituições públicas de socialização, com a expansão da escola pública, criando a categoria aluno, sendo essencialmente o “ofício da criança”. O segundo aspecto seria a reconstituição da família nuclear burguesa como lugar de cuidado e proteção, passando a criança a ter espaço central na vida familiar. Outro aspecto

apresentado é a construção de saberes sobre a criança (áreas como Medicina, Psicologia e Pedagogia) que aponta padrões de comportamento, de normalização, influenciando a maneira como as práticas institucionais, com relação às crianças, devem se organizar. É apontada também a prática de uma administração simbólica da infância, ou seja, definem-se ações, normas, procedimentos, mesmo que alguns não sejam formalizados, instituem as condições sociais de vida das crianças, condicionam e constroem suas vidas com proibições, permissões, formas de participação coletiva e também regras de como devem alimentar-se, vestir-se, o que é preciso ser ensinado, o que não deve saber, etc.

Sarmiento (2003) salienta que hoje o declínio das instituições, a crise de paradigmas e o conjunto de rupturas sociais configuram o que seria a Segunda Modernidade. Nesse cenário, a infância está em um processo de recomposição social, ou seja, sofre uma reinstitucionalização conforme as seguintes características apontadas pelo autor.

A escola pública, de massas, torna-se um lugar de disputas culturais, é multicultural, heterogênea, recaindo sob forma de choque cultural, o que leva a um declínio da instituição educativa. Porém, ainda é uma promessa da modernidade, não concretizada para muitas crianças, e é um espaço insubstituível de acesso social. Além disso, ocorrem transformações na estrutura familiar não somente em sua forma nuclear, mas também quanto ao seu caráter natural de cuidado e proteção, sendo um lugar crítico e problemático.

Também ocorre a expansão dos saberes sobre a infância, complexando-se não apenas em teorias, mas também originando uma indústria de serviços e produtos para as crianças. O saber é transformado em tecnologia, e esta em mercadorias a serem consumidas. A administração simbólica desenvolve-se de forma contraditória. Refinam-se os procedimentos de controle, de normalização das atitudes com relação às crianças, e, em oposição, cresce a afirmação dos direitos das crianças, a defesa da cidadania infantil, de seu protagonismo e de sua capacidade de participação.

Assim, podemos constatar que a infância é construída socialmente, e que a infância medieval é diferente da infância moderna, como também em outras épocas e em outros lugares nunca foi e não é igual. Um contexto histórico específico determina a diferença e o reconhecimento da criança na vida cotidiana e sua identidade enquanto ser social. Os estatutos das crianças têm suas fronteiras mantidas pela cristalização de convenções e discursos em forma de instituições, como a escola, a família e todas as instituições que foram criadas e pensadas como lugares das infâncias. Portanto, o conceito de infância moderno, que a compreende de maneira homogênea e descontextualizada, precisa ser reconsiderado.

## 2.1 CATEGORIA GERACIONAL: INFÂNCIA

Para pesquisadores da infância (ALANEN, 2001; MONTANDON, 2001; QVORTRUP, 1999; SARMENTO, 2003, 2004, 2005), ela se caracteriza sociologicamente como uma categoria geracional e, enquanto tal, suas relações podem ser constringidas e possibilitadas pelas estruturas sociais. O conceito de geração permite distinguir o que diferencia e o que é semelhante na forma estrutural e simbólica, suas variações construídas historicamente nas relações das crianças e dos adultos e entre as crianças. A geração tem sido estudada como uma variável sociológica que contribui para o estatuto da criança na sociedade.

A sociologia moderna absorveu, principalmente, os rumos previamente naturais do sexo, que sabemos agora ser um assunto de gênero; raça, que exige ser compreendida em termos de etnicidade; e, pertinente para o tópico de infância, Mannheim liberalizou a qualidade natural de “idade”, para a forma social de “gerações” (JENKS, 2005, p.56).

A união da geração aos outros fatores sociais, como classe, gênero, etnia etc., possibilita um aprofundamento para a compreensão da infância, pois a construção social dessa categoria é constantemente afetada pelas relações intergeracionais, ou seja, as relações de poder dos adultos sobre as crianças instituíram as práticas e situações relacionadas às crianças nas sociedades modernas, efetivaram como as crianças são educadas, cuidadas, assistidas e consideradas. Essas duas gerações, a infância e a adultez, são separadas por condições específicas de cada grupo que incluem direitos, deveres, liberdades, constringimentos, leis, ou seja, estatutos geracionais. O conceito de geração traz a condição da infância como uma categoria específica que possui a sua identidade no mundo social como os outros períodos de vida.

As gerações são marcadas por uma uniformização ou maior diferenciação, porém há quem sustente a idéia de uma sutil diferenciação entre as gerações, ressaltando que o importante hoje é considerar não somente as diferenças entre gerações, mas também entre crianças de idades diferentes. Antes de tematizar o conceito de geração, é relevante considerar outros, como coetaneidade, coexistência e convivência que nos ajudam a compreender o conceito de geração, pois está intimamente ligado a essas idéias.

Convivência seria a relação entre atores de uma mesma idade, ou seja, entre coetâneos; já a coexistência compreenderia atores de diferentes idades que vivem um mesmo período histórico. Assim, a convivência entre os coetâneos definiria uma geração, e a coexistência de

várias gerações em uma determinada época denomina-se contemporaneidade (MONNER SANS, 1970)

Para Oliveira (1999), só a coexistência de gerações diferentes não garante a interação na vida em comum; só coexistir não explica um convívio próximo entre as gerações. Esse conceito de coexistência pode elucidar e fortalecer uma oposição entre as gerações.

Todos vivem com pessoas da mesma idade e com outras de idade diferentes, deparando-se com várias possibilidades de experiência entre si. Para cada um, contudo, o “mesmo tempo” é um tempo diferente, ou seja, representa um diferente período do seu eu, o qual só poderia ser compartilhado com pessoas da mesma idade (PINDER apud OLIVEIRA, 1999, p.27).

Para Forquin (2003) existiriam três formas de conceituar geração; uma concepção mais fundamental é a “genealógica”, em que o termo geração está associado à filiação, ao grau de filiação a partir de um indivíduo tomado como origem. A outra constitui como geração a correspondência a uma classe etária, independentemente das posições que possam ter nos termos de filiação; comumente a dimensão educativa costuma ser pensada dentro dessa perspectiva, através das interações entre diversas idades em uma situação de coexistência, principalmente na oposição tradicionalmente estabelecida entre infância e adultez. Diferentemente das duas concepções já abordadas, uma terceira apresenta uma concepção histórica e sociológica: um conjunto de pessoas que nasceu em uma mesma época e que tem em comum uma experiência histórica igual e ou uma proximidade cultural.

De acordo com Monner Sans (1970), geração são núcleos humanos de idade iguais entre seus componentes, cuja solidária vida interindividual está enquadrada na história de uma época e de uma nacionalidade. São diferentes as circunstâncias que rodeiam cada geração. Mas, cada geração reage a seu modo frente a essas circunstâncias de espaço e de tempo.

Outra conceituação de geração foi defendida por Mentré e Zulueta em *A nova idade histórica* (1942) como uma relação de contemporaneidade de indivíduos, aqueles que em certo modo cresceram juntos e tiveram uma infância comum cujo tempo de força vital coincidiu principalmente, resultando logo a conexão de tais pessoas por uma relação mais profunda. Aqueles que nos anos receptivos experimentam as mesmas influências constituem, juntos, uma geração. Entendida assim, uma geração constitui um “estrito círculo de indivíduos que estão ligados até formar um todo homogêneo pela dependência dos mesmos grandes eixos e variações que aparecerão em sua época de receptividade, apesar da diversidade de outros fatores agregados” (apud MONNER SANS, 1970).

Pode-se dizer que as experiências vividas pelas diferentes gerações em um determinado período histórico são diversificadas, pois suas vivências são produzidas entre coetâneos, portanto a criança, o adulto e o idoso são alcançados pelas experiências em um momento diferente de sua existência individual e interindividual.

O conceito de geração mais tradicional da área sociológica é o do sociólogo do conhecimento, Karl Mannheim que, em 1928, encarou o problema das gerações, esboçando a formação geracional da seguinte forma: a) a “situação”, ou seja, a vivência temporal comum limitada a um determinado espaço: regional, nacional, etc.; b) a “conexão”, isto é, certa igualdade interna de “destino” dos indivíduos que se encontram na mesma situação quando “os conteúdos sociais e espirituais” repercutem neles; c) a “unidade” ou “as unidades de geração”, como “grupos” que se orientam em direção próxima. Esses servem de preenchimento aos estratos interindividuais. A geração está pensada aqui em relação àqueles que estão incluídos na mesma “unidade geracional”, ou seja, são formados por uma socialização similar e também constituem uma comunidade de destino.

Em sua conceituação de geração, Mannheim também desenvolve uma especificação em torno de “situação de geração” (FORQUIN, 2003). Sendo assim, as gerações potenciais são aquelas constituídas por indivíduos em uma “situação de geração” semelhante, mas que não resulta diretamente de uma consciência comum. Para ele a “situação de geração” não é suficiente para um conjunto de geração real. Para isso, é preciso um vínculo concreto e caracterizado pela participação efetiva de um destino comum.

Assim, para Mannheim, geração constitui um grupo de pessoas nascidas na mesma época que vivenciou durante sua formação e crescimento os mesmos acontecimentos sociais que são significativos para todo o grupo, originando uma consciência comum que permanece ao longo de suas vidas (SARMENTO, 2005). Essa definição é inerentemente histórica e permite pensar na geração como um grupo de atores que vivenciam um mesmo período temporal, que viveram os mesmos constrangimentos e que passaram por esta experiência na mesma etapa da vida, mas que não a vivem da mesma forma.

Para o sociólogo Qvortrup (1999), a infância, enquanto geração, é uma categoria estrutural que não desaparece, é independente das crianças. Ela sofre o movimento de entrada e saída de seus componentes concretos, que são as crianças: “... enquanto a criança desaparece, neste sentido, da infância, a infância em si mesma desaparece, mas permanece como forma social” (p.8). A infância é parte da sociedade e da cultura como as outras etapas da vida; é estrutural, permanente, seus componentes (crianças) mudam constantemente e permitem sua evolução e transformação histórica.

Para Sarmiento (2005), o conceito de geração de Qvortup é “trans-histórico”, ressaltando sua forma essencialmente estrutural e acentuando assim as relações intergeracionais. Sarmiento ainda salienta a importância do resgate da historicização do conceito realizado por Alanen (2001) que não abandona as questões estruturais, mas cruza-as com as relações internas e simbólicas da geração. Portanto, ela traz o conceito com simultaneidade. As crianças, como atores sociais, são influenciadas pelas estruturas sociais mais amplas e como variável dependente; sua análise externa corresponde às relações intergeracionais, e sua análise interna, como variável independente de suas relações intrageracionais que também constroem socialmente a infância.

Portanto, as infâncias seriam ligadas ao contínuo ordenamento das gerações na vida social e, diante disso, é preciso estudar as estruturas de gerações, ou seja, as posições da infância e do adulto, sua interdependência e relações de poder, seus processos sociais e culturais de que as crianças e os adultos são atores e estão interligados nessas ações, efetuando uma (re)estruturação das gerações, das significações, dos símbolos e da semântica nos quais as categorias geracionais tornam-se culturalmente significativas (ALANEN, 2001).

Portanto, as crianças são atores que participam em um momento histórico concreto da categoria geracional infância, são influenciadas tanto pelas questões estruturais da sociedade, como também pelas questões interacionais que envolvem os atores integrantes dessa categoria. Assim, a categoria geracional não é estática; muda tanto pelas questões externas da sociedade e que incidem em modificações em sua constituição, como também internamente pela interação de seus atores. “A noção de um sistema de gerações sugere que as crianças também são ‘sabedoras’, isto é, elas ganham saber prático daquilo que é ser ‘criança’ no tipo de sociedade em que estão posicionadas como ‘crianças’” (ALANEN, 2001, p.84).

Julgamos ser possível a reconstrução do conceito de geração, considerando para além das suas dimensões externas e internas e de variável independente ou dependente, os elementos sincrônicos e diacrônicos presentes na respectiva construção social. O objetivo é “historicizar o conceito de geração, sem perder de vista as dimensões estruturais e interacionais” (SARMENTO, 2005, p.365).

Na categoria geracional infância, existem diferenças relativas a grupos etários, a idades diferentes, a vivências diferentes, ou seja, a convivências diferentes. Mesmo fazendo parte de forma geral e coletiva da infância, cada idade se diferencia enquanto estatutos, ações, sentimentos, constrangimentos. Portanto, poderão ocorrer diferenças e ou semelhanças, pois cada idade possui práticas sociais particulares, tanto individuais como coletivas.

Frente a essas conceituações, compreendo geração com um conjunto de pessoas que vivem o mesmo momento histórico, que compartilham dos mesmos acontecimentos sociais. Enquanto categoria possui sua posição estrutural na sociedade, relacionando-se com as questões sociais mais amplas e com outras categorias geracionais e, internamente, as interações de seus membros podem gerar modificação na sua forma de estar na sociedade e de produzir culturas.

Assim, o fato de uma geração vivenciar os mesmos momentos sociais e seus membros constituírem uma coletividade sugere meu questionamento com relação à coetaneidade. Seria o pertencimento a uma mesma idade um fator preponderante para a configuração de uma geração? O grupo etário teria tamanha relevância nas relações sociais, a ponto de seus membros constituírem uma geração?

Compreendo que se torna relevante, para pensarmos o conceito de geração, realizar uma reflexão sobre a idade como uma construção social e delimitadora da infância, bem como, diante do pertencimento etário, a maneira que as crianças estabelecem suas relações sociais e suas produções culturais na escola. Conforme Lloret,

A idade, então, não é só um a atribuição cronológica, mas também a que determina as expectativas de relação e comportamento. Vemos como se espera mais responsabilidade dos irmãos maiores e, sobretudo, das irmãs, do que dos pequenos...os pais e mestres não só são considerados adultos pela idade, mas pela função (1998, p.21).

A idade é um marcador social que define nossas práticas, que estipula socialmente o que podemos ou não fazer, como devemos ser e agir. Porém, mesmo que essa categorização seja muito forte, vivemos tenazmente essas fronteiras e essas configurações, mas acredito que ela ainda seja um elemento que configure nossas práticas.

Para as crianças, a escola utiliza a idade como classificador e definidor de como será suas vidas na escola, o que devem ou não aprender, o que podem ou não fazer. Assim, poder conhecer o ponto de vista das crianças, saber o que pensam e como se relacionam com as divisões etárias é uma possibilidade para podermos repensar os tempos escolares, a configuração escolar e a vida das crianças nas escolas.

## 2.2 CRIANÇAS: ATORES SOCIAIS

Esta investigação compreende as crianças como atores sociais, dotadas de capacidade de ação social, conforme Lahire:

Ao reter o termo “actor”, não se trata para nós de desenvolver a metáfora teatral (actor, cena, réplicas, bastidores, argumento, guião...) ou de propor uma série indefinida de versões da teoria do teatro livre e (visto que) racional ou teorias românticas do homem “actor do seu destino”, mas, sim, fazer uso de uma rede relativamente coerente de termos: “actor”, “acção”, “acto”, “actividade”, “activa”, “reactivar”... (2001, p.13).

Assim, compreendo a criança enquanto ser social ativo, contrariando principalmente o conceito de socialização difundida por Emille Durkheim (PLAISANCE, 2004; SARMENTO, 2005; MOLLO-BOUVIER, 2005) que supõe uma verticalização desta, ou seja, a ação de uma geração sobre a outra, as crianças como seres pré-sociais que necessitam assimilar a cultura para pertencer ao grupo social. Em oposição a esse esquema vertical de socialização, a Sociologia da Infância sugere a visão de uma “Socialização Interpretativa”, assim como afirma Sirota:

A definição clássica que estabeleceu fronteiras claras entre gerações, na qual a socialização era concebida de maneira vertical, vai ser sucedida por uma sociologia da infância que introduz a visão de uma “socialização interpretativa”, na qual a criança aparece como um ator. Essa mudança conceitual vai introduzir uma visão em termos de socialização horizontal no nível do grupo de pares e do entre-crianças, considerando a criança não somente como um ser futuro, mas também como um ser no presente (2007, p.41).

Assim, a Sociologia da Infância encontra na proposta de Corsaro (1997), a “reprodução interpretativa”, o conceito que reconhece as crianças como atores, participantes de suas socializações. Então, as crianças realizam múltiplas interações com os seus próximos, tanto com os seus pares quanto com os outros integrantes de seu convívio social. Sua socialização é um processo de apropriação e de inovação, não é somente reprodução do mundo social. Elas constroem significações individuais e coletivas do mundo em que vivem, colocando-se, assim, a contribuição das crianças para a produção e transformação da sociedade tanto no grupo de pares como com os adultos (CORSARO, 1997,2002).

Este conceito afirma que não existe simplesmente a socialização vertical, mas horizontal com os grupos de pares, levando ao reconhecimento das formas de sociabilidade (SIROTA, 2007) próprias das crianças, reconhecendo-a assim como ator social, capaz de



produzir cultura, de construir juntamente com os outros grupos geracionais a sociedade em que vive.

O estudo aqui realizado compreende as crianças como seres humanos dotados de ação social, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares e que também são afetadas pelas culturas e sociedades de que fazem parte.

### 3 ENTRE OS REPERTÓRIOS DE PESQUISA E A PESQUISA NO CAMPO

O presente estudo trata de uma pesquisa qualitativa que tem o propósito de compreender como funcionam as interações das crianças com seus pares e suas relações com o mundo social.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.70).

Neste trabalho busquei investigar o que acontece entre as crianças, como elas são e como funcionam em seus grupos, como interagem com ele e com o restante do mundo social, como, nessa interação, são influenciadas e influenciam seus estatutos sociais e como acontece esse movimento. Acredito que, para dar conta dessas questões, a pesquisa de cunho qualitativo foi mais apropriada, pois me aproximou de suas respostas.

Pesquisar *as* crianças e não *sobre as* crianças supõe compreender as suas práticas como válidas, buscar suas significações. Sarmiento e Pinto (1997) salientam que o estudo das crianças, a partir delas próprias, permite tornar visível outra realidade social. Ao interpretar as significações sociais das crianças, temos acesso não somente à infância como categoria social, mas também às estruturas e dinâmicas sociais que estão presentes em suas práticas.

Somente ao escutar o que as crianças dizem e estar sensível à forma como dizem é que serão possíveis pesquisas que sejam realizadas com as crianças, que elas participem e demonstrem suas significações. São essas pesquisas que buscam garantir a competência social das crianças e que poderão dar conta de seus modos de vida, principalmente porque descortinam como vivem e permitem contextualizar suas ações.

Assim, é essencial contextualizar as crianças, não tratá-las como objetos abstratos de investigação, mas como atores sociais concretos; por isso é importante pensar sobre o contexto inserido na pesquisa. O contexto não é estático, possui movimento constante e tem um tempo cultural que influencia e é influenciado, está historicamente situado, possui um aqui e um agora específico. Ele é o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para os atores envolvidos (GRAUE & WALSH, 2003).

Portanto, nesse processo de referenciação dos atores da pesquisa, não é possível desconsiderar a relação entre o contexto local em que ocorre a investigação, sua estrutura específica, e o contexto mais amplo, as relações com a sociedade que possibilitam ampliar os significados construídos. Mas, para procurar pelos significados que as crianças constroem, exige inverter a dinâmica dos comportamentos adultos em relação às crianças, supõe uma mudança de olhar e de atitude. Os adultos fazem parte da vida das crianças e de seu contexto, e o que se busca é um outro olhar, uma outra escuta, ou seja, é garantir espaço para os modos de vida das crianças.

### **3.1 OS OBJETIVOS, OS QUESTIONAMENTOS E OS ATORES DA PESQUISA.**

Minha proposta de estudo foi investigar como as crianças, em suas interações, produzem significados frente ao seu pertencimento a um grupo etário e suas relações com outro grupo de idade na instituição escolar. Considero aqui o ponto de vista das crianças, tendo como principais questões a serem investigadas:

- As práticas sociais das crianças-aluno exprimem significativas diferenças em relação à idade?
- Quais as vivências, práticas, constrangimentos ou liberdades (protagonismos) possuem as crianças em cada grupo etário?
- Como cada grupo etário se relaciona com o outro?
- Sendo a infância uma geração, poderíamos considerar cada grupo etário uma sub-geração?

A pesquisa tinha como propósito inicial abranger crianças de cinco e sete anos de idade de uma mesma instituição. Assim, minha escolha foi realizar a pesquisa em uma escola pública que tivesse, no mesmo turno, turmas de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, que houvesse a possibilidade de haver alguns momentos de encontro entre os dois grupos e possíveis acontecimentos escolares juntos. Mas como encontrar essa escola?

Como estava residindo em Porto Alegre há pouco tempo, pensei em estratégias que me possibilitassem conhecer as escolas e, além disso, saber os caminhos da cidade que me levassem até elas. Minha escolha foi por escolas estaduais, pois sabia que encontraria esses dois níveis de ensino na mesma instituição. Então pesquisei no site<sup>2</sup> da Secretaria Estadual de

---

<sup>2</sup> [www.educacao.rs.gov.br](http://www.educacao.rs.gov.br)

Educação do Estado do Rio Grande do Sul e realizei um levantamento das escolas em que poderia realizar a pesquisa, ou seja, as que apresentavam os critérios necessários e, das selecionadas, aquelas em que eu conhecia o caminho.

As três primeiras escolas que visitei recusaram a minha entrada, principalmente quando explicava que iria ficar um período de três meses nas turmas juntamente com as professoras. Geralmente as áreas diretivas das escolas alegavam não ter interesse, pois já tinham muitos estagiários realizando trabalhos na instituição.

Nesse período, eu cheguei a pensar que não conseguiria encontrar uma escola que participasse da pesquisa. Então, comecei a mapear escolas e levar comigo várias cópias do material que construí para apresentar. Entrei em contato com outras duas escolas e novamente tive recusa.

Na última escola em que estive, pensei novamente que não teria oportunidade de realizar a pesquisa, mas fui encaminhada pela diretora à supervisão pedagógica, o que me pareceu uma possibilidade já que, nas outras instituições, eu não passava da sala da direção. Apresentei meu projeto e obtive uma resposta positiva.

Acredito que minha dificuldade de entrada no campo refletiu a desarticulação entre as pesquisas realizadas pelas universidades e as escolas, pois percebi certo estranhamento por parte dos membros das instituições que me receberam através da demonstração de desinteresse em alguns casos ao referir-me estar realizando uma pesquisa vinculada a uma instituição de Ensino Superior. Salientavam que não desejavam mais que pesquisas fossem realizadas em suas escolas.

Como me referi anteriormente, minha intenção era pesquisar dois grupos de crianças: um de cinco anos de idade e outro composto por crianças de sete anos, pois acreditava que encontraria na escola a pesquisar dois grupos homogêneos etariamente. Porém, isso foi descartado, não encontrei na escola pesquisada essa igualdade de idades.

A escolha por essas duas faixas etárias residia na existência que, tradicionalmente, ocorre no processo escolar brasileiro, de rupturas entre os dois níveis de ensino em que as crianças dessas idades se situam. As crianças recebem estatutos escolares e expectativas diferenciadas, como por exemplo, as crianças de sete anos têm um tipo de expectativa escolar, o currículo está centrado na alfabetização, na apropriação da linguagem escrita. Já para as crianças de cinco anos que estão na Educação Infantil, o currículo centraliza-se na apropriação de diversas linguagens, no aprendizado através de brincadeiras, e o lúdico é mais presente no seu cotidiano. Essa mudança de expectativa escolar acarreta mudanças de espaço e tempo na vida escolar das crianças.

Foi possível realizar a pesquisa com os dois níveis de ensino, mas principalmente no grupo pertencente ao Ensino Fundamental: como muitos alunos eram repetentes, as idades do grupo variavam entre sete e nove anos de idade. Na escola pesquisada, estava em implementação o primeiro ano do Ensino Fundamental, decorrente da reorganização do sistema educacional brasileiro em que o Ensino Fundamental abrange nove anos, começando sua obrigatoriedade quando a criança tem seis anos de idade (Lei nº 11.274/2006)<sup>3</sup>. Assim, essa escola possuía o primeiro ano, composto por crianças de seis anos de idade e ainda a primeira série de crianças com idade, a partir de sete anos, do sistema antigo.

Minha pesquisa, então, foi realizada com o grupo da Educação Infantil, composto por crianças que, no início do ano letivo, possuíam cinco anos e pelo grupo do Ensino Fundamental das crianças da primeira série a partir dos sete anos. Utilizo, por isso, as expressões grupo da Educação Infantil e grupo do Ensino Fundamental para me referir aos dois grupos pesquisados.

Permaneci no campo aproximadamente três meses, de setembro a novembro de 2007. Como eram dois grupos participantes, minha preocupação inicial (e que influenciou a forma como organizei a minha inserção) era de não perder a integração iniciada com cada grupo. Assim, permaneci uma semana inteira com cada grupo, ou seja, freqüentava cinco dias o grupo do Ensino Fundamental e, na semana seguinte, cinco dias o grupo da Educação Infantil. Depois comecei a dividir a semana, ficando três dias seguidos em um grupo e dois noutro. Esse processo abrangeu aproximadamente um mês, momento em que me senti mais aceita pelos dois grupos, passando a intercalar os dias da semana em cada grupo.

Mas, como apreender momentos qualitativos que revelem como essas crianças significam as questões etárias? Como participar da vida das crianças?

### **3.2 COMO SER UM ADULTO DIFERENTE?**

Coloquei em prática o que acreditava ser a melhor forma de me tornar parte do mundo das crianças, isto é, “não agindo como um adulto típico” (CORSARO, 1997, 2002, 2005). E, assim, de forma atípica, ou seja, afastando-me de uma postura que propõe autoridade e assumindo-me como um adulto diferente, esperei a aproximação das crianças e o convite delas para participar de suas vidas.

---

<sup>3</sup> Esta lei ordinária homologada em 06 de fevereiro de 2006 altera a redação dos arts, 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Além dessa forma de me posicionar, solicitei às crianças que me ajudassem a compreender a infância (MAYALL, 2005). Portanto, busquei adquirir delas próprias ações, vozes e compreensões *no* e *do* seu cotidiano escolar.

Reconheço que este estudo é realizado por uma adulta e, como pesquisadora, eu orientei e propus as questões, organizando-as. Entre um adulto-pesquisador e as crianças existem relações intergeracionais, geralmente relações de poder. Diante disso, para conseguir participar da vida das crianças, minha postura foi de um adulto interativo, menos competente (GRAUE & WALSH, 2003), acreditando estar minimizando a intervenção nas relações e nas atividades das crianças.

Para me distanciar das atitudes geralmente utilizadas pelos adultos nas relações com as crianças, preoquei-me em não tomar o lado dos adultos da escola nos seus conflitos com as crianças. Afastei-me fisicamente da postura adulta, buscando sentar nas rodas de conversa das crianças, no banco do pátio junto com elas, ou seja, ter um posicionamento corporal diferente. Também me propus a participar das brincadeiras quando convidada, entrar na casinha de bonecas, sentar junto no banco do refeitório. Portanto, busquei ter ações e uma postura que normalmente os adultos da escola não tinham, a fim de misturar-me ao mundo social das crianças.

Assim, meu propósito foi estar na relação com as crianças para poder apreender momentos qualitativos que revelassem como elas significam as questões etárias na escola. Então, a escolha pela utilização de observações participantes e entrevistas foi com a intenção de trazer para esta dissertação diversas formas de expressão das crianças e distintas formas de significação, criar espaços para suas vozes e ações.

### **3.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS**

Para realizar a investigação, selecionei métodos de pesquisa que me dessem suporte para apreender as significações das crianças. Isso supõe viver com elas seus cotidianos e, assim, interpretar suas ações no contexto sócio-cultural em que estão situadas. Então, utilizei duas estratégias metodológicas que acredito terem abarcado a complexidade de captar essas significações: a observação participante e as entrevistas com as crianças.

A observação participante possibilitou-me estar com as crianças em suas interações e contextualizá-las. A observação foi essencial para tornar visíveis suas relações nos grupos de pares e em seu contexto. Graue & Walsh (2003, p. 129) afirmam que “toda observação começa com o que é visível àquilo que o observador comum vê, e depois passa para aquilo

em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê”. Também tornou possível criar com as crianças e com os adultos da escola uma relação de confiabilidade e trocas, ou seja, conviver com os atores da pesquisa.

As observações foram realizadas com cada grupo mais intensamente nos dois primeiros meses, totalizando aproximadamente 30 horas de observação com cada um, bem como momentos em que os dois grupos se encontraram: entrada da escola, refeitório e em atividades pedagógicas propostas (Apresentações artísticas: Mostra Cultural, Semana Farroupilha e Passeio ao CTG<sup>4</sup>).

Das situações-significativas, bem como dos acontecimentos e falas que me suscitaram questionamentos durante as observações, foram realizadas entrevistas com as crianças em duplas e em trios, realizadas no último mês de inserção, juntamente com observações mais voltadas aos acontecimentos escolares, como a Mostra Cultural, os momentos de recreio das crianças e a Formatura da Educação Infantil.

Conforme Graue & Walsh (2003), é preciso negociar com as crianças o processo da entrevista, do que se trata e como se faz. Assim, antes de realizá-las, conversei com as crianças sobre o que era e como seria realizada, disse-lhes que faria algumas perguntas e seria como uma conversa. Pedi para que as crianças se dividissem em duplas ou em trios para realizarmos a entrevista; deixei-as escolherem seus parceiros ou os que consideravam seus amigos para que se sentissem mais à vontade no momento. Algumas crianças não quiseram participar de imediato, mas, ao escutar os relatos dos colegas que já a tinham feito, foram aceitando e querendo participar.

As entrevistas com as crianças foram realizadas na própria escola em uma sala cedida pela supervisão pedagógica. Era uma sala pequena, com algumas cadeiras e mesas, havia uma janela pela qual enxergávamos a praça que as crianças da Educação Infantil brincavam. Também havia, em uma das paredes, um quadro-negro e alguns pedaços de giz.

Foram realizadas áudio-gravações das entrevistas. O fato de terem suas vozes gravadas suscitou muita curiosidade; então possibilitei que elas experimentassem o gravador, escutassem suas vozes, fizessem diferentes entonações antes de começar a entrevista. Mesmo assim as crianças permaneciam testando o gravador, aproximando-se bastante para falar, fazendo vozes finas e depois grossas e pediam que, ao término, escutassem suas entrevistas.

Eu colocava algumas questões previamente preparadas e dessas surgiam outras, como também as crianças contavam episódios e acontecimentos de suas vidas que enriqueciam o

---

<sup>4</sup> Centro de Tradições Gaúchas.

trabalho. As crianças também faziam outras coisas: brincavam, olhavam pela janela, desenhavam no quadro-negro, etc. Não é possível pensar entrevistas com as crianças de uma forma tradicional, uma sentada frente à outra somente respondendo aos questionamentos.

Acredito que essas ações refletiam certo conforto à situação, principalmente pelo fato de estarem com outras crianças. Graue e Walsh (2003) enfatizam que, na realização de entrevistas em pares ou em trios, as crianças tendem a ficar mais descontraídas, além de gerarem discussões, pois conversam sobre as perguntas e suas respostas, não dando respostas diretas, enriquecendo o conteúdo da entrevista. Em alguns casos houve debates entre eles, discordâncias e complementações.

*(Entrevista Grupo Ensino Fundamental – Juliana e Márcia - 07/11/2007)*

*Juliana:- Ah! Eu queria ser bebezinho de novo.*

*Márcia:( Risos) É? Por quê?*

*Juliana:- Daí eu ficava na cama, bem quentinha, não precisava me acordar cedo.*

*Márcia:- Vim à aula.Bem quando eu tava sonhando, quando eu sonho, meu pai vai lá me cutucá.*

Berry Mayall (2005) ressalta o efeito positivo de entrevistar as crianças em grupos, pela coletividade que elas apresentam, escutando-se entre si, fazendo as outras falarem e, assim, partilharem a compreensão de seu mundo social.

### **3.4 ACORDOS / COMBINADOS**

A relação ética na pesquisa consiste em respeitar o outro, inclui pedir permissão para participar de suas vidas.

O comprometimento ético está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos fatos. Entrar na vida das outras pessoas é ser-se um intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas (GRAUE & WALSH, 2003, p.76).

Ao considerar as crianças como atores sociais torna-se necessário negociar com as crianças as formas de sua participação. Portanto, antes de começar a investigação, expliquei para as crianças o que era uma pesquisa. Expliquei que precisava de ajuda para me mostrarem



como as crianças vivem nas escolas e pedi, para aquelas que tivessem interesse em participar, que entregassem a seus pais e/ou responsáveis o termo de consentimento informado.

Porém, alguns responsáveis demoraram a entregar o termo, causando nas crianças certa angústia; como reflexo disto elas vinham constantemente me questionar se já estavam participando e se poderiam participar mesmo sem a entrega do termo. Mas, ao final, todas as crianças participantes entregaram-me o termo de consentimento.

À escola e às professoras também foi solicitado seu consentimento através do termo, como condição para a realização da pesquisa. Foi-me solicitado que a escola e os professores não fossem identificados e que não fossem tiradas fotografias nem feitas imagens. Questionei à direção da escola e às professoras se gostariam de escolher outro nome para ser utilizado na pesquisa, salientaram que não gostariam que eu utilizasse o nome da escola e das professoras, mas me deixaram a cargo da escolha de como nomeá-las.

Também foram negociadas com a escola as formas de retorno das questões levantadas pela pesquisa aos participantes. Em conjunto (escola, pesquisadora e professoras) foi acordado que seria apresentado às professoras o resultado da pesquisa através de uma reunião de estudos com as mesmas, o que, de fato, aconteceu. Foi muito importante esse momento, as professoras ficaram bastante interessadas nos resultados da pesquisa, criando um momento de integração e trocas de experiências e revelou para mim, enquanto pesquisadora, a importância para a escola e os atores da pesquisa saberem os conhecimentos e as reflexões que podem ser realizados a partir de suas práticas cotidianas.

Os acordos referentes à participação das crianças foram feitos durante o processo de investigação. “Na vida cotidiana as pessoas estão constantemente a negociar essa permissão com os outros, mas raramente os adultos o fazem com as crianças” (GRAUE & WALSH, 2003, p.76).

No início da inserção no campo, perguntei-lhes se poderia estar com elas na escola. Mesmo que as crianças tenham aceitado verbalmente, muitas permissões de onde ir, coisas que eu poderia saber e fazer foram sendo delimitadas pelas crianças ao longo da pesquisa. Assim, os acordos aconteceram em vários momentos, não somente os aqui nomeados, mas outros que aparecem neste capítulo.

Além de serem perguntadas sobre a forma como queriam participar e as permissões que foram me concedendo, foi realizado um acordo com relação à utilização dos seus nomes. Perguntei a cada criança se gostaria de utilizar seu nome ou utilizar outro. A maioria das crianças optou pela utilização de outro que elas mesmas escolheram. A escolha pelos seus nomes pôde garantir as suas identificações na pesquisa e autenticar suas participações.

Sobre o retorno que gostariam de receber pelas suas participações, admito que fiquei um pouco ansiosa sobre o que as crianças iriam me solicitar, mas fui surpreendida. As crianças do grupo da Educação Infantil pediram que eu comparecesse na formatura delas e brincasse com elas na praça em frente à escola. Já as crianças do grupo do Ensino Fundamental solicitaram que eu me despedisse e que ensinasse brincadeiras diferentes, as que eu brincava quando tinha a idade delas.

Chamou-me atenção elas pedirem para eu me despedir; acredito que seja pelo fato de muitas pessoas realizarem pesquisas e trabalhos com elas e não retornarem mais. No período em que eu estive na escola, muitas pessoas, com esses propósitos, conviveram com os dois grupos.

Considero que foi muito significativo ter realizado os retornos. Com as professoras foi bom sentir a receptividade e as considerações que a minha pesquisa trouxe para suas práticas, aproximando a pesquisa realizada na instituição universitária da escola pública. Com as crianças, pela relação que criamos, pelos dias de amizade que tivemos e por terem me oportunizado (re)visitar todos os dias da investigação a minha infância quando me incluíam em suas brincadeiras, quando fantasiavam a realidade e me integravam nela, ou seja, nos momentos em que estive inserida em seus modos de vida.

### **3.5 ADULTOS: ESTRANHAMENTO PELOS MEUS “IGUAIS”**

Após conseguir aprovação da área diretiva e pedagógica da escola, teve início outra conquista: que as professoras não só me aceitassem em suas salas de aula, mas me integrassem em seus cotidianos. Assim, fui ao encontro delas, primeiro da professora do Ensino Fundamental.

Marquei com ela minha primeira entrada no campo e estava ansiosa para começar a geração de dados, conhecer as crianças e saber como seria minha recepção na escola. No dia marcado e perto dali, encontro a professora; caminhamos uma parte do trajeto juntas; ela me questionou sobre algumas informações pessoais, como por exemplo, onde eu morava, se eu era de Porto Alegre, sobre o curso que fazia na UFRGS, sobre do que realmente tratava a minha pesquisa, como iria fazê-la e revelou-me sua maior preocupação: quanto tempo eu ficaria? Respondi-lhe que pretendia permanecer na escola até o fim do mês de novembro.

Percebi que precisava conquistar sua confiança e, nos primeiros dias, sentia-me desconfortável quando combinava com ela os outros dias que iria estar presente na sala. Mas

aconteceu uma aproximação entre nós duas, não sei se por ser uma professora no início de carreira e nova na escola, passou a me confidenciar informações sobre os alunos e a me solicitar opiniões e sugestões. Ao final da pesquisa, pediu-me uma avaliação sobre o seu trabalho. Durante a pesquisa conversamos bastante, ela passou a me pedir materiais para estudo e a me questionar sobre a metodologia utilizada por ela para alfabetizar as crianças.

Com relação à professora do grupo da Educação Infantil, a relação foi mais difícil, demorou mais tempo para conseguirmos ter uma relação de confiabilidade; no início eu percebia que havia sempre uma forma de adiar minha presença na sala de aula. Em alguns dias pediu-me que não comparecesse, mas, conforme minha relação com as crianças ia se solidificando, percebi que ela também passou a me aceitar mais. Todavia, essa certeza só se concretizou no final da pesquisa quando as crianças me convidaram para estar na última atividade do ano (formatura) e ela ficou contente quando me viu.

Para os adultos foi mais demorado entender minha postura e a forma como eu estava pesquisando. Solicitavam a todo o momento que eu me posicionasse frente às crianças, como também me tratavam como uma auxiliar no trabalho, pedindo-me para cuidar da sala quando tinham que se retirar, dizendo-lhes que eu ficaria ali e depois contaria tudo se fizessem algo que elas acreditavam não ser correto. Sendo assim, solicitavam um comportamento adulto de minha parte. Geralmente, pediam-me para fazer observações em dias de passeio ou de atividades extra-escolares em que possivelmente precisariam de mais um adulto.

O meu diário de campo suscitou nos adultos da escola uma grande curiosidade não somente nas professoras dos grupos em que eu estava pesquisando, mas também em outros funcionários e professores da escola:

*(Diário de Campo - 14/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Vou para o parquinho, a professora do primeiro ano se aproxima de mim e pergunta o que tanto escrevo no meu caderno. Digo do que trata minha pesquisa e o que estou escrevendo no momento....*

Percebia que muitas vezes as professoras me viam como uma estranha ou alguém que estava avaliando suas práticas, pois, diante de algum acontecimento ou de atitudes por elas tomadas, sentiam a necessidade de falarem comigo, parecendo estar se justificando.

Na pesquisa, foi preciso conquistar a confiança de toda a escola. Mesmo que esse processo tenha sido mais complexo do que eu esperava e que tenha feito parte dele a solicitação para que eu tomasse uma postura “adulta”, continuei agindo como um adulto diferente, mesmo que, em alguns momentos, tenha ficado em situações difíceis perante as crianças ao ser apontada pela professora como a pessoa que iria cuidar de seus comportamentos. Cheguei a pensar que isto poderia colocar em risco a confiança que as crianças tinham em mim. Questionava-me como conseguir e permanecer sendo um adulto diferente que não toma o lado dos adultos. Minha reação diante dessas situações foi a de me colocar no lugar das crianças, solicitando a elas que me ajudassem, pois se a professora descobrisse o que estávamos fazendo, ela poderia ficar brava comigo.

Mas, no início da inserção, não foram só os adultos que solicitaram atitudes de um “adulto típico”, as crianças também. Então, como convencê-las de que eu não teria esta postura?

### **3.6 SABIA QUE A XAXA VAI FICAR COM A GENTE HOJE?**

*(Diário de campo: 03/09/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*A professora propõe realizar um ditado; Iuri não presta atenção, está virado para trás e a professora diz: A Cinthia está te observando. Victória complementa: “A espiã!”*

O oposto da posição de professora ou da forma como os adultos geralmente interagem com as crianças censurando-as, corrigindo-as, infantilizando-as foi exatamente o que busquei ao me relacionar com as crianças durante a pesquisa.

No início, as crianças foram muito receptivas, pareciam gostar da minha presença em suas salas, me convidavam para ir com elas ao refeitório, havia disputa para ir de mãos dadas comigo na fila; apesar disto, ainda era considerada por elas uma espiã e assim as crianças pareciam testar constantemente a minha postura diferenciada.

No princípio vinham até mim como faziam com os adultos da escola e se queixavam dos outros colegas, porém eu não tomava as atitudes por elas esperadas; isto causava nas crianças um estranhamento, mas elas continuaram por um período solicitando essa posição.

*(Diário de Campo – 13/09/2007 – Grupo Educação Infantil).*

*Vamos para o parquinho, fico olhando as crianças brincarem; Clara e Rosa se aproximam, Clara se queixa de Juliana que não quer deixar ela andar de balanço... “a de cor de rosa, com chinelo do rebelde”. Rosa diz que vai afogar ela. Escuto, mas não tomo nenhuma atitude; as duas se afastam, parecendo estranhar o fato de não chamar atenção de Juliana.*

Em alguns momentos, diante da solicitação das crianças ou dos acontecimentos que presenciava, ficava em dúvidas de como agir. Minha decisão foi não reagir às solicitações, pois percebia que qualquer atitude que significasse uma intervenção normalmente adulta poderia abalar a linha tênue que separa o “adulto atípico” (CORSARO, 1997, 2002, 2005) do “habitual”.

Este movimento durou um tempo até que as crianças passaram a contar comigo para outras coisas, para as brincadeiras, os segredos. A partir desse momento percebi que realmente era para elas um adulto diferente, que conversava, brincava e participava de outra forma em suas vidas, talvez como uma “amiga mais velha”.

*(Diário de campo – 27/09/2007 – Grupo Educação Infantil).*

*A professora entrega para as crianças massa de modelar. Victor, Juliana e Tereza querem sentar comigo. Victor pega uma cadeira e senta bem próximo de mim, a professora Raquel vê e diz: “Não precisa grudar nela, Victor!” Ele justifica: “Mas eu gosto da Xaxa!” No dia anterior as crianças que estavam em minha volta começaram a fazer comidas: docinho de morango e de laranja, enroladinho de salsicha. E queriam que eu comesse; fui provando as comidas de todos. Juliana diz que posso comer tudo porque é de graça. Faço sons vocais quando termino de comer demonstrando estar muito bom!*

*Quando percebo, a sala está em silêncio; olho então para as outras crianças, elas estão olhando a nossa brincadeira. Guilherme e Clara riem de mim. Tereza que até agora não tinha feito nenhuma comida para mim, também faz um pastel de queijo. Clara vem de sua mesa e me traz “pastel de rosca”, Rosa que também está em outra mesa traz massa de chocolate e Julia traz brigadeiro. Não param mais de me trazer comida. Clara volta com brigadeiro, Tereza com picolé, Juliana com bolinho, Victor com torrada, Rosa com batata frita. Julia que estava sentada em outra mesa vem sentar na nossa. Digo que já comi demais. Juliana diz que então é hora de dormir, me abraça e começa a cantar: “nana nenê que a cuca vem pegar...” Victor me abraça do outro lado e diz que*

*também vai ajudar a me ninar. Durmo um pouco, porque logo sou acordada com Clara me oferecendo pirulito, Rosa com pastel e recomeça o rodízio de comidas: churrasco, batata frita, bolo e etc.*

Então, depois de ter conquistado com as crianças esse lugar diferente, elas também passaram a me pedir ajuda para realizar as atividades de sala de aula. Acredito que eu era para elas uma colega da turma que conhecia mais. Era uma aproximação desinibida, pediam auxílio, explicações, sugestões para realizarem seus trabalhos.

*(Diário de Campo – 03/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Ele volta para seu lugar, depois retorna com a folha de exercícios de português dizendo que não entendeu e se eu poderia ajudar. Tento ajudá-lo, explicando o que é para fazer. Márcia e Gabriele vêm e também se aproximam para escutar, dizem que também não entenderam. Depois de eu explicar, elas voltam para seus lugares.*

Outra maneira de as crianças se relacionarem comigo foi como forma de proteção, distante da postura autoritária; quando as crianças perceberam que não iria agir dessa forma, passaram a contar comigo como proteção para os seus atos ou para me colocar entre elas e as professoras. Como se fosse um subterfúgio para conseguirem informações das professoras, muitas vezes em situações que sabiam que as professoras não iriam responder ou que não iriam gostar que as crianças perguntassem ou fizessem.

*(Diário de campo-06/09/2007- Grupo Ensino Fundamental)*

*Aline se vira para mim e pergunta do seu lugar: Vai fazê com a gente Educação Física hoje? Respondo que vou, então ela vai até a Professora e diz : Sora! A Cinthia mandou perguntar se vai ter Educação Física hoje? A Professora Marlene olha para mim e responde que acha que não, que está pingando (o tempo está chuvoso), que acha que vai ter que fazer em aula. Então Aline volta para sua classe, seu rosto estampando insatisfação.*

Então as crianças foram me inserindo no grupo e me convidando para participar e fazer as mesmas coisas que elas. Acredito que foi nesse momento, quando as crianças

começaram a considerar-me integrante do grupo, que as professoras também começaram a não me considerar tão estranha. Ganhei um apelido do Victor: Xaxa. Não sei ao certo como surgiu; um dia perguntei-lhe por que me chamava assim. Ele respondeu-me que esse era o meu nome. Até o final da pesquisa, foi assim que ele me chamou. Penso que foi uma maneira de ficarmos mais próximos ou de ele demonstrar maior intimidade. Afinal, no grupo da Educação Infantil ele ficava sentado junto comigo e convidava-me sempre para brincar.

Nesses momentos sentia-me realmente parte do grupo das crianças, principalmente quando percebi que os dois grupos passaram a disputar os dias em que eu ficaria com cada um. Tanto as crianças de um quanto de outro grupo, quando me viam na escola, questionavam-me em qual sala eu iria ficar; quando a resposta era contrária ao que queriam, ficavam insistindo para eu ficar com seu grupo naquele dia. Muitas vezes antes de ir embora da escola passava no outro grupo para falar com as crianças.

*(Diário de campo – 27/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

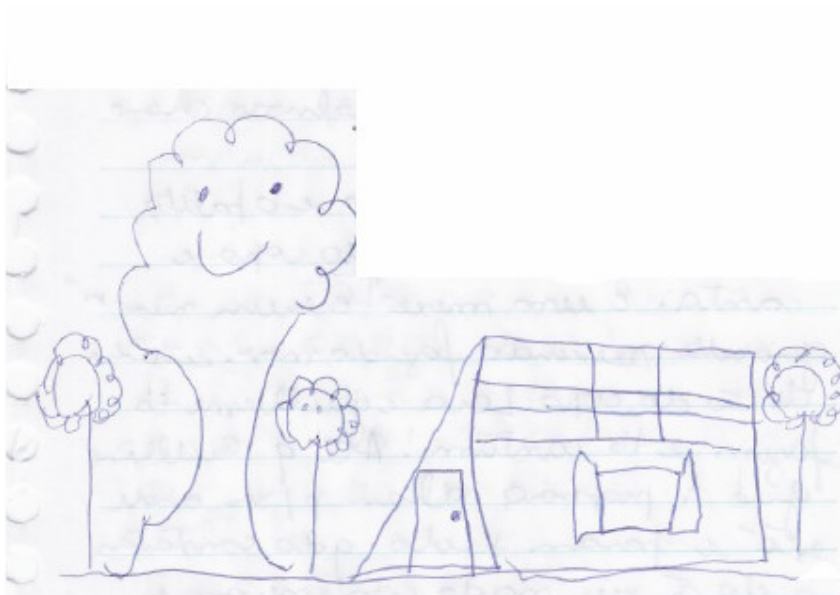
*Márcia, da primeira série, chega atrasada, vem até mim e pergunta: Nós já subimos? Respondo que sim. E por que tu não subiste? Porque hoje eu vou ficar com o Jardim.*

A curiosidade das crianças diante do “meu caderno” foi intensa, queriam sempre saber o que eu estava escrevendo. Ficavam olhando o caderno, folhavam-no, perguntavam-me se não queria canetas hidrográficas coloridas para enfeitá-lo e muitas vezes eu percebia que elas ficavam alguns minutos observando eu escrever.

*(Diário de Campo - 14/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Juliana olha para o meu caderno e pergunta se escrevo tudo o que eles falam e o que a professora fala. Respondo que tento contar o que acontece na aula. Fica quieta olhando o meu caderno, depois pega o violão e faz que o toca; peço então para ela tocar uma música; ela toca, faz sons com a boca como se fossem as cordas do violão; quando termina, pede para Victor que está próximo tirar uma foto nossa e me abraça para a pose, proponho tirarmos outras, Victor se posiciona como um fotógrafo, segura nas mãos uma máquina imaginária que faz até... click.*

Diante disto, eram constantes as perguntas sobre o que estava escrito no caderno, até que chegaram a se apropriar dele fazendo desenhos, escrevendo seus nomes, pedindo emprestado para me escreverem recados.



(Clara - Grupo Educação Infantil – Diário de Campo – 27/09/2007)

Enfim, realizar esse movimento de inversão de postura, ser um adulto diferente, foi um processo de constante reflexividade, conforme Sarmiento e Pinto (1997, p. 26): “a reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações”. Assim, era preciso estar sempre repensando minhas atitudes, meus comportamentos, fiscalizando minha forma adulta de agir para conseguir me aproximar e ser considerada parte dos grupos participantes.

### 3.7 ANÁLISE DE DADOS

A investigação foi realizada como um processo, os dados foram sendo gerados. Aconteceu um movimento de análise, um retorno ao campo, inquietações, busca por respostas



e principalmente sempre a tentativa de que as crianças participassem destas análises e interpretações. Por isso que, das observações, surgiram os questionamentos das entrevistas.

Nos diários de campo estavam presentes episódios do cotidiano com as crianças, minhas anotações sobre elementos que me interrogavam ou a escrita de alguma relação com o referencial teórico que eu estava utilizando, as transcrições das entrevistas e das conversas com as crianças, buscando seus pontos de vista sobre situações vividas (suas análises e interpretações). Tudo isso foi classificado em temas significativos e/ou em categorias que abarcassem minhas questões de pesquisa, para poder, assim, realizar a interpretação dos dados.

Interpretação é, simultaneamente, separar e juntar, uma atividade analítica e sintética, descritiva e evocativa, a bela e o monstro. Tem elementos objetivos e subjetivos que se entrecrocavam de maneira que provocam a fusão dos termos. (...) trata-se de uma ciência romântica – poética, mas plena de trabalho penoso e muita fadiga criativa e analítica. É alcançada através da persistência esforçada. Interpretação é criação de significados que são ativos e perpassam todo o trabalho de investigação (GRAUE & WALSH, 2003, p.192).

Como minha investigação tem o propósito de analisar os significados construídos pelas crianças, busquei trazê-las presentes; por isso a utilização das falas e de acontecimentos como uma forma da participação infantil ser mais preponderante, uma forma de realmente considerar as crianças na pesquisa, com a inserção de suas vozes e ações.

Então, as categorias de análise utilizadas para a compreensão das questões de pesquisa foram **o tempo e o espaço escolar para Educação Infantil e Ensino Fundamental, as práticas adultocêntricas frente ao pertencimento etário, os rituais e significados sociais em relação à idade, o brincar e as possibilidades de as crianças dos dois grupos etários brincarem, as diferenciações etárias entre as crianças, os protagonismos das crianças e o grupo etário enquanto uma sub-geração.**

Este estudo está organizado em dois capítulos de análise que buscam revelar os significados construídos pelas crianças sobre o pertencimento etário na instituição escolar. Assim, no primeiro, busquei apresentar aspectos que estruturam o modo de vida das crianças na escola e auxiliam a significar o pertencimento etário, destacando que as crianças não são somente produzidas, mas também produtoras de significados. No segundo capítulo, analiso as questões etárias nas relações das crianças, as culturas infantis e os seus protagonismos.

Percebo que poderiam ser contempladas outras categorias e talvez outra forma de organização destas, porém era preciso escolher. Então procurei contemplar nesta organização e nestas categorias os significados das crianças frente ao pertencimento etário e suas vidas na escola.

#### **4 ENTRE O ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS, PESSOAS E ROTINAS.**

A escola em que realizei a pesquisa é uma instituição pública estadual. Está situada em um bairro com boa infra-estrutura, possui uma ampla rede de transportes e um considerável comércio local que se estende desde pequenos estabelecimentos comerciais até grandes redes de supermercado. O bairro do Parque Kensington<sup>5</sup> pode ser considerado um bairro de classe média, mas ao seu redor existem algumas vilas em situação econômica precária. É um bairro bem arborizado, nele está situado um parque com uma área de aproximadamente 43 hectares em grande parte constituída de mata nativa conservada. O bairro é sede do Museu de Ciências Naturais que conserva espécies da flora e da fauna do patrimônio natural do estado do Rio Grande do Sul e conta com um banco de sementes e um viveiro de mudas, além de desenvolver atividade de educação ambiental.

A escola dos Meninos Perdidos, por ser pública, recebe crianças moradoras do bairro e de suas redondezas; é difícil caracterizar de forma geral seus frequentadores. É possível, todavia, afirmar que são pessoas da classe média os residentes no bairro e baixa os moradores das vilas que o circundam.

Durante o período em que estive convivendo na escola, foi possível perceber a organização familiar das crianças que ali estudavam: muitas mono-parentais e algumas com avós responsáveis pela criação dos netos. Quanto à situação econômica, observei que, dentre as profissões dos responsáveis pelo sustento dessas famílias, predominavam trabalhadores do comércio e empregados domésticos.

A escola tem uma aparência externa bem cuidada, e a comunidade escolar parece gostar muito dela, pois durante o trabalho de campo percebi que ela é um ponto de referência para os moradores do bairro e para as pessoas que residem no seu entorno. Frequentemente são realizadas exposições de artesãos e bazares que agregam essas pessoas. Em geral, as famílias são bem recebidas, muitos pais permanecem na escola esperando seus filhos enquanto estão na aula ou fazendo um exame.

Antes de chegar ao portão da escola, há uma praça com balanços, bancos e escorregador. Essa praça possui muitas árvores e é possível escutar o canto dos passarinhos. A escola possui um muro alto, no qual as crianças registraram pinturas e escreveram poemas de Mario Quintana.

---

<sup>5</sup> Nome fictício dado ao bairro, baseado na História de Peter Pan de David Barrie. A Escola também recebe uma nomenclatura fictícia baseada nesta obra.

O acesso à entrada da escola é feito por um portão de ferro e depois que passamos por ele há um espaço enorme utilizado pelos professores para guardarem seus carros; ali também há uma outra praça, fechada com grades onde se lê (num pedaço de madeira pintado de forma colorida e divertida) a inscrição *Espaço Recreativo: Fazendo e acontecendo*. A instituição escolar conta com a presença permanente de um integrante da comunidade escolar que é policial da Brigada Militar e que tem por função controlar a entrada e saída das pessoas. Pude perceber, nesse pouco tempo de convívio, que ele é realmente integrante da escola, pois permanece na portaria todo o dia, recebendo alunos e professores e outras pessoas que a freqüentam. As crianças o têm como referência, é uma pessoa que faz parte da comunidade escolar, sendo sempre lembrado e convidado a participar das atividades. Conhece todos os alunos e suas rotinas, as horas de entrada e saída, quais os responsáveis que buscam as crianças ou quais são aquelas que chegam e voltam sozinhas. Conhece também os horários das professoras e da direção da escola.

A escola possui um espaço amplo e arborizado, é composta por três pavilhões, dois pátios grandes, nos quais há sempre folhas de suas árvores espalhadas pelo chão e, durante o dia, há espaços de sombra e de iluminação intensa.

No térreo do primeiro pavilhão, fica o bar da escola, administrado por uma micro-empresa, sem relação direta com a direção. Nos banheiros dos alunos, há uma porta para os meninos e outra para as meninas. Essas portas se posicionam uma ao lado da outra, não havendo muito espaço para as crianças freqüentarem o banheiro ao mesmo tempo. Os banheiros são freqüentados por todo o Ensino Fundamental e, no lado de fora, localizam-se as pias para lavar as mãos, além de um bebedouro. Pelo seu uso constante, as crianças freqüentemente reclamam nas filas da má conservação do espaço físico, como trinques e portas estragados e más condições de higiene. No segundo piso desse primeiro pavilhão, ficam as salas de aulas dos anos finais do Ensino Fundamental.

No térreo do segundo pavilhão localizam-se as salas de aula da Educação Infantil, as do primeiro ano do Ensino Fundamental, o refeitório e a praça onde realizam o recreio. No segundo piso desse pavilhão, ficam as salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Chama-me a atenção, nesse segundo pavilhão, o refeitório, composto por três mesas grandes e compridas com bancos ao redor, refrigerador, fogão e uma pia com balcão extenso para a preparação dos alimentos. Quem organiza e prepara as refeições é uma funcionária muito respeitada pelas crianças e pelos professores da escola. Sua opinião em relação aos horários e às regras do refeitório é considerada e realmente executada. Pude perceber que muitas crianças mantêm com ela relações de carinho, pois mesmo fora dos horários de refeições,

algumas entram, abraçam e beijam-na ou entram para cumprimentá-la e conversar. Faz parte do cardápio da escola frutas (que são servidas todos os dias), pães com recheio de patê, margarina, pão doce, arroz com leite, leite e suco. O momento da alimentação também faz parte dos acontecimentos da escola, como por exemplo, na Semana Farroupilha<sup>6</sup> e na semana de comemoração do dia das crianças. O cardápio e os horários de ir ao refeitório foram organizados de acordo com as atividades comemorativas da escola.

*(Diário de campo: 03/09/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*O refeitório é composto de duas mesas largas e compridas com bancos individuais; hoje foram servidas frutas (pêras e bananas), suco e pão com geléia de abóbora. Os que trazem dinheiro para a escola vão até o bar comprar sua merenda, outros trazem lanche de casa. Não são todas as crianças que comem o lanche da escola e os que trazem lanche de casa quando preferem o da escola não comem o que trouxeram.*

A praça, outro espaço que ressalto, é freqüentada pelas crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental; tem duas entradas, uma pela sala da Educação Infantil e outra que tem comunicação com o pátio. Essa praça conta com algumas árvores, o chão é todo de areia, por isso sempre são levados pelas crianças e professoras baldes e pás. Ali há uma casinha de boneca de madeira, um escorregador, balanços, trepa-trepa e dois bancos de concreto.

Já no terceiro pavilhão, no térreo, ficam a secretaria da escola e a sala de direção e, no segundo piso, localizam-se as salas e os banheiros dos professores e a sala da coordenação pedagógica. Em frente a esse pavilhão, há um outro; nele se situa a biblioteca que possui uma sala ampla com três mesas grandes e um considerável acervo de livros didáticos, enciclopédias, mapas e livros de literatura. Durante o período de realização da pesquisa, aconteceu a feira do livro, e as turmas, através de um revezamento previamente organizado,

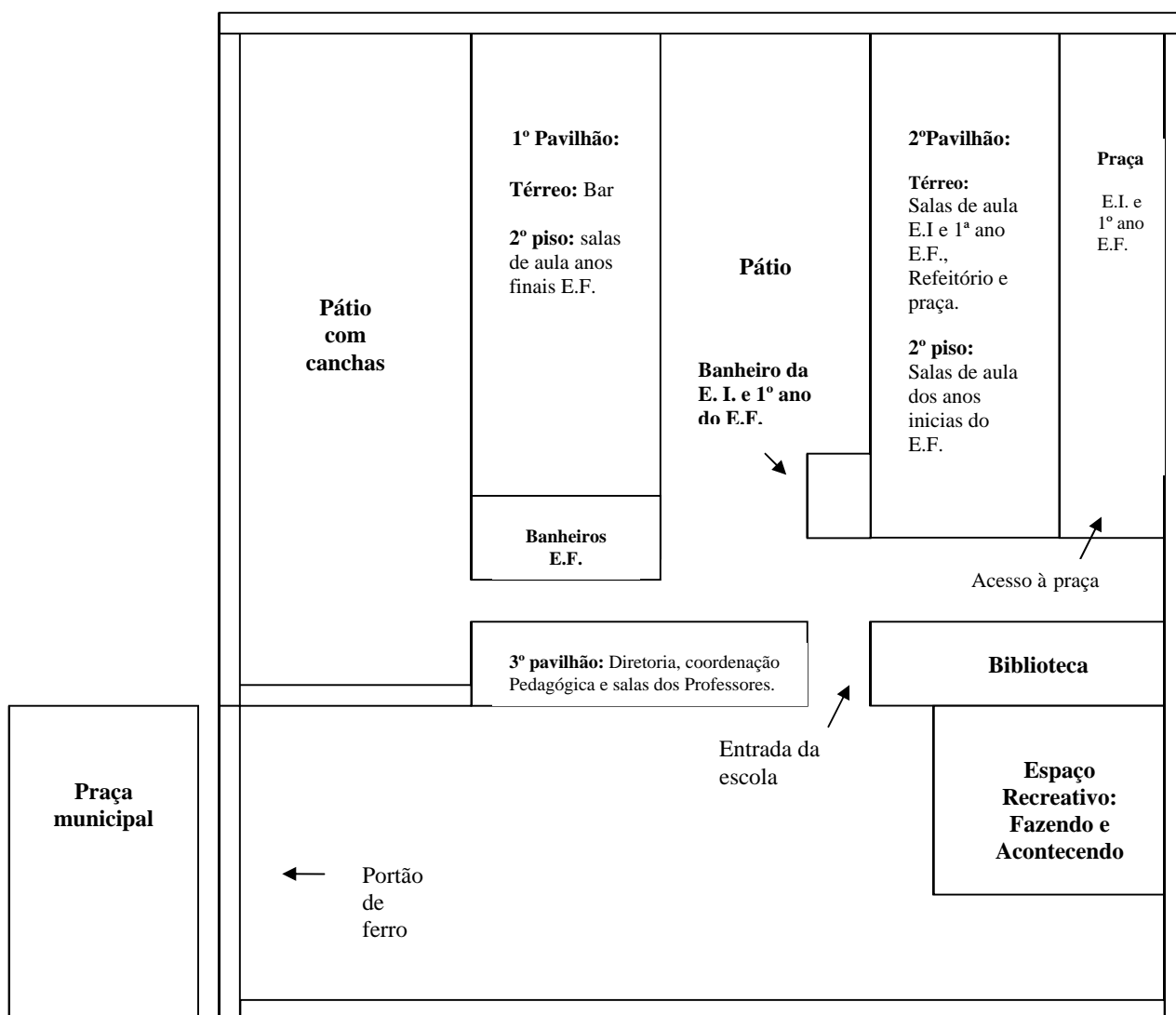
---

<sup>6</sup> Semana comemorativa no Estado do Rio Grande do Sul em que é relembrada a **Guerra dos Farrapos** ou **Revolução Farroupilha** são os nomes pelos quais ficou conhecida uma revolução ou guerra regional de caráter republicano contra o governo imperial do Brasil, a então Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, e que resultou na declaração de independência da Província como estado republicano, dando origem à República Rio-Grandense. Foi de 1835 a 1845: é o conflito armado mais duradouro que ocorreu no continente americano.

visitaram a biblioteca e as bancas de comerciantes de livros que estavam expondo seus exemplares. Paralelamente a isso ocorreram apresentações de teatro e recitais de poesia.

Assim, entre esses pavilhões localizam-se os dois pátios da escola. O primeiro que avistamos assim que entramos é onde se formam as rotineiras filas de entrada. No segundo pátio estão as canchas de futebol e vôlei onde geralmente acontecem as aulas de Educação Física; há bancos e árvores em torno do muro que demarca o terreno da escola que é toda interligada pelos seus pátios.

Figura 1. Planta da Escola dos Meninos Perdidos



Fonte: Elaboração própria

#### 4.1 AS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

A professora do grupo do Ensino Fundamental, Marlene, é uma pessoa acerca de 45 anos, exerce a profissão há um ano. Coursou Normal em sua juventude e não seguiu a profissão. Após seus filhos crescerem, ela pensou em retornar a lecionar. Realizou concurso público e foi chamada para a vaga no Ensino Fundamental, por isso ainda se encontra em estágio probatório em um dos turnos. Ela trabalha atualmente nos turnos da manhã e da tarde, ambos com a primeira série do Ensino Fundamental. No turno em que não está em estágio probatório, possui um contrato de trabalho com o estado do Rio Grande do Sul para lecionar. Essa contratação é um modo encontrado pelo estado para suprir as vagas de professores necessários nas escolas; o que, na verdade, funciona como uma estratégia econômica para reduzir custos com pessoal. Possivelmente por ser uma pessoa nova na escola, percebi que geralmente está sozinha e troca idéias com poucas professoras, sendo uma delas a professora da outra turma de primeira série do Ensino Fundamental que há na escola no turno da manhã.

Percebi que ela parece interessada em seu trabalho, dedicando uma atenção especial para sua elaboração. Constantemente referia-se a momentos em que pesquisava novos materiais e que os construía para as crianças nos finais de semana ou que ficava até tarde da noite trabalhando.

*(Diário de Campo – 24/09/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Depois a professora Marlene pergunta o que fizeram no final de semana; a maioria disse que ficou em casa vendo televisão e brincando, por causa da chuva. Victória disse que o fim de semana não foi bom, pois não pôde sair de casa, não deu para fazer nada. A professora contou que ficou trabalhando e que fez algo para eles...*

A professora Raquel do grupo da Educação Infantil aparenta a idade de 50 anos, possui aproximadamente 30 anos de profissão, dedicando-se à Educação Infantil. Ela reside há poucos anos em Porto Alegre. Seguidamente falava sobre a escola em que trabalhava na outra cidade, das suas colegas e de como realizavam seus trabalhos com as crianças. Ela remetia-se bastante às suas experiências anteriores e freqüentemente, ao sugerir um trabalho com as crianças ou em alguma situação, sempre usava como referência seus anos de prática na Educação Infantil.

*(Diário de Campo - 14/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*As crianças começam a comentar sobre o passeio que será realizado na segunda-feira até o 35 CTG, próximo à escola algumas quadras. Juliana diz que não vai, que sua mãe nunca vai deixar ela ir, que é perigoso. A professora Raquel escuta e diz para ela que trabalha há 30 anos com crianças, que sempre levou para passear e que nunca aconteceu nada, pois as crianças sempre se comportam.*

A professora convive mais e troca experiências com sua colega do primeiro ano do Ensino Fundamental, talvez pela proximidade de suas salas e também porque no momento do recreio das crianças as duas turmas ficam juntas na praça. Então, Marlene e Raquel, do grupo da Educação Infantil e do grupo do Ensino Fundamental, não se conhecem muito bem e não mantêm um relacionamento próximo ou uma parceria de trabalho; ambas se encontram em poucas ocasiões como apresentações escolares, exposições dos alunos e reuniões semestrais.

#### **4.2 AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

O grupo do Ensino Fundamental participante da pesquisa é composto por quatorze crianças. Suas idades são variadas: Roberto é o mais velho com nove anos, Aline, Carina, Márcia, Juliana, Camila e Luciana têm oito anos; Iuri, Victória, Lucas, Mateus, Caroline, Gabriele e Bruna têm sete anos. Roberto reprovou duas vezes na primeira série do Ensino Fundamental, os outros que possuem oito anos estão pela segunda vez na primeira série e aqueles que estão com sete anos são os chamados “regulares”.

A maioria das crianças provém das camadas mais pobres, e seus pais não viviam juntos. Roberto vivia com a irmã em um abrigo, percebi que Iuri e Bruna aparentavam ter melhores condições financeiras e eram os únicos que moravam no bairro da escola.

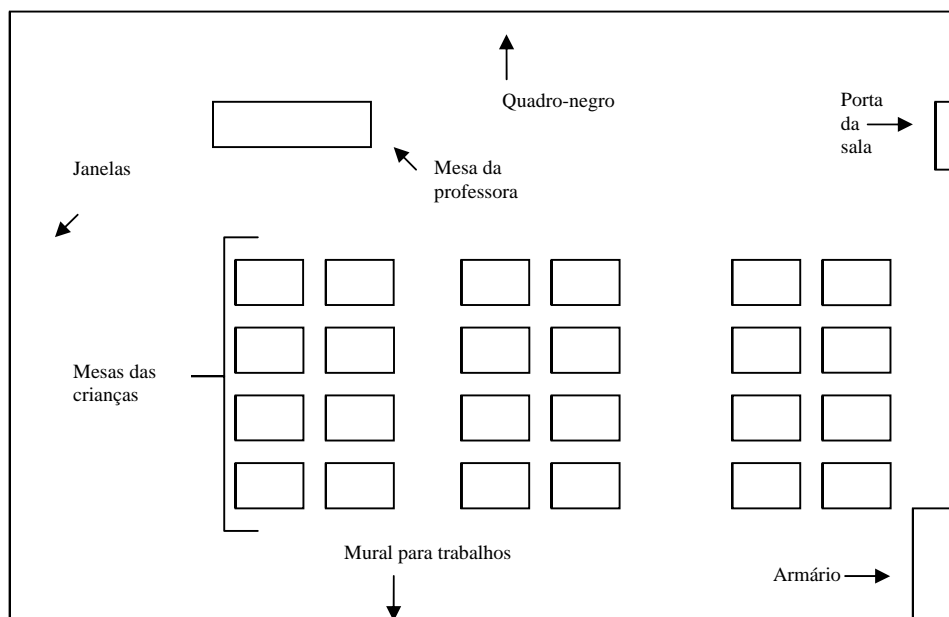
O grupo da Educação Infantil é composto por quinze crianças. Paulo, Vitória, Clara, Thomas, Jordi, Flávio, Gabriel e Tereza estavam com cinco anos enquanto Juliana, Julia, Rosa, Eduarda, Lucas, Guilherme e Victor estavam com seis anos. Pude perceber que a maioria do grupo era formada por crianças de classe média que residiam próximas à escola.

### 4.3 ROTINAS E ESPAÇOS

#### 4.4.1 Grupo Ensino Fundamental

A sala de aula era composta por quadro-negro, mesa e cadeira da professora, mesas e cadeiras para os alunos e um armário. Suas janelas deixam a sala clara e abrem-se para a praça das crianças da Educação Infantil. Nas paredes havia cartazes de tempo, aniversariantes do mês e ajudante do dia. Na parede do fundo da sala, a professora colocava em exposição as pinturas de desenhos e trabalhos dos alunos.

Figura 2: Planta da sala de aula do Grupo do Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração própria

Ao sinal de entrada, as crianças formavam filas para aguardarem suas professoras no pátio, no turno da manhã, às oito horas. Ao chegarem à sala, sentavam em duplas, algumas vezes formadas pela professora. Após era colocada a data no quadro, e a professora dava continuidade ou comentava algum assunto ou atividade que tinha sido realizada na aula passada. Geralmente a professora utilizava o livro didático ou colocava atividades no quadro-negro para as crianças copiarem e realizarem. Por volta das nove horas, organizavam-se para ir ao refeitório. A professora levava as crianças até o banheiro no andar térreo para lavarem as mãos.



*(Diário de campo- 04/09/2007-Grupo Ensino Fundamental)*

*9h10min - Está na hora de ir para o refeitório (a professora Marlene pede para pararem as atividades e continuarem na volta: as crianças se organizam em fila, as meninas concorrem para me dar a mão, as que não chegam a tempo, mesmo assim permanecem em minha volta. Chegamos ao térreo, e as crianças vão lavar as mãos, quando voltam, secam na toalha da professora e entram no refeitório. Após terminarem o lanche, formam a fila e voltam para a sala de aula. – 9h30min*

Depois do lanche, retornavam à sala de aula e continuavam as atividades até às 10 horas e 15 minutos quando batia o sinal do recreio que acontecia no andar térreo e compreendia todas as turmas do Ensino Fundamental. O recreio terminava às 10 horas e 35 minutos quando batia novamente o sinal, e as crianças retomavam a posição de filas para subir com suas professoras. Retomavam suas atividades na sala até ao meio-dia quando batia o sinal para a saída. Dois dias na semana, às terças e quintas-feiras, após o recreio, eram realizadas as aulas de Educação Física, lecionadas pela própria professora. Enquanto estive na escola também aconteceram algumas visitas no grupo, como a outra primeira série do Ensino Fundamental que foi assistir uma explicação da professora Marlene, a Bibliotecária que ensaiava as crianças para apresentações (Mostra Cultural da Escola e Semana Farroupilha), uma pesquisadora que foi aplicar um questionário com as crianças e estagiárias (nesses dias era avisada para não comparecer). Também freqüentavam (embora só tenha presenciado uma vez) outros espaços da escola, como o espaço recreativo e a biblioteca.

#### **4.4.2 Grupo Educação Infantil**

A sala de aula é ampla e sua porta faz conexão com a praça em que o grupo realiza seu recreio. Essa sala possui um quadro-negro em uma das paredes, colocado em altura baixa e nele são fixados a Dona Semana e o Seu Mês (dois bonecos com bolsos em suas roupas que têm cartelas com os dias da semana e com os meses do ano) acima há a figura de um palhaço que enfeita a sala. Abaixo do mural com fotos da rotina, há um espelho preso na parede da altura das crianças.

*(Diário de Campo – 13/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Ao lado do quadro-negro tem um mural com fotos. O título é Rotina 2007, ele apresenta a seqüência de atividades realizadas durante o dia: entrada – brinquedo – rodinha – trabalho – banheiro – refeitório – higiene bucal – história – saída.*

No outro lado do quadro-negro tem a chamada composta por prendedores com os nomes das crianças e da professora que são presos em cartazes um com o título de meninos outro de meninas e mais um em que são colocados os prendedores da professora e das visitas.

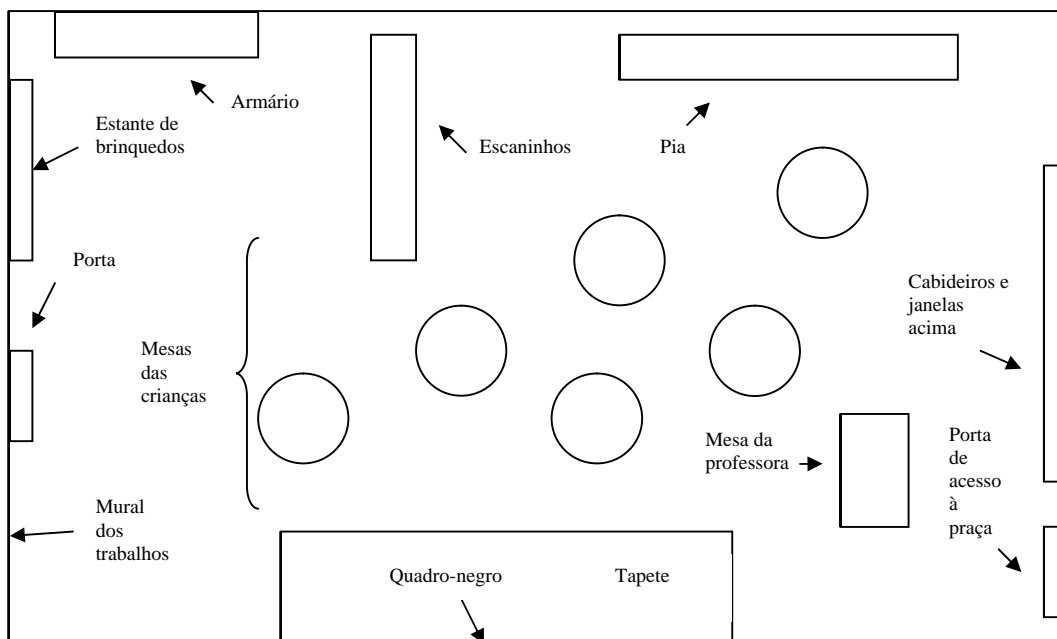
Na outra parede estão os lugares para as crianças colocarem em exposição seus trabalhos; cada espaço tem o nome de uma criança. A parede em frente possui os cabideiros e as janelas de onde avistamos a praça. As mesas e as cadeiras são do tamanho das crianças e possui uma mesa e uma cadeira para a professora.

No fundo da sala tem uma pia; ali as crianças escovam os dentes e lavam as mãos. Também no fundo da sala, embaixo e ao lado da pia, há um baú com brinquedos. Do outro lado da pia há um balcão onde ficam os escaninhos para as crianças deixarem suas caixas de materiais escolares: lápis, canetas hidrográficas, giz de cera e etc. Em frente a estes escaninhos há uma arara com fantasias. E do outro lado há uma elevação no piso onde ficam o armário da professora e as estantes com potes plásticos repletos de brinquedos de montar.

*(Diário de campo – 11/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*A professora Raquel chega, e as crianças entram na sala, colocam suas mochilas no cabideiro e se sentam nas mesas redondas com cerca de cinco cadeiras. Tem na parede um mural com os trabalhos realizados e na parede oposta está o cabideiro. Tem uma estante para as caixas de materiais dos alunos, possui ao fundo da sala uma pia com duas torneiras, ao lado da pia tem sabonetes e canecas. Do outro lado da pia tem uma estante com brinquedos que ficam ao alcance das crianças. Em frente à estante dos materiais das crianças há uma arara com fantasias e tapapós. A professora coloca em cada mesa potes com brinquedos de construção, estes são os que não ficam ao alcance das crianças. Ficam em uma estante, no alto.*

Figura 3. Planta da sala de aula do Grupo da Educação Infantil



Fonte: Elaboração própria

A aula do Grupo da Educação Infantil começava às 8 horas e 15 minutos. Enquanto as crianças ficavam esperando a professora Raquel chegar, sentavam em bancos de madeira localizados ao lado da sala de aula. No momento em que ela chegava, as crianças iam ao seu redor e aguardavam que ela abrisse a porta; entravam na sala e colocavam suas mochilas nos cabides, sentavam em volta das mesas, e a professora distribuía brinquedos, geralmente de encaixe; além destes, no fundo da sala há um baú com brinquedos variados que as crianças, se autorizadas pela professora, também poderiam brincar.

Por volta das 8 horas e 30 minutos a professora pedia que as crianças guardassem os brinquedos e formassem a roda de conversa no tapete da sala que ficava embaixo do quadro-negro. A roda representava o início da rotina e o começo de outro dia na escola; a professora iniciava a música “Bom dia, Amiguinhos” e as crianças a acompanhavam. Após eram realizadas as atividades, como a chamada, o calendário e a indicação do ajudante do dia.

*(Diário de campo – 11/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*A professora pergunta “que dia é hoje?” As crianças respondem, e o ajudante tira de dentro do*

*avental de um boneco de pano preso na parede (Seu Mês) o dia e coloca na parte de fora do avental; depois a professora pergunta “que dia da semana estamos?” A ajudante tira de dentro do avental da boneca (Dona Semana) e enquanto coloca, a professora começa a cantar e as crianças continuam uma música sobre os dias da semana. “sete dias a semana tem.....” Após é realizada pelo ajudante do dia a conta de quantas pessoas há na aula, primeiro as crianças contam quantos meninos através dos pegadores presos no cartaz da chamada, depois as meninas e depois a professora e a visita (eu)  $9 + 7 + 2 = 18$ . Enquanto o ajudante está organizando a conta, a professora auxilia-o a efetuá-la.*

Depois dessas atividades, a professora explicava para as crianças o que seria feito naquela manhã. Lançava-se o tema a ser trabalhado. Geralmente eram atividades de pintura em desenhos já prontos ou de montagem de algo já pré-realizado pela professora.

Por volta das 9 horas, a professora organizava a ida das crianças à pia no fundo da sala e ao banheiro no pátio em frente à sala para lavarem as mãos antes do lanche no refeitório.

*(Diário de campo – 11/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*A professora pede para os meninos lavarem as mãos no banheiro que fica no corredor em frente à sala e as meninas na pia da sala; quanto terminam já vão formando a fila na porta: uma de meninas e outra de menino; vamos para o refeitório que fica no mesmo corredor da sala mais ao fundo, enquanto caminham até lá, vão cantando a música do lanchinho: “Meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, vou comer...”*

Na volta para a sala de aula, a professora pedia para cada um pegar sua escova de dentes; ela colocava o creme dental e dividia novamente o grupo para irem ao banheiro fora da sala e para a pia dentro da sala. Ao retornarem do banheiro, a professora já indicava para as crianças onde sentarem para realizarem atividade.

Depois de realizada, por volta das 10 horas e 15 minutos, a professora abria a porta da sala que tinha conexão com a praça, e as crianças iam para o recreio, juntamente com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. As professoras dos dois grupos acompanhavam esse momento e, por volta das 10 horas e 45 minutos retornavam para a sala de aula e era realizada outra atividade.

Quando a terminavam, as crianças colocavam-na em um mural que ficava na parede e cada uma tinha seu espaço indicado com seu nome. Por volta das 11 horas e 15 minutos,

geralmente já tinham terminado a atividade e poderiam brincar novamente até seus pais chegarem às 11 horas e 45 minutos.

A sexta-feira era um dia especial para as crianças, pois podiam levar brinquedos de casa e colocar fantasias. Nesse dia também as crianças podiam brincar mais tempo e pediam para a professora colocar música para elas dançarem.

## 5 CULTURA ESCOLAR E CONSTRANGIMENTOS ÀS PRÁTICAS DAS CRIANÇAS

*Sra. Darling se aproximou da janela, pois agora vigiava Wendy o tempo todo. Ela disse a Peter que havia adotado os outros meninos e que gostaria de adotá-lo também.*  
*— A senhora vai me mandar para a escola? — o espertalhão quis saber.*  
*— Vou.*  
*— E depois vai me mandar trabalhar?*  
*— Acho que sim.*  
*— E logo eu vou ser homem?*  
*— Logo, logo.*  
*— Eu não quero ir para a escola aprender um monte de coisas chatas — ele declarou exaltado. — Não quero ser homem. Ah, seria horrível se um dia eu acordasse e descobrisse que tinha barba!*  
*— Peter, eu ia amar você de barba! — exclamou Wendy, a consoladora, enquanto a sra. Darling estendia os braços para ele, que no entanto a repeliu.*  
*— Para trás, minha senhora, ninguém vai me prender e me obrigar a ser homem.*  
 (BARRIE, 2007, p.202)

Para Peter Pan, ir para a escola significava tornar-se efetiva a possibilidade de deixar de ser criança; não queria tornar-se um homem. Para as crianças, ir para a escola não é de imediato ser adulto, mas exercer e aprender um ofício designado às crianças, um ofício de aluno (SARMENTO, 2000).

A escola pode estruturar as relações das crianças, constrangendo suas ações e as possibilidades de protagonismo. Este é entendido neste trabalho como a participação das crianças, como um tempo e espaço que elas participam com critério, decidem, intervêm e influenciam as relações, as decisões que dizem respeito aos seus cotidianos (SOARES e TOMÁS, 2004). Portanto, também podem ser considerados protagonismos as improvisações de ações que as crianças, ao agirem de modo diferente, introduzem inovações, atualizando e legitimando outros sentidos frente a novas condições, constrangimentos e nas relações que estabelecem com adultos e outras crianças (FERREIRA, 2004).

Estes constrangimentos, as rotinas escolares, as práticas adultocêntricas e os rituais e significações sociais, fazem parte da cultura escolar, entendida conforme Frago (2000):

(...) como um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas – formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos – sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não colocadas em dúvida e que proporcionam estratégias para integrar-se em ditas instituições, para interatuar e levar a cabo, sobre tudo em aula, as tarefas cotidianas que se espera de cada um, assim como para fazer frente as exigências e limitações que estas tarefas implicam ou acarretam. Seus traços característicos seriam a continuidade e persistência no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos – por exemplo, as disciplinas escolares – que a configuram como tal cultura independente. (p.2)

Assim, o conjunto de elementos que constituem a cultura escolar propiciam definições e ações acerca das divisões etárias e do pertencimento etário na escola. Portanto, apresento, neste capítulo, uma análise sobre os elementos que estruturam as relações das crianças e auxiliam a significar os seus pertencimentos etários na escola. As rotinas dos dois grupos etários, suas semelhanças e diferenças e como essas auxiliam a determinar as práticas das crianças. As práticas dos adultos podem ser consideradas como constrangimentos às ações das crianças e como reforço à divisão etária.

### **5.1 ESPAÇO E TEMPO NAS ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

A escola foi constituída, juntamente com a modernidade, como lugar da infância; a criança passou a ter como ofício ser aluno, separando-a por idades, normalizando seus tempos e espaços e constituindo como cada grupo etário deve (ser e estar) aprender e conviver na escola. Segundo Narodowski ocorre uma “operação normalizadora levada até o enrijecimento, a construção da infância possui na idade a capacidade de marcar limites precisos à autonomia e à dependência e de ponderar a quantidade e a qualidade dos esforços da ação educativa” (2001, p.38).

As instituições educativas buscaram uma reorganização espaço-temporal (VARELA, 1995) que garantisse uma acumulação produtiva, necessária à aquisição de capital, em que cada indivíduo precisa ter um lugar definido dentro de cada conjunto e será vigiado e localizado em seu respectivo lugar a fim de não propiciar relações inúteis e conseqüentemente não produtivas. O tempo é separado do tempo dos adultos; há uma separação lentamente operacionalizada dos mais velhos aos mais novos e se organizam diferentes níveis que são progressivos e graduais.

Essa nova forma de perceber e de organizar o espaço e o tempo permite o controle de todos e de cada um dos alunos, faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, para corrigir e normalizar (VARELA, 1995, p.43).

Assim, a divisão etária na instituição escolar teve como início o princípio da modernidade e se estende até os dias de hoje, em que “crianças são divididas em categorias de

idades, mais ou menos correspondentes às diferentes classes escolares, análogas às diversas etapas de uma linha de montagem” (RODRIGUES, 1992, p.124).

O tempo escolar é um tempo de não ser adulto. O tempo de estar na escola é um tempo de aprender a ser aluno. Considero que, mesmo que os discursos da pedagogia definam a criança como aquele a quem pertença esse ofício, tornar-se aluno acontecerá efetivamente na prática, no cotidiano e nas vivências da instituição escolar.

O ofício da criança (SARMENTO, 2000) traz a idéia de que elas desempenham um determinado papel social diferente de outros papéis, consignando um ofício que as investe socialmente, diferenciando-as de outros grupos sociais. Para Sarmento (2000), essa distinção de ofícios (e principalmente porque o ofício da criança conota o sentido de não-ofício) acaba legitimando e justificando a consideração das crianças como seres “à parte”, “atores cuja pertença social plena é prejudicada pelo fato de, ao contrário dos outros, não desempenharem se não um o mesmo ofício. Aquele que as torna crianças, precisamente” (p.125).

Porém, esta posição da criança excluída de uma participação plena pode ser relativizada na modernidade tardia, diante da generalização da forma escolar, para todos os níveis sociais e gerações, principalmente através da “sociedade da informação”, da difusão de conhecimentos através das tecnologias de informação e da idéia de que as crianças não fazem parte da esfera de produção. Esta última pode ser constatada através do trabalho infantil e do mercado de produtos para a infância. Neste sentido, Sarmento (2000) salienta a importância da pluralização do “ofício da criança”, resgatando-a de uma posição pré-social.

Mesmo diante desta relativização proposta por Sarmento, para a pedagogia a infância e seus atores têm como ofício ser aluno, conforme salienta Norodowski (1995): “A infância, então, não somente é o ponto de partida da pedagogia – na medida em que representa seu objeto de estudo –, como também é seu ponto de chegada – na medida em que reconstrói discursivamente seu objeto”.(p.61) e também para as leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei: 8.069/1990) vigente em nosso país.

Esse ofício é vivenciado nas rotinas da escola e demonstra como ela se estrutura, como é organizada, definindo para as crianças como é serem alunos na instituição. A maneira como o espaço e o tempo são utilizados pode, então, determinar os relacionamentos, os comportamentos e o como viver na escola.

Os controladores socialmente induzidos através da regulação do espaço e do tempo contribuem, ao interiorizar-se, para ritualizar e formalizar as condutas, incorporam-se na própria estrutura da personalidade, ao mesmo tempo em que orientam uma determinada visão do mundo, já que existe uma estreita inter-relação entre os processos de subjetivação e de objetivação (VARELA, 1995, p.38).



Na *Escola dos Meninos Perdidos*, as rotinas escolares do grupo do Ensino Fundamental e do grupo da Educação Infantil são, de certa forma, semelhantes, com horários bem estabelecidos e pouca variação nas práticas pedagógicas realizadas. Os dois níveis muitas vezes vivenciavam uma fragmentação: eram propostas atividades estanques em que poucas vezes eram estendidas ou realizadas em outros momentos. As práticas eram pensadas e com objetivos de serem encerradas e finalizadas no tempo previsto pela professora e, mesmo que as crianças necessitassem ou desejassem continuá-las, não lhes era permitido.

Além disso, as normas e regras de como agir também eram parecidas e muito claras para todas as crianças, fazendo parte de seus repertórios de “crianças-alunos”: andar em fila, só falar quando a professora permitir, ter que terminar toda a atividade entre outras normas que observei durante a pesquisa de campo.

*(Entrevista – Rosa e Gabriel – Grupo Educação Infantil – 14/11/2007)*

*O que é preciso para passar para a 1ª série?*

*Gabriel: Fazer todo o trabalho.*

*Rosa:- E se comportar.....e se comportar todo o dia no colégio.*

*E como vocês acham que é a 1ª série?*

*Rosa:- Pra mim não disseram...*

*Gabriel:- É se comportar....*

*Rosa:- E também não bater nos outros.*

*Gabriel:- É! E não empurrar.*

Como foi referido, as rotinas dos dois níveis de ensino eram semelhantes, apresentavam diferenças nesses repertórios de crianças-alunos, principalmente no que se refere à organização do espaço e do tempo na escola.

Os modos de cada grupo vivenciar o espaço e o tempo, de certa forma definem a proposta de escola e a escolarização das crianças. A organização do espaço, os objetos que o compõem podem determinar a forma como as crianças vivem, são estruturadores de uma identidade individual e também coletiva.

Lopes e Vasconcellos (2006), ao apresentarem alguns conceitos sobre a Geografia da Infância, embasam-se em Tuan (1980) para categorizar o espaço. Na visão dos autores,

o espaço lentamente se transforma em lugar, pois “o significado de espaço freqüentemente se funde com o lugar” (TUAN, 1980), porém são dimensões diferenciadas. “‘Espaço’ é mais abstrato que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p.122)

Portanto, os espaços podem formar, mas também são formados pelas crianças, e esta interação entre o espaço e os atores transforma o espaço em lugar. Assim, pude constatar que os lugares das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental apresentam distinções que podem modificar a forma como vivem na escola.

As crianças da Educação Infantil possuíam um espaço maior em sua sala, móveis adaptados para eles, brinquedos, tapete para ficar mais à vontade, espelho e lugar para realizarem sua higiene dentro da sala de aula, além de terem a pracinha como local próprio de recreio. As crianças do Ensino Fundamental não tinham esse mesmo espaço; seus móveis não eram adaptados para seus tamanhos, não possuíam brinquedos em sala, e o pátio para o recreio era dividido com as outras turmas do Ensino Fundamental.

A escola delimitava os espaços para as crianças e assim deixava evidente sua proposta para cada um desses grupos etários. Para as crianças da Educação Infantil, o espaço parecia ser pensado para a necessidade de exploração do mesmo em que era respeitada a especificidade de ser criança e, como brincar faz parte da cultura infantil, então ele se fazia mais presente com um espaço que possibilitava essa ação não só na praça com brinquedos (casa de madeira, trepa-trepa, escorregador e balanço), como também na sala em que havia vários outros, fantasias e um local amplo.

Com relação ao tempo, também havia diferenciações. O tempo na escola também é determinante das vivências das crianças, delimitando suas ações e interações que estabelecem com seus pares e adultos. Para conceituar o tempo, Delgado e Muller (2006) apóiam-se em Elias (1998):

o tempo não é natural, mas uma instituição social fruto de um longo processo de aprendizagem. Esse aprendizado é histórico, uma vez que o indivíduo só pode construí-lo a partir de um conjunto de saberes adquiridos. Por outro lado, essa aprendizagem também é individual, uma vez que desenvolvemos um sistema de auto-disciplinamento a partir dessa instituição social que é o tempo. Principalmente nas sociedades industrializadas, a coerção que suscita o desenvolvimento da autodisciplina no indivíduo é motivada pela interação com os objetos que medem o tempo: relógios e calendários (2006, p.7).

Para as crianças do grupo da Educação Infantil lhes era permitido brincar, ter tempo para brincar, mesmo sendo pouco, e era pensado e determinado pela professora, existindo a possibilidade para isso em diferentes momentos da rotina. As crianças do grupo do Ensino

Fundamental só tinham instituído um momento para brincar, o recreio, que é no máximo de 20 minutos, por isso o dia da Educação Física era o que possuía um outro momento além do recreio.

Sobre o momento do recreio, Würdig (2007) em sua tese “O quebra-cabeça da cultura lúdica – lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para as políticas da infância” salienta que as crianças apresentam para o momento do recreio diversos sentidos, dentre eles *brincar* com alguém e com alguma coisa e *brigar*, provocar, implicar, simular lutas, revidar ou defender-se de uma agressão ou provocação. Mas, principalmente, é um lugar de interatividade entre as crianças, “funciona como estratégia para identificar os amigos e companheiros das brincadeiras com os quais partilham rituais, defendem seus espaços e criam maneiras para evitar fazer o que não querem, contornar as regras dos adultos” (p.76).

No momento de realizarem as atividades orientadas pelas professoras, as crianças do grupo da Educação Infantil possuem maior tempo para realizá-las; já as crianças do Ensino Fundamental parecem estar sempre correndo atrás do relógio, sempre “atrasadas”; as propostas eram pouco aproveitadas pelas crianças, pareciam não ter tempo suficiente para se envolverem com elas. Essas diferenças e semelhanças determinam muito as interações que elas estabelecem. As crianças da Educação Infantil possuíam maior tempo e espaço para as culturas infantis.

A determinação dos espaços freqüentados e a forma como o tempo era vivenciado pelos dois grupos apresentavam-se como uma ruptura entre os dois, não possibilitando que as crianças interagissem e se conhecessem. Assim, os dois grupos não se relacionavam mesmo estando na mesma instituição, no mesmo turno e no mesmo prédio. Algumas vezes que as crianças se encontravam no mesmo local, ocasionava entre elas um estranhamento. As crianças faziam referência às que não conheciam como as “outras” crianças e que elas faziam parte de “outra” escola.

*(Diário de campo – 25/09/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Pergunto para a Bruna porque eles não vão ao parquinho? Ela responde: Não dá pra ir. Por que é só das crianças dali, daquela escola, da creche. O portão esses dias tava aberto e aí brincamos.*

*(Diário de campo – 25/09/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Fomos para o refeitório; quando chegamos ainda estavam Thomas, Clara e Victor do Jardim; fui cumprimentá-los. A primeira série ficou em outra mesa; quando as crianças do Jardim terminaram de lanchar, vieram me dar tchau. Aline, que estava do meu lado, pergunta para mim, logo depois de elas saírem: Quem são eles? Respondo: Eles são do Jardim e digo seus nomes. Ela responde: Ah tá! Não conheço.*

Mesmo diante dessa ruptura entre os espaços e o tempo dos dois grupos, as crianças pareciam saber os espaços que as outras crianças freqüentavam e o que a escola tinha como expectativa para cada nível de ensino: as atitudes e os fazeres que cada grupo possuía, os discursos e as práticas instituídos sobre o que crianças que freqüentam Educação Infantil e Ensino Fundamental realizam e fazem na escola.

*(Entrevista – Juliana e Márcia – Grupo Ensino Fundamental – 07/11/2007)*

*O que vocês podem fazer que o Jardim não pode?*

*Juliana:- A gente pode lê rápido, a gente pode lê, pode escrever.*

*Márcia:- Os do Jardim não. Os do Jardim ficam pintando.*

*Juliana:- Ficam aprendendo...*

*Márcia:- Ficam brincando dentro das aulas.*

*Juliana:- A gente pode escrever.*

*Márcia:- A gente não. A gente tem que escrever.*

*Juliana:- Fica lendo, fica fazendo...*

*E o que o Jardim pode fazer que vocês não podem?*

*Márcia:- O Jardim pode ir na pracinha, eles podem desenhar, a gente não pode...a gente tem que escrever, eles não escrevem... O Jardim quando eu tava era muito legal!*

*Por quê?*

*Márcia:- Porque a gente brincava, a gente não escrevia...parecia que a gente tava em casa se divertindo, correndo.*

*E agora não?*

*Márcia:- Agora não! Agora a gente tem que ficar escrevendo, tem que fazer, nos prezinhos, não.*

*(Entrevista - Eduarda, Guilherme e Flávio – Grupo Educação Infantil- 13/11/2007)*

*O que a 1ª série faz que vocês do Jardim não fazem?*

*Eduarda:- Faz matemática. A gente é muito pequeno.*

*Flávio:- A gente já fez matemática.*

*Eduarda:- Já fizemos, mas eu não me lembro.....Dentro do colégio não pode assobiar e gritar.*

*E o que a 1ª série pode fazer que vocês não podem?*

*Eduarda:- Brincar.*

*Flávio:- Brincar a 1ª série pode.*

*Então não tem diferença entre o jardim e a 1ª série?*

*Eduarda:- Tem.*

*Qual a diferença?*

*Eduarda:- A diferença...eles têm que estudar, não podem brincar...Quando eles não vêm à aula... nós passamos um pouquinho mais no pátio... Mas os grande não podem brincar no nosso pátio.*

Para as crianças do grupo do Ensino Fundamental, a principal diferença entre elas e as crianças do Grupo da Educação Infantil na escola era a possibilidade de ter a praça como um espaço em que elas podiam freqüentar e brincar. Para elas não era permitido a entrada, tornando-se um lugar idealizado e desejado pelas crianças.

*(Entrevista – Iuri e Aline - Grupo Ensino Fundamental – 07/11/2007)*

*Aline:- O Jardim pode...*

*Iuri:- Ir naquela praça todas as horas.*

*(...)*

*Iuri:- Descobri uma coisa!*

*Aline:- O quê?*

*Iuri: - Eu tive uma idéia de se livrar deles e de se pedirem...de ah não...*

*Aline: - Vamos naquela pracinha ali perto!*

*Iuri:- Não! Vamos falar quando eles vieram por que vocês não vão naquela pracinha? A gente mostra pra eles e fica tudo ok, eles vão ficar com ela.*

*(...)*

*Aline:- Não! Porque a sora diz que eles têm mais direito.*

*Iuri: - Assim... assim a gente quer fazer isso não porque a gente odeia eles. Mas a gente também quer ficar com o bem bom. E também não dá pra ir naquela pracinha, se deixassem nós ir lá não daria, porque ali é só o pátio deles. Só pátio deles? Pô, dois pátio só pra eles? Eles são rico ou*

*pensam o quê? Todos...*

*Aline:-É pra dividir, não pode ser egoísta!*

*Iuri:- Ninguém, aqueles pequenos irresponsáveis!Eles não fazem nada direito..*

Para as crianças da Educação Infantil, ir à cancha jogar bola também era uma impossibilidade, era um espaço que elas não podiam frequentar, determinado pelos adultos como sendo um espaço só para as crianças do Ensino Fundamental utilizarem.

*(Entrevista – Lucas e Juliana – Grupo Educação Infantil – 13/11/2007)*

*O que a 1ª série pode fazer na escola que vocês não podem?*

*Lucas:- Jogá bola! Eles não deixam... a professora não deixa....*

*Juliana:- A gente joga bola... a gente...*

*Lucas:- Que joga o quê? Não joga não!*

*Juliana:- Joga sim! Se lembra que um dia eu levei uma bola?*

*Lucas:- Sim. Mas no recreio e não na cancha.*

Portanto, a organização das rotinas escolares determina como as crianças de cada grupo vivem: o que e como realizam, com quem e como interagem e quais lugares podem estar na instituição. Sobre as rotinas nas instituições escolares, Barbosa (2006) salienta que

elas operam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as ordens moral e formal – acentuando seus esforços na ordem moral – afinal, um dos principais papéis da escolarização inicial é o de transformar as crianças em alunos. Para desempenhar esse papel, as rotinas utilizam-se de rituais – cerimônias, castigos, imagem de condutas, caráter, modos valorizados de ser e proceder – que relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dá o sentimento de pertencimento e de coesão ao grupo. A rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que estão submetidos a ela (p.60).

As organizações espaços-temporais das rotinas da escola pesquisada parecem realizar mais constrangimentos que liberdades de ação às crianças, deixando aparentes as suas propostas para cada nível de ensino. Elas estruturam a forma como as crianças se relacionam no interior de cada grupo e entre os grupos.

## 5.2 PRÁTICAS ADULTOCÊNTRICAS

A maior distinção existente entre adultos e crianças decorre da diferença de idade entre os dois. As crianças ainda não são adultas; isso as coloca numa relação de inferioridade que pode ser destacada através da constante desqualificação das crianças, pelo pouco ou nenhum poder econômico e de decisão ou quase nenhuma oportunidade de contestar a opinião dos adultos e dar a sua.

A infância e a adultez, assim, são diferentes categorias geracionais separadas por condições específicas de cada grupo que incluem direitos, deveres, liberdades, constrangimentos, leis, ou seja, estatutos geracionais, fazendo parte de uma “Ordenação geracional” (ALANEN, 2001) que inclui relações de poder, pois a geração infância geralmente encontra-se em posição de inferioridade com relação aos adultos. Conforme Hendrick (2005), isso torna visível um “sistema geracional” que é semelhante ao “sistema de gênero”, ou seja, uma ordem social organizada que constrange e coordena as relações das crianças com o mundo social de uma forma sistemática.

As ações das crianças, tanto as liberdades quanto os constrangimentos, são determinadas por essa relação intergeracional, adulto – criança. Os adultos, figuras com autoridade, exercem sobre as crianças um controle de suas interações e, assim, regulam os cotidianos das crianças.

De forma mais geral, pode dizer-se que, numa dada sociedade, as reações entre as gerações são governadas por contratos geracionais, que defendem a compreensão dos adultos na divisão do trabalho naquela sociedade, bem como as atividades que são permitidas e exigidas às crianças. A inferioridade das crianças pode ser demonstrada, se necessitássemos de mais provas, pelo fato de que têm pouco poder de negociação no que se refere ao contrato intergeracional. Devem trabalhar dentro dele. (MAYALL apud JENKS, 2005, p.64).

Esta ordenação geracional que situa as crianças em uma posição de inferioridade pode ser percebida claramente quando se refere às instituições sociais como a escolar. Os adultos, como disseminadores de uma cultura escolar, como reguladores e coordenadores das práticas sociais das crianças, controlam seus modos de viver na escola.

*(Diário de campo: 03/09/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*A professora chama atenção de todos para continuar as atividades, pega alguns fantoches, mostra para as crianças que ficam atentas e seus olhos brilham ao olhar para eles. Ela pede para cada*

*criança ir até lá e, manipulando os fantoches, contar o que fez no fim de semana. Todos ficam encantados; os primeiros a colocar os fantoches nas mãos não sabem como fazer, ficam olhando para o fantoche, preocupados com os movimentos, ficam sem saber como agir... se falam, não o mexem, se o mexem, não conseguem falar. A professora fica ansiosa com a situação e pede para pensarem no que vão dizer, determina o que falar e faz perguntas. Estipula e controla a brincadeira que, para ela, é uma atividade, mas, para eles, parece ser um momento único em que poderiam fazer muitas coisas.*

Nesta relação intergeracional, parece haver um distanciamento, um olhar adultocêntrico que não compreende as culturas infantis, dita as normas da escola, coloca-as em execução. Esse controle pode ser percebido tanto nas práticas pedagógicas quanto ao ir a algum lugar ou com relação aos comportamentos que devem ser exercidos na escola. Formas de interdição e destaque da inferioridade das crianças, desconsiderando seus fazeres:

*(Diário de campo, 06/09/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Na volta do recreio, Bruna pede para ir ao banheiro. A Professora diz que o recreio é para tomar água e ir ao banheiro, não é para ficar só brincando. “O que é que tu ficaste fazendo no recreio?”*

*(Diário de Campo – 23/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Juliana já terminou sua pintura, a professora então entrega uma figura para ela pintar; Juliana acaba deixando-a cair no chão, a professora chama sua atenção; depois ela vai até a professora e pergunta que cor pintar. A professora então vai até a mesa de Juliana pega a gravura e diz: Deixa que eu faço. Que eu faço do meu gosto, como eu quero!*

Os adultos resistem a aceitar as culturas infantis. As culturas infantis não eram reconhecidas, não possuíam espaço na escola. Havia pouca ou nenhuma possibilidade de os adultos as permitirem, principalmente a brincadeira e a fantasia do real.

A interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade das suas idéias, representações, práticas e ações sociais – por outras palavras, a ruptura dos adultos com o pensamento infantil, não como pensamento distinto, mas como pensamento ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado – sendo filosófica e



pedagogicamente construído, tendo efeitos consideráveis historicamente na regulação das relações sociais e no modo de funcionamento das instituições, especialmente no ocidente (SARMENTO, 2005, p.368).

Quando a fantasia do real e/ou a brincadeira estavam presentes nas salas de aula através da ação das crianças, geralmente eram censuradas suas práticas ou eram reguladas pelos adultos que impediam que fossem efetuadas, deixando claro que não eram aceitas no espaço escolar:

*(Diário de campo – 04/09/2007 – Grupo Ensino Fundamental).*

*Enquanto as crianças fazem atividades no livro didático, Mateus e Roberto transformam seus lápis em bombas, naves e guerreiros, brincam como se não existisse mais nada em sua volta, é um mundo à parte, só dos dois e da batalha. Até que a professora Marlene bate palmas e se aproxima da mesa. Nesse instante, bombas, naves e guerreiros viram lápis novamente.*

Difícilmente é escutada a opinião das crianças, perguntado para elas o que pensam, querem ou acham. Os temas e conhecimentos que trazem para a escola e que muitas vezes tentam colocá-los em pauta geralmente são desconsiderados, não há uma valorização da prática e dos saberes infantis. Os adultos não reconhecem os saberes das crianças com legitimidade, percebendo-as como incapazes e como recipientes passivos que precisam da cultura escolar e do controle adulto para tornarem-se capazes de produzirem culturas e saberes.

Esse distanciamento do pensamento infantil é refletido através de ações e práticas que expõem a hierarquia existente entre os adultos e as crianças. A relação adulto – criança é permeada por poder, em que a criança é situada em um lugar de desqualificação. Muitas vezes o sentido etimológico da palavra *infantia*, incapacidade de falar, torna-se efetivamente ato.

Constantemente as crianças eram impedidas de falarem, de exporem suas opiniões e, muitas vezes, quando lhes era permitida a fala, o tempo para utilizá-la era reduzido e controlado pelo professor.

*(Diário de Campo – 24/09/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*A professora Marlene desenha no quadro uma árvore e pede a atenção das crianças, pois ela vai explicar a função das árvores de transformar gás carbônico em oxigênio. Iuri levanta o dedo para falar, a professora permite que ele fale: Sei de dois jeitos para as árvores não acabarem assim*

*rapidamente. Um mais fácil e outro difícil. Mas vou falar primeiro o mais difícil...criar mais árvores é o mais fácil: é fazer uma campanha para eles não cortarem. A professora tenta interromper, mas ele continua: Eles percebe que, sem elas, eles não vão respirar. Então a professora aumenta a voz e diz: E se eu deixá, tu falas o dia inteiro! Iuri: Tá bom, pode falar! A professora termina sua explicação e diz para as crianças copiarem.*

Para as práticas infantis serem provadas e consideradas pelos adultos, era preciso que as crianças as executassem da maneira como o adulto julgava correto, ou seja, estivesse de acordo com os seus objetivos. Para serem aceitas, as crianças precisavam ver o mundo com os olhos do adulto, assim suas produções estavam dentro das expectativas adultocêntricas:

*(Diário de Campo – 08/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*A professora passa nas classes das crianças para ver suas pinturas. Quando chega em Caroline diz: Árvore é colorida? Que cor é? Caroline responde: Verde! Professora: Então porque tá pintando colorido?*

Nesta relação intergeracional, não há lugar para a escuta, o olhar atento para perceber as produções infantis. Há ausência de aproximação do adulto ao mundo das crianças, adultos e crianças estão situados no mesmo momento sócio-histórico e partilham a mesma sociedade, mas, diante da relação de poder existente entre estas duas gerações, compreender as crianças como produtoras exige uma outra forma de “considerá-las”.

A percepção das crianças enquanto *Outros* é o reconhecimento destas enquanto sujeitos singulares que são completos em si mesmos; pertencentes a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica, onde meninos e meninas de pouca idade são simultaneamente detentores e criadores de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto (OLIVEIRA, 2004, p.185).

Não havendo esse reconhecimento, pode tornar-se invisível aos olhos adultos qualquer forma de produção, qualquer protagonismo infantil:

*(Diário de Campo – 08/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Iuri parece não gostar muito de pintar, pois a professora está o tempo todo chamando a sua atenção*

*para isso. Ele começa a fazer um telejornal: Boa noite! Vamos conferir a previsão do tempo: hoje o dia está chuvoso. Na serra, o dia está com sol. E agora passamos pás as notícias: o corrupto.....( diz um nome) que é de outro país fez uma guerra contra os iraquianos. Os americanos fazem guerra contra eles mesmos. A professora percebe que ele está falando, que ele não está pintando, então chama a sua atenção e ele volta a pintar.*

A infância compreendida como produto histórico, uma criação da modernidade que reconhece a especificidade da criança, apresentando um sentimento de dependência pelo adulto e também como alvo de normalização, aparecendo, assim, a escolarização nesse processo, tornando-se campo de interesse da pedagogia, ocorrendo dois fenômenos complementares: a infância enquanto elemento da pedagogia e discurso e, por outro, é impossível compreender a infância moderna sem levar em conta o discurso pedagógico como operacionalizador e produtor de sentidos sobre a infância (Narodowski, 1995).

Mas, não é somente a pedagogia que produz conhecimentos e saberes sobre as crianças; outras áreas, como a medicina e a psicologia, também constroem conceitos que administram a infância (SARMENTO, 2004). Eles operam normalizando, definindo e configurando como as crianças devem ou não agir, o que precisam aprender, ou seja, como devem viver.

Durante o tempo em que estive em campo, vivenciei discursos e atitudes das professoras justificados por esses conhecimentos. Eles eram utilizados para explicar alguma atitude das crianças considerada por elas fora de uma normalidade.

*(Diário de campo – 11/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Murilo brinca dentro da casinha; chegam outras crianças e ele empurra uma menina do primeiro ano, a professora do Jardim que estava novamente dentro da sala, busca-o e deixa-o de castigo dentro da sala, depois disto ela se aproxima de mim, parece justificando sua atitude e diz que já o encaminharam para a psicóloga.*

*(Diário de Campo – 13/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Victor fica brabo e diz pra professora que quer brincar; ela não dá atenção para ele, chega perto de mim e comenta que ele frequenta o psiquiatra, ele é hiperativo e toma medicamento, mas que parece não estar resolvendo e que vai falar com sua madrastra para ver como está seu tratamento.*

Portanto, os saberes produzidos sobre as crianças são utilizados como forma de definição que sugerem práticas e maneiras de considerar as crianças na escola, geralmente com sanções e propostas diferenciadas. A postura adulta que geralmente reduz as produções das crianças, que desconsidera as culturas infantis na escola, que não permite espaços de percepção, escutas e olhares dos mundos das crianças utiliza seus saberes produzidos para a conformação do que é ser infantil e que, na realidade, permanece em distanciamento do pensamento infantil e das crianças.

Além dessas práticas adultocêntricas que constroem as ações infantis na instituição escolar, os adultos também são portadores e reprodutores de concepções transformadas em prática que reforçam as divisões etárias existentes entre as crianças. Seus discursos que se materializam através de ações trazem a diferenciação, ou seja, dizem como as crianças em cada faixa etária devem se comportar, como também enfatizam uma inferiorização dos menores.

Então, as divisões etárias são reforçadas por eles, o entendimento de quanto menor mais incapaz é percebido em ações e discursos que imprimem as diferenças existentes entre os maiores e menores, mais velhos e mais novos, deixando claro, na maioria das vezes, a superioridade daqueles que possuem mais idade. Assim, algumas características das crianças são tomadas como parâmetros para comparação com as outras. Muitas vezes a idade das crianças é a mesma, mas são despotencializadas pelo seu tamanho: ter tamanho é ter capacidade.

*(Diário de campo – 17/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Marilda, funcionária da biblioteca, ensaia as crianças para a apresentação das comemorações Farroupilhas. Pede a minha ajuda, é a dança das fitas, as crianças dançam em torno de um bastão de madeira com fitas presas na sua ponta e, ao girar em torno e cruzar, fazem desenhos com as fitas. Marilda vai chamando as crianças e colocando-as nos seus lugares, só que não existem fitas para todas as crianças. Ela vai chamando, quem sobra é Thomas, o menor da sala; ele fica comigo segurando o bastão.*

O tamanho também parece ser preponderante para classificar as crianças como menores. O tamanho é a demonstração física de que as crianças são menores que os adultos.

Essa classificação acontece tanto na separação de crianças por suas capacidades, como também é referência na diferenciação entre elas e os adultos. Entre as crianças e os adultos é preciso ter um certo tamanho para poder falar.

*(Diário de Campo – 17/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*A professora distribui as bolachas, e aqueles que compram lanche no bar descem para comprar. Enquanto lancham, Lucas vai até a mesa de Mateus e conversa com ele em tom alto. A professora percebe e chama sua atenção: Lucas, tu lancha! Que para teu tamanho tu já conversou demais hoje!*

Os adultos reforçam a diferenciação existente entre os maiores e os menores, deixando clara a concepção de que quanto menor, menos capazes. Parecem criar uma espécie de concorrência entre os mais velhos e os mais novos, ressaltando que os mais velhos saem-se melhor que os menores, pois possuem maior capacidade e mais vivências. Portanto, as crianças menores precisam realizar mais vivências para serem capazes de agir como as maiores.

*(Diário de Campo – 23/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*A Marilda chega, afastamos as mesas. Ela coloca a música, coloca as crianças em uma formação e ensina os gestos que têm que fazer. Ensaíam várias vezes e começam a ficar cansados e a reclamar toda a vez que Marilda anuncia “mais uma vez!”. Iuri fala baixinho: Eu tô com muita dor no pé. Isto é um crime! Vou processar!*

*Marilda percebe que as crianças já não querem mais ensaiar e começam a brincar, implicar com os outros, não cantar alto, fazer os movimentos sem vontade. E diz:” O pré já está pronto, tá!” A professora Marlene complementa: “Vocês não vão querer perder pro pré? Vão?” As crianças: “Não!”*

Também apontam características próprias de cada série (idade) e o que é necessário para seguir a graduação escolar. Em seus discursos, as professoras salientam para as crianças como elas devem agir, o que esperam delas em suas respectivas idades e graduações, como deve ser seu desempenho na escola para ter sucesso e dar seguimento às suas trajetórias escolares. Revelam a existência de atributos que definem os alunos que irão seguir a

graduação escolar. Esses atributos podem ser relacionados aos conteúdos programáticos da escola ou podem ser comportamentais, vinculados principalmente à disciplina. Segundo Foucault (2008), “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (p.119).

*(Diário de campo - 06/09/2007- Grupo Ensino Fundamental)*

*A professora começa o ditado, algumas crianças perguntam quantas letras tem a palavra, a professora fala: Vocês já estão quase na segunda série, já têm que fazer sozinhos! Mas rende-se e acaba dizendo quantas letras tem cada palavra.*

*(Diário de campo - 06/09/2007- Grupo Ensino Fundamental)*

*Ao terminar de colocar atividades no quadro, a professora quer explicar como se faz, mas as crianças estão agitadas, algumas de pé conversando e não estão copiando. A professora então chama sua atenção: “Vocês não estão no jardim, nem na pré-escola! Vocês estão na primeira série de sete anos e querem passar para a segunda! Então não é para ficar se distraíndo...vocês ficam só se distraíndo!”*

Os adultos dessa escola parecem apresentar suas expectativas, definir os atributos que as crianças precisam ter para estarem e continuarem na escola, qual a participação social de cada idade e, assim, enfatizam as divisões etárias. Além de desconsiderarem as culturas infantis e os protagonismos das crianças como legítimos. Dessa forma, auxiliam a estruturar os modos de vida das crianças na instituição.

Enfim, as definições das rotinas da escola para os dois grupos, as ações dos adultos, as relações intergeracionais podem auxiliar no modo como os dois grupos vivem nas escolas. Os adultos deixam clara a expectativa de que possuem para cada grupo etário ao solicitarem das crianças atitudes e conhecimentos escolares, além de desconsiderarem as culturas infantis na escola e não possibilitarem espaço e tempo consideráveis para a realização dessas. Porém, as crianças não são passivas a esses estruturantes escolares e adultocêntricos que podem constranger suas vidas e encontram formas de inovação, estabelecem formas sociais com seus grupos de pares e constroem significados sociais às questões etárias.

## 6 CULTURAS DAS CRIANÇAS: PROTAGONISMOS, RITUAIS E RELAÇÕES ENTRE PARES E ADULTOS

Não sei se você já viu o mapa da cabeça de uma pessoa. Os médicos às vezes mapeiam outras partes da gente, e o resultado pode ser muito interessante, mas experimente surpreendê-los quando tentam mapear a cabeça de uma criança, que não só é confusa, como nunca pára quieta. O mapa fica cheio de ziguezagues, como um gráfico de temperatura, e provavelmente essas linhas são as estradas da ilha, pois a Terra do Nunca sempre é mais ou menos uma ilha, com manchas coloridas aqui e ali e recifes de coral, e um vistoso navio ao longe, e índios e tocas solitárias, e gnomos que em geral são alfaiates, e grutas banhadas por um rio, e príncipes com seis irmãos mais velhos, e uma cabana quase caindo, e uma velhinha de nariz adunco. Se fosse só isso, até que seria fácil, mas há também o primeiro dia de aula, a religião, os pais, o laguinho redondo, o bordado e a costura, os assassinatos, os enforcamentos, os verbos que pedem objeto indireto, o dia de pudim de chocolate, os primeiros suspensórios, o "diga-trinta-e-três", os três vinténs em troca de arrancar o próprio dente e por aí afora. E, faça parte da ilha, ou seja, um outro mapa o que aparece por baixo, o fato é que tudo isso é muito confuso, principalmente porque nada pára quieto. Naturalmente as Terras do Nunca variam muito.  
(BARRIE, 2007, p.12)

Na história de Peter Pan, a Terra do Nunca é uma ilha, é um outro lugar, ela só existe para as crianças. Poderíamos pensar que com os mundos sociais e culturais das crianças é que se formam as Terras do Nunca, reflexos das suas produções e vivências. Mas essa produção não é solitária, ela ocorre em conjunto com outras crianças, com seus pares e com os adultos que fazem parte de suas vivências sociais. Podemos dizer então que as Terras do Nunca representam as culturas infantis, pois elas são constituídas por produções próprias das crianças:

A condição comum das crianças tem sua dimensão simbólica expressada através das culturas infantis, que se constituem na capacidade delas construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são diferentes dos modos adultos de significação e ação. As culturas infantis constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade (SARMENTO, 2003).

As produções recentes da Antropologia voltadas à infância têm ressaltado a participação das crianças e suas produções de sentido a partir de suas interações e vivências. A criança, portanto, é compreendida como produtora de cultura. Sendo assim, não podemos mais considerá-la como passiva e abstrata. A criança não é simples reprodutora social, mas construtora. Ela atua socialmente e, como o adulto, é considerada um ator social participando ativamente da produção de culturas. A criança não está separada da sociedade, e suas relações sociais fazem parte do contexto em que vive com os adultos e com seus pares. Segundo Cohn,

Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a idéia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender “coisas” pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa (2005, p.33).

Desse modo, a produção cultural da criança não é menor, determinando uma incapacidade infantil ou uma falta de pré-requisitos. A sua produção só é diferente da do adulto. A forma como a criança faz sua construção e a expressa pode ser desqualificada pelos olhos do adulto por não compreendê-la, por não conseguir perceber o mundo com o mesmo olhar da criança, ou seja, não compreender os sentidos e os significados produzidos por ela.

Para o sociólogo da infância, Corsaro, as crianças são produtoras de cultura e exprimem-na através da *reprodução interpretativa* (1997), ou seja, as crianças e seus pares não realizam uma simples reprodução da vivência cotidiana, mas elas adicionam elementos próprios, recriando-a. Não é somente uma adaptação e internalização, mas uma apropriação e reinvenção social e cultural:

um processo reprodutivo na medida em que as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se numa parte da cultura adulta, isto é: contribuem para a sua reprodução através de negociações com os adultos e da produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças (CORSARO, 2002).

Assim, as crianças interpretam e produzem sentidos nas culturas que participam, produzem suas culturas e seus processos sociais em pares – culturas de pares – (CORSARO, 1997). Essa produção não é individual, somente entre si, mas participa da teia social, da sociedade adulta mais ampla. Sua produção corresponde à cultura das crianças e a dos adultos. Portanto, não são indissociáveis; essas duas culturas estão inter-relacionadas.

Para Sarmiento (2001, 2003, 2004,2005), as culturas infantis também são produzidas nas interações de pares e com os adultos, ou seja, uma interação geracional e intergeracional. Assim, as culturas infantis são produzidas e situadas socialmente, e suas formas de representar e simbolizar o mundo têm uma forma diferente da do adulto:

O conceito de “culturas da infância” tem vindo a ser estabelecido consistentemente pela Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional. Por esse conceito entende-se 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 (SARMENTO, 2003, p.59).



A localização social da criança produz diferentes produções culturais, porém as crianças possuem certa ordenação comum entre suas produções. Assim, Sarmiento (2004) caracteriza a existência de pontos em comum nas culturas das infâncias, o que denominou de “gramática das culturas da infância”:

Nesse sentido há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do fato de as crianças construírem nas suas interações “ordens sociais instituintes” que regem as relações de conflito e de cooperação e que atualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de classe que cada criança integra (SARMENTO, 2004, p.22).

Segundo Sarmiento (2004) existem quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A interatividade se identifica com o conjunto de ações, comportamentos e relações partilhados entre as crianças, definida como cultura de pares, mas essa interatividade não se separa do mundo dos adultos e da produção realizada; além de ser entre pares, também acontece com a sociedade mais ampla.

A ludicidade, o brincar, é um dos traços fundamentais que compõe as culturas infantis, que possibilita aprendizagens como, por exemplo, a sociabilidade, que participa da construção das relações sociais, como também das formas de recriar o mundo. Independente da época, da etnia, do gênero e da classe social, o lúdico faz parte da vida da criança, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo.

Já a fantasia do real é o modo como as crianças ultrapassam a realidade e a recriam, utilizando o imaginário. Pessoas, acontecimentos e objetos podem ultrapassar essa barreira, sendo uma maneira de a criança realizar interpretações e de apropriar-se do mundo de uma forma aceitável para ela. A reiteração denota a capacidade que as crianças possuem de tornar o tempo algo não linear, ou seja, ela recria, reinicia o tempo. O tempo é reinventado de acordo com as rotinas, e as interações infantis se estruturam e se reestruturam.

Assim, neste capítulo, enfatizo como análise os protagonismos das crianças frente à cultura escolar e adultocêntrica, as relações que elas estabelecem com os seus pares e adultos e suas formas de participação, de inovação em seu cotidiano, constituindo suas culturas de pares, as possibilidades dos dois grupos participantes estabelecerem relações, as diferenciações etárias que ocorrem entre crianças de um mesmo grupo e dos dois grupos, além dos rituais de passagem que as crianças vivem e os significados sociais que elas constroem sobre as demarcações etárias.

## **6.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE BRINCAR**

A ludicidade é um dos eixos estruturadores das culturas infantis que ocupam a maior parte das práticas sociais das crianças. O ato de brincar pode ser considerado socialmente como uma atividade própria das crianças:

parece fazer sentido admitir que exista por parte do grupo infantil um mecanismo de ação social articulado no sentido de produzir e reafirmar socialmente a esfera das atividades lúdicas como esfera privada da infância e, neste sentido, como esfera vedada ao acesso dos adultos (SARAMAGO, 1994, p.163).

Mas esse brincar que parece ser considerado como prática introdutória enquanto se preparam para entrarem no mundo dos adultos, na verdade é uma forma de participação das crianças no mundo:

o brincar não está separado do mundo real. Pelo contrário, é um dos meios de o realizar e nele agir, não unicamente para as crianças se prepararem para ele mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida cotidiana pelas versões da realidade que são construídas na interação social, dando significado às ações. Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo como uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem ( FERREIRA, 2004a, p.199).

O brincar não é mera imitação da realidade social em que as crianças estão situadas. Ao pensarmos sobre o conceito da reprodução interpretativa (CORSARO, 1997), podemos considerar que as ações das crianças não são apenas imitação da realidade para melhor compreendê-la, mas que suas práticas produzem inovações, criam e recriam a partir das informações do mundo adulto, suas culturas de pares:

Concebe-se ainda o brincar como uma atividade social significativa que pertence, antes de tudo, à dimensão humana, constituindo, para as crianças, uma forma de ação social importante e nuclear para a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo (BORBA, 2006/2007, p.42)

Então, ao brincar, as crianças promovem a construção de ordens sociais, e, na organização do contexto das brincadeiras, vários fatores são levados em consideração pelas crianças, como a escolha do que vão participar do grupo de brincadeira e que papéis cada uma irá assumir. Nesse processo estão inscritas formas de diferenciação entre as crianças que determinam as brincadeiras, seus integrantes e suas funções. Ele permite perceber a

construção social das realidades em ação e também se familiarizar com as próprias regras e com as formas socialmente aceitas pelas crianças que compõem o grupo (FERREIRA, 2004).

Os tipos de brincadeira também são considerados pelas crianças critérios que possibilitam ou não a formação do grupo:

*(Diário de Campo – 13/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Victor constrói sua nave novamente, como tinha feito no outro dia. Chega com ela voando perto de mim e me pergunta se ela é bonita, respondo que ela é muito bonita. Jordi se aproxima com a sua nave e tenta guerrear com a de Victor, mas ele diz que não está brincando com ele. Jordi insiste, batendo sua nave com a do Victor. Victor novamente diz que não está brincando com ele. Jordi fica voando sozinho, espera um pouco e tenta novamente batendo sua nave na do Victor. Victor diz em tom alto: Não tô brincando contigo! A tua brincadeira é muito chata! Eu sou bom em brincadeira!*

O brincar pode ser então considerado uma prática social capaz de ordenação social e assim de definição nos processos de constituição do grupo. Os dois grupos pesquisados, Educação Infantil e Ensino Fundamental apresentam suas formas de diferenciação desse ordenamento social para construir o grupo de brincar. Nos seus próprios grupos, apontam suas diferenças e formam seus grupos de referência.

Para as crianças da Educação Infantil existem algumas características que as diferenciam na forma de brincar, o que dificultaria a possibilidade de formação de um grupo de brincadeira com outras crianças do Ensino Fundamental. Elas deixaram claro, em sua maioria, que não gostariam de brincar juntas, pois as crianças do grupo do Ensino Fundamental são consideradas agressivas e gritam muito:

*(Entrevista Grupo Educação Infantil – Clara, Thomas e Paulo – 14/11/2007)*

*As brincadeiras são iguais?*

*Clara :- Não.*

*O que tem de diferente?*

*Paulo:- Eles incomodam muito.*

*Clara:- Eles incomodam... não dá pra gente brincar direito nem ali no parquinho dá pra brincar direito...por causa que a gente fica ouvindo um monte de grito...né Paulo?*

*Paulo:- Eles fica empurrando nós.*

*Do que vocês brincam?*

*Clara:- A gente brinca de monstro.*

*Thomas:- E eu brinco de carrinho.*

*Paulo:- Eu brinco no escorregador...*

*Clara:- Eu brinco de princesa!*

*E do que vocês acham que a 1ª série brinca?*

*Thomas:- Brincam só de luta.*

*O que mais?*

*Thomas:- Eles brigam.*

*Paulo:- Eles incomodam.*

As crianças do Ensino fundamental realizavam freqüentemente uma “infantilização” das crianças da Educação infantil, entendendo esta como desqualificadora de suas ações, alegando que elas eram muito pequenas e que, por isso, suas brincadeiras seriam diferentes.

*(Entrevista Grupo Ensino Fundamental – Iuri e Aline – 07/11/2007)*

*Aline:- Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!*

*Os de cinco, de seis tu não gostas?*

*Aline:- Não!*

*Por quê?*

*Aline:- Por causa que são muito pequeninhos, não entende...e quando a gente qué fazer uma brincadeira, por exemplo de cavalinho, eles já se sujam todinhos!*

*E tu, Iuri, gostas de brincar com as crianças menores?*

*Iuri:- Não muito! Não muito...mas eu brinco, mas tem uma coisa que a minha mãe fofoca pra todo mundo: que eu gosto de bebê.*

*Tu gostas?*

*Iuri:- Acho bonitinho.*

*Aline:- Eu também acho bonitinho! Mas é bagunceiro!*

*Iuri: – Mas o problema é quando ficam um pouquinho maiores...*

*Qual o problema?*

*Iuri:- Tudo bem quando eles ficam bebês, mas aí eles começam a caminhar e podem...*

*Aline:- Quebrá as coisas!*

*Iuri:- E eles fazem muitas coisas erradas que nós não gostamos... que a gente tenta se controlar e sempre consegue só que eles nos irritam muito e isso dói muito em nós...Tem um que um dia que*

*pulou por cima das minhas costas agarrô meu cabelo (risos da Aline), puxou meu cabelo com toda força, doeu pra caramba! Eu peguei ele, botei ele no chão. Não é bebê ele é um monstro, um monstro muito mau. Ele é um homem-traça, ele come cabelo, ele pega tudo.*

*Esses assim de quatro, cinco, seis, vocês também não gostam?*

*Aline:- Não.*

*Iuri: - Não, não, pelo contrário, eles também são chatos, assim eles não puxam os cabelos dos outros, mas quase isso.*

Além do distanciamento etário apontado pelas crianças como uma impossibilidade para brincar, eu também pude perceber que, para as crianças, o grupo é referência. São poucas as vezes que as crianças dos dois grupos analisados são vistas ou se relacionam com outras crianças ou brincam com elas. As crianças do Ensino Fundamental recebem em sua sala freqüentemente a presença de outro grupo também de primeira série, mas suas presenças não eram bem acolhidas, chegando muitas vezes demonstrar seu desconhecimento sobre os colegas e sua insatisfação de dividir sua sala e alguns momentos com pessoas “desconhecidas”.

*(Diário de Campo – 03/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Bateu e a professora Marlene chegou; subimos para a sala de aula. Instantes depois que chegamos, batem à porta; era a diretora avisando que a outra professora da primeira série tinha se atrasado e por isso iria precisar que a turma dela ficasse um momento com ela. As crianças escutaram e fizeram: Ah! num som vocálico parecendo não estarem gostando muito. Aline diz, quando a diretora se retira: Ah não! As outras crianças!*

Em outros momentos, como o de recreio no pátio, elas conviviam com crianças de outras séries, outros grupos e raramente existiam interações entre crianças de diferentes grupos. Borba (2006/2007, p.41), ao realizar um levantamento sobre o brincar para as crianças, cita Delalande (2001) que compreende os pátios escolares como microssociedades nas quais as crianças criam formas de sociabilidade e que neles existem culturas construídas através de brincadeiras realizadas em grupos que partilham um cotidiano. Essas culturas são reveladas por formas e estratégias comuns de se relacionar.

*(Diário de Campo – 03/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Caroline e Camila sentam no banco para ver as crianças da terceira série jogar vôlei; Camila é convidada, Caroline fica sozinha. Sento em outro banco próximo ao dela, ela me vê e se aproxima sentando ao meu lado. Pergunto-lhe por que ela não foi jogar vôlei, ela diz que não foi convidada. Pergunto por que convidaram Camila. Ela responde: Porque a irmã dela está jogando. É da terceira série. Em outro banco do pátio, Gabriele está com duas meninas. Caroline comenta: Agora ela só quer ficar com essas gurias; convido para brincar, ela não quer. Pergunto-lhe se ela sabe quem são as meninas. Ela diz: São amigas dela. Sabes qual a série que elas estão? São da quarta. Roberto nos vê e também vem sentar ao nosso lado e fica olhando o jogo de vôlei. Comenta: Eu queria jogar! Sugeri que pedisse a eles. Roberto me diz: Não vai dar, eles não vão deixar. Pergunto por quê. Ele responde: Não conheço.*

Uma das estratégias para as crianças se relacionarem no recreio, apontada por Delalande (2001), é fazer uma amizade. Nesse sentido, o fato de não conhecer ou não ser ainda considerado um amigo não possibilitava a interação e a participação em outro grupo, pois as crianças precisam ser convidadas a participar, e o credenciamento para isto acontecer é conhecer.

*(Diário de campo – 25/09/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Bruna continua ao meu lado; hoje eles estavam no pátio com as crianças da segunda série e pergunto-lhe, então, pelas crianças da terceira e da quarta série, se brincam com as crianças dessas turmas. Ela responde que não sabe onde é a sala delas, que não se conhecem, não são amigos, eles são estranhos.*

Enquanto não se conhecem, não se tornam amigos. Não parecia haver para as crianças a possibilidade de uma aproximação. Muitas vezes, para tornar-se amigo, só um instante é necessário através de um convite ou alguém em comum, mas é preciso fazer amigos.

Encontrar um(a) amigo(a) ou fazer amigos(as) pode ser visto como uma forma de se criarem proximidades afetivas e sociais que, convergindo na partilha de um sistema de significados e entendimentos comuns, tornam o mundo institucional (...) predictível e transformável. Daí que ter um(a) amigo(a) com quem se desenvolvem ações comuns possa ser sinônimo de acesso à cultura de pares e/ou de aí manter e prolongar as atividades preferidas, estabilizando ou complexificando as suas rotinas de ação (FERREIRA, 2004a, p.193).

Mesmo as crianças do grupo da Educação Infantil que ficavam somente com a turma do primeiro ano na praça, no momento do recreio não possuíam muita articulação com as outras crianças. O grupo era geralmente a referência. Mesmo que por alguns momentos brincassem com crianças do outro grupo, não eram interações muito longas, rapidamente a brincadeira encerrava, e as crianças procuravam os integrantes de seu grupo.

*(Diário de Campo – 28/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Clara e Rosa brincam de casinha, uma menina do primeiro ano sai da casinha, as duas (Clara e Rosa) saem correndo atrás dela gritando: Mamãe! Mamãe! Mas a brincadeira não continua, pois Clara se junta a Thomas para brincar no trepa-trepa e Rosa vai andar de balanço.*

Assim, pude perceber que as crianças de diferentes grupos, situadas em diferentes níveis de ensino, tinham pouca interação no momento do recreio; realizavam suas brincadeiras com aquelas crianças que eram suas referências ou com aquelas que se oportunizaram conhecer, tornando-se amigo e, então, fazendo parte do mesmo grupo de brincadeira.

## **6.2 DIFERENCIAÇÕES ETÁRIAS ENTRE AS CRIANÇAS**

A idade está relacionada às etapas de vida, fenômenos biológicos, “fases” de desenvolvimento que carregam consigo características específicas dessa, mas também construções culturais que determinam seus significados (HAREVEN, 1999). Assim, as categorias de idade não podem ser percebidas como naturais, pois elas e nossos conceitos sobre elas são construções históricas e sociais; não se trata, portanto, de negar a existência de um ciclo vital (nascer, crescer e morrer), mas de reconhecer o modo simbólico com que cada grupo etário é vivenciado por uma sociedade.

O fato de pertencermos a um grupo etário determina as nossas possibilidades na sociedade, bem como delimita as nossas ações, comportamentos, expressões e sentimentos esperados. A idade a que pertencemos traz consigo o que é esperado de nós e como devemos ser; portanto, “ter” certa idade é “ser” de algum jeito:

percebemos no cotidiano que não é necessário que se pergunte a idade para que as pessoas sejam categorizadas etariamente; o próprio corpo e os papéis sociais de uma

pessoa já dizem ao outro a que grupo de idade ela pertence, delimitando os modos de este se relacionar com ela (MAGRO, 2003, p.37).

O reconhecimento da idade do outro e da sua idade passa por reconhecer a construção pessoal e coletiva, as formas de sociabilidade e os processos culturais da trajetória de cada um. A idade é um elemento de diferenciação social; quando temos certa idade, pertencemos a um grupo, vivemos acontecimentos semelhantes.

Essa divisão em grupos etários demonstra uma organização social em que um grupo estabelece relação com outros; cada grupo, além de suas relações internas, também é construído na relação com os outros grupos etários. Assim, a identidade de cada grupo etário passa pela compreensão dos outros grupos, ou seja, pertencer a um grupo etário traz consigo representações e normas sociais para essa idade:

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

Portanto, estar com certa idade carrega a preocupação de estar dentro de sua normalidade ou do desvio dela. Porém, não é estranho encontrar pessoas que não se encontram nessa normalidade e estão em desacordo com sua idade.

Infâncias e idades possuem estreitas relações, pois além da idade ser uma questão predominante ao classificar os atores que fazem parte dela, a infância concebida como preparação, como uma “fase” de desenvolvimento e de crescimento, e a forma como a sociedade institui constrangimentos e liberdades para as crianças está relacionada à idade alcançada por elas. Nessa conformação social da infância, que é realizada principalmente pelo critério etário, a escola, instituição reconhecida como um dos lugares das crianças, foi e ainda é configurada, organizando seus tempos e espaços de acordo com esses mesmos critérios.

### **6.2.1 Ser maior**

As crianças possuem representações sobre o que é ser maior e ter mais idade. Para elas ser maior possibilita outras práticas e supõe vivências diferenciadas na escola e com as outras crianças, reconhecendo certa vantagem em ser maior na escola, como Aline e Iuri comentam:



*(Entrevista Grupo Ensino Fundamental – Iuri e Aline – 07/11/2007)*

*Iuri: - Assim, Assim eles podem...*

*Aline: - Eles vão em uns passeios muito perigoso.*

*Aline: - Deixa eu falar! Às vezes eles que são grande, alguns têm uma vida boa por causa de uma coisa: não são preguiçosos e são muito silenciosos e por isso é uma boa causa. Porque alguns vão à biblioteca, e esses que são quietos e comportados não ficam gritando como eles. E a gente já fica bagunçando...*

*Iuri: - Eles podem estudar, pegar os livros da série deles...*

*E vocês não podem fazer isto?*

*Iuri: - Não; nós podemos, só que os nossos livros não são de estudar, de física dessas coisas. São os de historinha. Os nossos de estudá são os de historinha.*

As crianças ainda citaram outras vantagens, tais como ter maior liberdade, fazer passeios, ou até mesmo ter acesso a outras formas de informação como os livros que Iuri queria estudar. Portanto, ser maior também pode apresentar a possibilidade de possuir características que as beneficiam frente às crianças menores.

*(Entrevista Grupo Educação Infantil – Julia, Juliana e Lucas – 13/11/2007)*

*E se tivesse aqui na escola uma turma de quatro anos?*

*Juliana: - Ia ser legal...ia ter mais criança pra gente brincá.*

*Julia: - Por que daí eles ia beliscá a gente...*

*Juliana: - Com quatro anos, Julia?*

*Julia: - É, Juliana.*

*Juliana: - Mas a gente tem cinco e seis...a gente é mais velhos. Daí se eles forem atrás da gente...a gente corre mais rápido porque a gente é mais grande.*

*(Entrevista Grupo Educação Infantil – Clara, Thomas e Paulo – 14/11/2007)*

*Thomas é bom ter cinco anos?*

*Thomas: - Eu quero voltar pra ter sete.*

*Por que tu querias ser maior?*

*Thomas: - Maior é bom.*

*Por quê?*

*Paulo: - Quando dá em nós depois, nós tem que dá neles.*

Ser maior para as crianças era a possibilidade de possuir um outro estatuto investido de maior poder, seja físico ou mesmo pela aparente vantagem de ter maior liberdade ou ações diferenciadas.

### **6.2.2 Ter a mesma idade**

Para as crianças, ter a mesma idade é reconhecer no outro um aspecto em comum, é um referencial, talvez um ponto de partida para estabelecer uma relação, para partilhar o espaço ou uma situação:

Adequar-se à normalidade, isto é, à consideração social do grupo de idade ou refugiar-se nela e assumir sua imagem pode, sem dúvida, trazer vantagens. (...) Em outros, permite refugiar-nos nos privilégios sociais, reais ou fictícios, que o imaginário social estabelece como vantagens para cada grupo de idade (LLORET, 1998, p.16).

Assim, ter a mesma idade representa, para as crianças, fazer parte de um grupo que possui práticas comuns, as mesmas expectativas, ou seja, estar dentro de uma normalidade que é considerada como ponto de união do grupo, distanciando aqueles que não estão de acordo com ela. Então as crianças menores e maiores não correspondem ao seu mesmo grupo etário, portanto são diferentes.

*(Entrevista Grupo Educação Infantil – Eduarda, Flávio e Guilherme – 13/11/2007)*

*Por que as crianças da primeira série de sete anos não podem brincar na praça com vocês?*

*Eduarda: - Porque eles são altos, a gente somos pequenos, eles têm uns sete anos e a gente tem cinco.*

*Guilherme: - Eu gostaria de brincar com o nosso pátio mesmo e com a gente...com a nossa vida.*

*Flávio: - É.*

*Eduarda: - Os do primeiro ano podem no nosso pátio porque eles são mais do nosso tamanho.*

Reconhecer no outro “um igual”, uma semelhança, ter algo que se parece, ser da mesma idade, tudo isso parece garantir uma unidade. Pode ser princípio da constituição de um grupo.

### 5.2.3 Corpo menor (ter idade é ter tamanho)

Nesta medida, o corpo, enquanto manifestação do gênero e da idade pode constituir-se num primeiro facilitador da emergência da mutualidade, confirmando à criança a sua aceitação e pertença, ou num impedimento à sua entrada e participação na cultura e no grupo de pares (FERREIRA, 2004b, p.71.).

Para as crianças, idade e tamanho são características que, juntas, determinam ser maior ou menor. Muitas vezes as duas se confundem. As crianças podem ter a mesma idade, mas por serem mais altas, são consideradas maiores. James (1993) observou que as diferenças corporais (de estatura e peso) têm sido utilizadas para criar “a criança” como categoria diversa nas culturas ocidentais:

Desvios com relação a essas noções normativas podem criar intensa angústia. Entre as crianças, as experiências do corpo, e sobretudo de diferenças corporais, agem como importantes significantes para a identidade social. James mencionou em sua etnografia cinco aspectos do corpo que pareciam ter especial significação para as crianças que ela estudou: estatura, forma, aparência, sexo e desempenho. Cada um desses aspectos funcionava como fonte flexível e mutável para as interações, identidades e relacionamentos em formação das crianças (JAMES, JENKS & PROUT, 1999, p.219).

As diferenças corporais podem ser consideradas importantes para as crianças constituírem suas identidades. As crianças, mesmo possuindo a mesma idade, identificam aquelas com menos tamanho, como menores. E essas crianças, consideradas menores por sua estatura, também se identificam da mesma forma:

*(Entrevista Grupo Ensino Fundamental – Carina e Caroline – 15/11/2007)*

*Pra ti, Carina, o que é ter nove anos? Mudou alguma coisa dos oito para os nove anos?*

*Carina:- Mudei...eu cresci mais.*

*E tem diferença entre ter sete anos e ter nove?*

*Carina:- Tem.*

*Caroline:- Eu queria ter oito...*

*Carina:- Assim ó, se uma pessoa tem sete, ela é mais baixinha, e se a outra tem nove, tem oito, ela é mais alta.*

Além de o tamanho poder determinar para as crianças a idade, também pode ser para as crianças menores um obstáculo para uma aproximação:

*(Diário de Campo - 14/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Thomas vai brincar com os meninos mais velhos, antes da entrada na escola. Alguns são da turma que também observo. Eles estão brincando de pegar. Thomas observa para onde os meninos se dirigem, vai devagarinho até onde eles estão. Quando chega perto, os meninos saem correndo em sua direção, não porque perceberam sua aproximação, mas porque estão brincando. Thomas fica acuado, faz expressão de susto com os olhos arregalados, vira de costas e sai correndo, procurando uma direção em que saia da trajetória dos outros. Consegue sair e volta ainda assustado para o lado de seu pai, mas continua observando a brincadeira dos outros. Thomas é o menor em estatura, fala baixinho e tem ainda cinco anos, um dos menores do Jardim.*

Com as crianças da mesma idade, os maiores em tamanho parecem também ter maior privilégio em algumas situações, impondo sua estatura para conseguir o lugar do outro ou na disputa de atenção ou na disputa por algum objeto:

*(Diário de campo – 11/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Thomas se aproxima e me mostra seu carrinho confeccionado com peças lego e também quer me contar sobre um filme que viu da Mônica, mas Victor é maior e fala mais alto, posicionando-se em minha frente, não deixando Thomas contar.*

O tamanho também expressa a possibilidade de interações que as crianças estabelecem, ou seja, aquela criança que é menor pode ser vista pelos outros como alguém menos capaz. Um exemplo é o de Caroline, a mais baixa do grupo do Ensino Fundamental e que recebeu pelos seus pares esse lugar. Isto fica claro quando pergunto para Mateus e Roberto por que não brincam muito com ela:

*(Entrevista Grupo Ensino Fundamental – Mateus, Roberto e Lucas – 15/11/2007)*

*Mateus:- Porque ela é pequena...*

*Roberto: - Pode machucá ela.*

Portanto, Caroline parece perceber esse lugar que o grupo lhe coloca quando fala sobre o tema:

*(Entrevista Grupo Ensino Fundamental – Carina e Caroline – 15/11/2007)*

*Carina:- Nós somos maiores que o Jardim.*

*Caroline:- Não. A gente é grande, mas eu sô pequena.*

*E como é ser pequena?*

*Caroline:- Muito ruim, a gente qué ser grande, mas não dá pra sê grande....eu como muita comida pra crescer.*

Então, Caroline é considerada diferente, ocupa esse outro lugar por não ser considerada capaz, tanto nas atividades escolares quanto nas suas brincadeiras. Como possui um corpo menor, isto a desqualifica perante os outros.

Thomas, Tereza e Paulo, do grupo da Educação Infantil, também ocupam esse lugar. Clara, desse mesmo grupo, tem corpo menor, porém tem muita potência nas brincadeiras, envolvendo muitos colegas nas suas propostas.

### **6.3 AUSÊNCIA DE CAPACIDADE (POTÊNCIA) REFORÇADA PELOS ADULTOS E PELAS CRIANÇAS**

Na Formação do grupo das crianças, há aqueles que são considerados diferentes e que possuem um “outro” lugar. Além de o tamanho poder ser um referencial para esta diferenciação, a capacidade, a potência das crianças nas brincadeiras ou nas próprias ações referentes ao rendimento escolar também são características que funcionam como determinantes para a diferenciação no grupo.

Durante o período em que estive na escola, foi possível perceber que algumas meninas raramente brincavam com Caroline. E então, quando questionadas, responderam:

*(Entrevista Grupo Ensino Fundamental- Márcia e Juliana – 07/11/2007)*

*Juliana:- Eu não brinco muito...*

*Márcia: - Ela não sabe brincar! Ela fica toda se atirando no chão... ela pede desculpa que caiu...aí dez vezes...a gente enjoa.(...)*

*Juliana: - A Caroline é muito chata...*

*Por quê?*

*Juliana: - Porque ela faz assim (levanta e imita um tombo), a gente tá brincando de pega... ela faz assim (imita novamente).*

*E por que vocês acham que ela faz isso?*

*Márcia: - Ela faz de propósito, ela mesmo que faz na frente, né...*

As duas definem a sua colega com características que julgam não serem condizentes para participar de seu grupo de brincadeira. O brincar pode, então, ser considerado uma forma de diferenciação das crianças, das maneiras como brincam e do que brincam. Assim, Caroline, além de ser menor em tamanho e não ser considerada pelas outras crianças de seu grupo como competente nas brincadeiras, também não possui um rendimento escolar muito bom, e isso é ressaltado constantemente pela professora:

*(Diário de Campo – 08/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*A professora explica que cada um será uma personagem da história e vão ler suas falas e que podem ensaiar para apresentar para outras turmas (narrador, chapeuzinho, mamãe, vozinha, caçador, lobo...). As crianças começam a escolher as personagens, a professora escreve no quadro quem será quem. Todos estão falando o que querem ser. Caroline pede também; a professora olha para ela e diz: Tem que saber ler para ser, minha amada!*

Ao unir essas características, o tamanho de Caroline, a desqualificação pela professora e pelos colegas de suas ações, implica em considerá-la menor...

*(Diário de Campo – 17/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Victória pergunta para Caroline: Tu é bêbada? Ou tu tens cinco anos?*

*Camila pergunta, então: quantos anos tu tem, Caroline?*

*Caroline responde: Sete!*

*Camila, com tom de desconfiança, pergunta novamente: Sete? (Risos das meninas).*

*Victória fala para Márcia: Visse, eu te disse!*

*Caroline encerra a conversa: Eu tenho sete anos! (faz com as mãos) e senta novamente em seu lugar.*

Nessa situação, ela foi questionada e não soube responder à pergunta, então as colegas passam a considerar que, diante de sua incapacidade, ela tem que ser menor que elas.

*(Entrevista Grupo Ensino Fundamental- Camila e Bruna – 09/11/2007)*

*Camila:-Não.Ela qué brincá de mamãe e filhinha...daí não gostamos de mamãe e filhinha brincá era do nosso tempo do tamanho dela e agora nós somos maiores e não gostamos de brincá.*

*Mas ela tem a mesma idade que vocês?*

*Camila:- Ela tem seis anos.*

*Ela tem sete. Parece menor?*

*Camila: – Parece menor. Parece...ela tinha que tá no Jardim, não na 1ª. (...) E ela é muito pequeninha e os do pré é do tamanho dela, ela vai entrar pro Jardim, ela tem quatro anos, ela vai entrar pro Jardim.*

Além de Caroline, um outro menino, Iuri, também possui um outro lugar no grupo. Ele é diferente, faz brincadeiras durante as aulas e seu rendimento escolar é insatisfatório, sendo a todo o momento reforçado pela professora. Ele constantemente brinca em sala de aula em seu lugar, mas sua brincadeira chama a atenção de todos.

*(Diário de Campo- 04/09/2007- Grupo Ensino Fundamental)*

*Iuri canta relativamente alto, faz sons, uma música que parece ser de desenho animado, faz gestos de luta como uma coreografia, sua fisionomia concentrada parece estar vivendo outras coisas, parece estar em outra dimensão, em outra realidade lutando, ele faz performances e, mesmo sentado, segurando um lápis entre os dedos que ele equilibra e faz movimentos, seus olhos brincam e interpretam emoções; sua cabeça, braços e tronco realizam sua coreografia. De repente ele olha para o livro didático parecendo que sua coreografia terminou, mas subitamente sua brincadeira imaginária recomeça com os movimentos corporais e a música.*

Durante o período em que estive em campo, Iuri me revelou o que era sua brincadeira:

*(Diário de Campo - 04/09/2007 - Grupo Ensino Fundamental)*

*Enquanto escrevo, percebo alguém se aproximar de mim. Era Iuri que me olha e começa a falar, que brinca e gosta de brincar disso. Pergunto do que é. Ele responde que é do vídeo-game. Então me confessa: Não sei por que as pessoas implicam comigo... Só porque eu brinco disso. Mas não me importo; eu sou assim e gosto de brincar disso! (Continua) É! Eles (referindo-se aos colegas, apontando com o dedo indicador) fazem assim... (movimento circular com o dedo indicador ao redor da orelha – louco).*

As outras crianças estão sempre rechaçando seu comportamento, colocando adjetivos:

*(Entrevista Grupo Ensino Fundamental - Iuri e Aline – 07/11/2007)*

*Aline:- Estudo na 1ª série...Ham, eu tenho um coleguinha louquinho (olha para Iuri e começa a rir).*

*Iuri:- Muito bom! Muito Bom! (Batendo palmas) Por me chamar de louco. Um dia te chamo de doida, matadora e assassina. (risos da Aline) E aí tu vai ver só! (risos da Aline)*

*Por que tu chamas o Iuri de Louco?*

*Aline:- Porque ele é louco!*

*E por que ele é louco?*

*Iuri:- Só porque eu faço aquilo com o lápis não quer dizer que eu seja louco, todo mundo é louco!*

*Tipo a minha mãe quando ela tá braba, ela conversa com ela mesma, com as paredes.*

*Aline:- A sora saiu, né, tava passando umas moscas na frente dele....*

*Iuri:- Todo mundo tem um jeito de louco.*

*Aline:-... E ele começou a falá com as moscas. (risos)*

*Iuri:- Todo mundo tem um jeito de louco. É o nosso jeito de ser. Qual é?(Risos Aline) Eu vou processar contra o processo de loucos e... em...*

*Aline:- Como tu vai processar, se tu é louco? Tu pode fazê o que quiser!*

*Iuri:- Eu vou processar porque eu não sou louco e primeiro tu é racista pelos loucos. (risos da Aline)*

*Aline:- Não!*

*Iuri:- Racista! (risos Aline) Racista pelos loucos!*

*Aline: – Nem tô!*

*Iuri: - Tu não gosta dos loucos porque eles saem de mundos diferentes.*



Iuri ocupa o lugar de diferente; nesse lugar ele é considerado menos capaz que os outros em algumas ações. Raramente brinca com os outros meninos de jogar futebol (prática diária dos outros meninos de seu grupo). Mas as crianças também reconhecem no que ele é bom, como em desenhar, porém, nas brincadeiras, precisa convencer os outros para brincarem do que ele se sente mais capaz.

*(Diário de Campo – 23/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Hoje é dia de Educação Física e, dos meninos, estão na sala somente Roberto e Iuri. Vejo Iuri conversando com Roberto e presto atenção:... Nós somos todos amigos. O Mateus sempre quer jogar futebol, mas, pomba! Tem que dar chance pros outros. No futebol eu não sou muito bom, mas, por exemplo, assim, no vôlei eu sou. Cada um tem uma especialidade. Eu tenho uma prima, ela tem uma especialidade grande. Sabe o que é? Roberto olha para ele esperando a resposta. Ele continua... Ela faz costura. Roberto pergunta: O que é? Aquelas que as vovós fazem na cadeira de balanço. (Iuri nunca joga futebol com os outros, geralmente fica jogando bola sozinho na Educação Física, parece estar querendo convencer Roberto a jogar com ele, já que os outros não estão).*

Podemos dizer que, para Caroline e Iuri, a idade não é uma característica que os diferencia das outras crianças e que, conseqüentemente, os colocam em um outro lugar no grupo. Borba (2006/2007) ressalta que as crianças utilizam várias estratégias para participarem de grupos de brincadeira:

Nesse movimento, ainda que tenha sobressaído o investimento das crianças na negociação de conflitos para garantir o processo interativo do brincar, também se revelaram hierarquias e relações de poder entre elas, as quais lhes conferem autoridade para definir quem pode ou não participar de determinadas brincadeiras. Nesse caso, notou-se a reprodução pelas crianças de princípios de rotulação dos membros do grupo, que influenciam os diferentes – e muitas vezes desiguais – níveis de participação das crianças nas brincadeiras, tais como: bonito, feio, mais ou menos competente, maior, menor, mais velho, mais novo (...). Não estão, portanto, ausentes do grupo de pares as diferenças de poder, prestígio e estatuto social entre as crianças (BORBA, 2006/2007, p.49)

Mesmo buscando estratégias, Caroline e Iuri agregam à falta de capacidade para brincar, considerada pelas outras crianças, o rendimento escolar insatisfatório reforçado pelos adultos como pontos que os colocam no lugar de diferentes. E, além disso, para Caroline, ainda há uma outra característica que se adiciona a essas, o tamanho.

## 6.4 PARADOXO DA INFÂNCIA: LIBERDADE X PROTEÇÃO

Enfrentamos alguns paradoxos na forma como as crianças são consideradas pelos adultos. Segundo Qvortrup (1995), esta ambigüidade em relação à infância pode ser enunciada em nove paradoxos:

1.Os adultos querem e gostam de crianças, mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona menos tempo e espaço;2. Os adultos acreditam que é benéfico quer para as crianças, quer para os pais passarem tempo juntos,mas vivem cada vez mais vidas separadas;3.Os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas vêem as suas vidas ser cada vez mais organizadas;4.Os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais são tomadas decisões a nível econômico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta;5.A maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças que os pais assumam sobre elas maior responsabilidade, mas, do ponto de vista estrutural, as condições que estes têm para assumir este papel deterioram-se sistematicamente;6.Os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, mas estas pertencem a um dos grupos menos privilegiados da sociedade;7.Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controle, disciplina e administração;8. Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos;9. Em termos materiais, a infância não importa aos próprios pais, mas antes à sociedade. Contudo, a sociedade deixa os custos por conta dos pais e das crianças (p.3).

As crianças participantes da pesquisa destacaram o que seria o paradoxo número sete como algo que influi em suas vidas, que contribui para a constituição da infância, auxiliando a definir seus modos de vida. Esse paradoxo revela a vontade ou a idéia de considerar a criança como um igual, possuindo então os mesmos direitos de liberdade, mas podemos considerar que, para a sociedade adulta, as crianças são “iguais/diferentes”. Como suas ações são controladas e administradas pelos adultos, sua liberdade pode ser considerada como hipotética, então se torna parte da vida das crianças o tema sobre a responsabilização por seus atos. Podemos considerar que, diante de sua autonomia reduzida, não é possível responsabilizarmos as crianças por suas atitudes:

uma situação em que é preciso reconhecer, no outro eu-mesmo que a criança é, uma dimensão de alteridade ou de dissemelhança que, ao conferir-lhe direitos específicos (a uma proteção especial ou a uma educação), limita os seus direitos a uma liberdade que entraria em contradição com esta proteção e com esta educação (RENAUT, 2002, p.28).

Assim, as crianças revelaram viver este paradoxo: seria bom crescer e ter maior liberdade, porém há condições (ou conseqüências) para isso. Demonstraram vivenciar essa

dualidade; ser maior poderia ampliar os tipos de vivências, mas isto poderia ter conseqüências e, assim, teriam de responder por elas:

*(Entrevista Grupo Educação Infantil – Lucas, Juliana e Julia – 13/11/2007)*

*O que é ser criança?*

*Lucas:- Eu queria ser adulto.*

*Tu querias ser adulto, Lucas, por quê?*

*Lucas:- Porque daí eu podia ir pro cinema e vê filme de adulto...Tropa de elite!... Tipo... Jogos Mortais.*

*(...)*

*Lucas: - Nós também... o bom da criança é o multa que ó...os adulto que quebram alguma coisa leva multa...e que uma criança dá-lhe um bico hã... não...desculpa... o bom da criança é assim ó...tá...um adulto jogô uma bola num carro assim... tá mais o pequeno nem ligô porque ele é pequeno ..não foi ele que fez...não tem causa de fazer nada com uma criança...senão é cavardes.*

Quando questionadas sobre permanecer sendo crianças, elas parecem querer ficar cada vez menores, pois mesmo com cinco, seis, sete ou oito anos, elas concluem que seria melhor para elas continuarem em situação de proteção, em vez de terem maior liberdade. Ao crescerem, são consideradas mais capazes e assim possuem maior liberdade para realizarem outras ações e conseqüentemente recebem mais atribuições pela escola e pela família.

*(Entrevista Grupo Educação Infantil – Clara, Flávio e Guilherme – 14/11/2007)*

*E tu Clara?*

*Clara: - Queria voltá a ser bebê... todos os dias eu queria ser bebê.*

*Por quê?*

*Clara:- Porque... daí a minha mãe não fica me incomodando muito...pedindo pra eu ir na minha vó, secar louça e me acordar cedo, bem cedo. Hã...e depois não dá nem pra mim vê televisão direito.*

*E quando tu eras bebê não tinha isso?*

*Clara:- Eu ficava no meu berço... vendo tevê...*

É ampliada a possibilidade de práticas para as crianças quanto maiores elas ficam; então muitas querem voltar e ser menores ou permanecer crianças. Assim, a proteção ou não

ter tanta responsabilidade pode ser considerado pelas crianças um dos motivos que as fazem não querer crescer, como revela Iuri:

*(Entrevista Grupo Ensino Fundamental – Iuri e Aline – 07/11/2007)*

*Iuri:- Eu tenho uma coisa pra falar! Eu gosto de ser criança porque... eu tenho um jeito de ser assim...eu sou barulhento, eu sou bagunceiro, mas mesmo assim eu gosto de ser criança porque eu não preciso ter tanta pressão de responsabilidade pelos meus atos e pelas minhas boas ações e coisa e tal. E por isso que é bom ser criança.*

Assim, o paradoxo existente em nossa sociedade que considera as crianças como iguais aos outros integrantes e, portanto, com direito de liberdade, porém diferente, (um igual/diferente) porque necessita de proteção, é apontada, pelas crianças, a proteção, pois essa suprime das crianças as responsabilidades pelo direito a ter liberdade.

## **6.5 PROTAGONISMOS INFANTIS**

As crianças criam formas de resistência (fugas) à cultura escolar, acham e criam subterfúgios para vivenciar as suas culturas. Elas burlam a cultura escolar, criam formas de contestar, de enfrentar as normas, as regras da cultura da escola e dos adultos:

a criação de estratégias para evitar fazer o que não querem; a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos – estes ajustes são 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 seu investimento na perseguição de objetivos pessoais (SARMENTO, 2003, p.65).

Enquanto grupo, as crianças buscam constantemente maneiras de trazer as culturas infantis para dentro da escola. Através de brincadeiras e ações das crianças que muitas vezes podem ser consideradas pelos adultos como “indisciplina”, essas posturas são formas de resistência destas culturas para tornarem-se presentes no cotidiano escolar.

Primeiramente, ao nível do exercício do ofício de aluno no interior da classe ou do estabelecimento, podem-se analisar incidentes, injúrias e indisciplinas, não mais como distanciamentos individuais em relação às normas de civilidade, mas como manifestações de culturas de resistência (...) (SIROTA, 2007, p.45).

Esses protagonismos das crianças frente à cultura escolar representam a possibilidade das formas de vida das crianças, ou seja, suas culturas terem um espaço dentro da escola.

### 6.5.1 Interpelação aos adultos:

Ao questionar os adultos, as crianças os colocam em uma situação de incomodação, elas parecem utilizar as interpelações para deixarem os adultos desconfortáveis.

*(Diário de campo – 11/09/2007 – Jardim)*

*Após a professora explica que no outro dia não haverá aula, pois é dia de Conselho de Classe. Uma das crianças pergunta o que é Conselho de Classe? A professora explica que o conselho é uma reunião dos professores do pré até a 4ª série e serve para o professor dizer como é cada aluno. “Pra professora da 1ª saber como vocês são.”*

*João então pergunta: Os professores têm que fazer fila? A professora responde que não que cada um vai falando.*

Parece, às vezes, ser uma tentativa de saber realmente se a forma de estar no mundo funciona da mesma forma para as crianças, ou seja, se as regras e normas são cumpridas e estabelecidas da mesma forma para adultos e crianças:

*(Diário de Campo – 28/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*A professora Raquel pergunta que dia foi o anterior; as crianças respondem. Juliana pergunta para a professora: Profe, tu trabalha de noite? A professora responde: Não! Eu fico em casa. Juliana faz outra pergunta: Tu dorme? Claro que eu durmo Juliana (com tom de riso). Juliana então começa a rir e as outras crianças também.*

E, também, as crianças parecem questionar se os adultos e elas realmente fazem parte do mesmo mundo. Ao realizarem esses questionamentos, parecem pensar que os professores são pessoas que vivem nas escolas e que o seu “lugar” é na instituição escolar.

Além disso, interpelam os adultos e os colocam em uma situação incômoda, pois parecem conseguir desvendar aparentes fragilidades dos adultos, diante de perguntas que desestabilizam a ordem adulta de ver o mundo.

### 6.5.2 Formas de resistência

Existem formas que as crianças encontram de demonstrar descontentamento, inquietude frente à cultura escolar que podem ser através de falas consideradas pelos adultos como inoportunas:

*(Diário de Campo – 28/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Começa a rodinha cantando a música “Bom dia coleguinha”; depois da música começa a prece. A professora Raquel começa perguntando para as crianças o que vão pedir hoje. Douglas diz: pedir picolé! A professora pergunta: Jesus dá picolé?*

Também pode ser de forma direta que as crianças expõem suas insatisfações, seja diante de uma solicitação do adulto, de uma tarefa da escola, da determinação de um tempo ou espaço ou que o desejo das crianças seja cerceado:

*(Diário de Campo – 13/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*As outras crianças brincam em cada mesa em pequenos grupos; em uma delas as crianças estão construindo uma casa, até que a professora pede para guardarem os brinquedos. Victor não gosta e senta emburrado ao meu lado, com os braços cruzados; me diz que é pouco tempo, que não gosta. Levanta da mesa e diz para a professora Raquel em tom alto batendo os pés no chão: Pouquinho, Pouquinho! Não dá nunca pra brincá um monte!*

Ou de maneira silenciosa em que são criadas práticas, como fugas, para as normas dos adultos e da escola:

*(Diário de Campo – 08/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*As crianças estão terminando o lanche; Juliana parece perceber que já vamos subir e abre um salgadinho. Logo que ela abre, a professora Marlene pede para formar a fila, olha para Juliana e pergunta por que ela não comeu antes, Juliana não responde. A professora conclui, então: Quando terminares, tu sobes (parece ser uma forma de ficar mais tempo longe da sala).*

Poderíamos considerar que os episódios refletem a falta de disciplina das crianças. Porém, o que parece constituir para os adultos uma falta ou ausência dela, por não estarem agindo conforme as normatizações escolares, são atitudes de resistência a essas normas, criando, dessa forma, situações que funcionam como obstáculos para a cultura escolar e as práticas adultocêntricas.

### 6.5.3 Criticidade

Durante o período em que estive em campo, pude perceber que as crianças emitem sua opinião sobre as propostas dos adultos quando essas não estão de acordo com seus interesses, ou quando a proposta não é significativa para elas:

*(Diário de campo – 11/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*A professora Raquel mostra o trabalho (um desenho de uma cuia, uma bomba e uma chaleira) que irão realizar. E dá as instruções: Vocês vão pintar a chaleira de preto e a bomba de amarelo. Uma criança contraria: Mas é prata! A professora concorda: Eu vou ver se tem alguma tinta prata pra vocês pintarem a bomba. Vocês vão pintar primeiro a chaleira, antes de ir para o recreio. Tem que colocar... As crianças complementam: O nome e a data! Enquanto as crianças colocam o nome e a data, a professora vai até o armário da sala e pega pincéis e têmpera prata, vai até a primeira mesa entrega para dois alunos os pincéis; ela não disponibiliza os materiais para todos e fica ao lado das crianças que estão fazendo, supervisionando para já dar o pincel e a tinta para outra criança. Diz: Vocês vão pintar a bomba de prata e essa parte aqui (mostra para as crianças) de amarelo. Enquanto um grupo está fazendo a bomba, as outras crianças estão pintando a chaleira de giz preto. Quando ela chega na outra mesa, percebe que uma menina pintou além do espaço e chama sua atenção, dizendo que tapou toda a alça. Após as crianças preencherem a bomba com a tinta prata (sob a supervisão da professora), dois meninos conversam: “Tudo igual, né?” O outro: “Mas o teu tá mais feio que o meu!” O primeiro revida: “Não tá! É tudo igual!!”*

As crianças também demonstram certo desgosto pela escola e manifestam o quanto pode ser um lugar de descontentamento e insatisfação:

*(Diário de Campo – 08/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Vamos para o refeitório por causa do dia das crianças; quarta-feira as crianças vão passar a manhã na ESEF e, enquanto lancham, comentam o futuro passeio. Rafaela diz: Tô louca que chegue o dia da ESEF. Eu vou me soltar. Vou correr por tudo, jogar bola ...*

Outra forma que as crianças utilizam para expor sua insatisfação, além dos enfrentamentos aos adultos, é a avaliação crítica que realizam em seus grupos, demonstrando o que pensam, como entendem a escola e as propostas dos professores. Nesse momento percebe-se nas crianças uma forma de cooperativismo diante de práticas ou situações que não consideram significativas.

#### **6.5.4 Um outro tempo e espaço sempre há: burlando as normas dos adultos.**

As crianças, mesmo diante dos constrangimentos expostos pelos adultos e pela cultura escolar, conseguem achar lugar e tempo para burlar as normas adultocêntricas. São momentos que, embora curtos, são cheios de intensidade:

*(Diário de Campo – 28/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*A professora Raquel organiza os grupos para irem escovar os dentes na pia da sala. Rosa, Clara e Julia vão juntas, demoram para escovar. Rosa rodopia (dançando, girando) com a escova na boca. Clara diz que dança melhor e, com a escova na boca, abre os braços e movimenta os pés. A professora vê e se aproxima delas. Elas apuram, Clara enxágua a boca rapidamente, coloca a escova na sua caixa e diz: Fui!, voltando rapidamente para a rodinha. A professora chega e apressa Rosa e Julia.*

Na maioria das vezes, esses momentos acontecem entre uma atividade e outra ou até mesmo durante elas. As crianças sempre encontram espaço para expressar suas culturas infantis:

*(Diário de Campo – 08/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Roberto também se distrai brincando; parece ser de maestro, ele está com um lápis na mão, balança os braços, parecendo acompanhar um ritmo, faz os movimentos com força, amplos e sua testa está*



*franzida. A professora percebe e olha-o; ele vê e disfarça mexendo no lápis. As outras meninas estão conversando.*

As formas de burlar podem ser diferenciadas, podendo ser nas brincadeiras, na dança, na história ou na música:

*(Diário de Campo – 08/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*As crianças continuam pintando; a professora Marlene comenta que hoje será somente isto. Iuri continua não pintando. Presto atenção. Ele conta histórias de terror para Roberto e Camila que ficam prestando a atenção na história. Camila consegue acompanhar a história e pintar, mas Roberto não e pára de pintar.*

*Iuri:-...tinha seis facas no lado da barriga. A barriga tava aberta. (Ele levanta da cadeira para mostrar) E as pernas, as pernas cortadas... Ele senta novamente e diz para os colegas: Te juro fiquei seis semanas sem dormir.*

As crianças podem utilizar a própria atividade solicitada pelo professor para burlar as normas dos adultos:

*(Diário de Campo – 17/10/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Lucas e Aline terminam as pinturas. A professora pede para elas recortarem alimentos bons e ruins de uma revista e colar em dois painéis separando os alimentos. Os painéis têm formado de bonecos. Quando termina um deles, Lucas pega o boneco e dança valsa com ele, cantarolando o som de uma valsa. A professora chama a atenção dele e pede por favor para ele parar.*

Estes curtos instantes em que as crianças conseguem burlar os adultos parecem ser a maneira como as culturas infantis arranjam um espaço no cotidiano escolar. É uma forma que elas encontram para garantir que suas formas de ação estejam presentes na escola:

### 6.5.5 Fantasia do real

*O faz-de-conta era tão real para Peter que durante uma refeição de mentirinha ele chegava a engordar.  
( BARRIE, 2007,p.93)*

As crianças utilizam um dos eixos estruturadores das culturas infantis para transformar uma situação de constrangimento em algo que seja prazeroso para si:

Nas culturas infantis, todavia, este processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade. Essa transposição de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos, esta “não literalidade”, está na base da constituição da especificidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência (SARMENTO, 2004, p. 26).

Para transformar realidade em fantasia, as crianças utilizam o imaginário para viver uma outra situação:

*(Diário de Campo – 13/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Victor, Murilo e Douglas, os que estavam mais agitados, ficam de castigo sentados no banquinho do parquinho. Victor pega umas folhas de árvore que estavam no chão, areia, um potinho, coisas que estavam próximas ao banco e brinca de comidinho, coloca areia no potinho (comida), serve nas folhas, Murilo entra na brincadeira. A professora pergunta o que eles estavam fazendo, que eles estavam de castigo... Victor responde que só estão brincando de comidinha.*

Os objetos próprios da cultura escolar também passam por esta transformação, pois constantemente, cadernos, lápis e borrachas são utilizados como brinquedos:

*(Diário de Campo – 24/09/2007 – Grupo Ensino Fundamental)*

*Lucas pega canetinhas e brinca com Carina, como se elas fossem bonecos; canta uma música, mexendo as canetas como se elas estivessem dançando. Roberto chama atenção dos dois, dizendo para eles copiarem. Lucas diz para Roberto que eles estão brincando que não é para ele incomodar. Mostra para Roberto as canetas e diz para ele que elas estão dançando. Roberto diz: Vê se aprende a dançar, vai copiar que tu ganha mais! A professora percebe e interrompe os dois, pegando as canetas das mãos de Lucas.*

A fantasia do real, ou seja, a reinvenção da realidade, também pode ser considerada uma forma de as culturas infantis garantirem o seu espaço na escola. As crianças, ao realizarem esse jogo simbólico, transformam pessoas, objetos e acontecimentos de forma o mundo se tornar mais aceitável para elas.

### **6.5.6 (Re)inventar as brincadeiras e as histórias**

Além de transformar situações e objetos em outras coisas, as crianças também reinventam brincadeiras. Elas são adaptadas por outras crianças diante das condições que elas possuem para realizarem-na. Também agregam outros objetos, outras características, próprias do mundo em que vivem:

*(Diário de Campo – 28/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Clara, Rosa e Julia brincam. Estão resolvendo seus personagens. Clara é quem coordena. Ela diz que é a Branca de Neve e Julia é a Cinderela, Rosa também quer ser a Cinderela. Ela diz: “Não tu és a...tu és a..”. e não se lembra de outra princesa, então fica resolvido que as duas vão ser Cinderela. Vão para trás do balcão, na parte superior da sala. Clara pega o telefone que fica em cima do balcão, disca. E fala: Alô, príncipe! Vem me buscar! Príncipe! Príncipe! Desiste e desliga o telefone.*

Em algumas situações, elementos da cultura regional também são incluídos, agregando mais elementos para as brincadeiras:

*(Diário de Campo – 28/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Enquanto isso, os meninos se fantasiam de super-heróis. Victor e Flávio estão vestidos de gaúcho; colocaram chapéus e cintos, com as facas dos brinquedos de cozinha, presos no cinto. Jordi está vestido de Robin e Thomas está de Batman. Brincam de lutas. Victor se posiciona para a luta e diz: Eu sou o gaúcho!*

O gaúcho está muito presente no cotidiano das crianças. Há poucos dias, estavam estudando as vestimentas e o trabalho do gaúcho e foram a um CTG visitarem um museu de artefatos gauchescos: armas, roupas, instrumentos de trabalho utilizados no campo.

Ao recriarem brincadeiras, as crianças trazem diversos elementos para enriquecê-las, sofrendo constantes inovações. Nelas, produzem diferentes formas de diálogo entre as coisas do mundo, do passado, do presente e projetando seu futuro.

## 6.6 RITUAIS E SIGNIFICADOS SOCIAIS

Durante o período em que estive com as crianças, pude perceber que existem rituais e significados sociais que as crianças vivenciam. Estes foram apresentados pela maioria das crianças do dois grupos, como práticas que lhes permitem apropriarem-se de um elemento cultural, garantindo através da experiência o seu pertencimento ao grupo, ou seja, constituem definidores sociais do que é comum a um grupo.

Delgado e Muller (2006) salientam que Mollo-Bouvier (1998) estuda os ritos, o tempo e a socialização das crianças que é determinante na análise dos territórios das infâncias, os ritos de passagem. Neles (ou nos ritos de instituição) há um sentido forte que os levam a inscreverem-se nos processos de socialização.

Assim, apresento algumas dessas formas de pertencimento: o aniversário, a perda dos dentes de leite, a formatura da Educação Infantil, a idade em que se deixa de ser criança e o estabelecimento de certa idade para aprender a ler e a escrever.

### 6.6.1 Aniversário

*Hoje eu sinto que cresci bastante.  
Hoje eu sinto que estou muito grande.  
Sinto mesmo que sou um gigante,  
do tamanho de um elefante.  
É que hoje é meu aniversário.  
E quando chega meu aniversário,  
eu me sinto bem maior, bem maior,  
bem maior, bem maior do que eu era antes.*

( TATIT &TATIT,1996 )

O aniversário é uma prática social institucionalizada na sociedade ocidental, uma celebração das famílias e das comunidades, um *ritual de socialização* (SIROTA, 2005) que festeja a passagem de mais um ano na vida das pessoas.

Sirota (2005) realizou uma pesquisa sobre o aniversário como ritual de socialização e encenação representativa da infância contemporânea. Ela considera os presentes como objetos que participam dessa socialização como celebração do indivíduo, constituição da identidade e de construção de vínculo social, pois a oferta do presente marca a constituição do círculo social e a construção de regras de civilidade. Ela aponta que há quinze anos, além do aniversário familiar, comemora-se o aniversário “amigal”.

Podemos que o aniversário realizado na escola é um aniversário “amigal” que pode instituir um círculo social e celebra uma dupla consagração: a individualidade da criança e o seu pertencimento ao considerar grupo de pares (SIROTA, 2005).

*(Diário de campo - 19/10/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*A Vitória, aniversariante do dia, chega acompanhada de duas pessoas: sua irmã mais velha e uma amiga. As meninas, principalmente Clara, estavam nervosas e perguntavam a todo o momento se a Vitória não viria. Quando ela chega, todos ficam agitados. Vitória está toda arrumada, com penteado novo.*

No aniversário realizado na escola, foram poucas as crianças que levaram para Vitória um presente; pude perceber que o fato de estar festejando com os seus colegas e seus familiares constitui para ela um momento de celebração de sua mudança de idade e de seu pertencimento ao grupo de crianças com quem convivia diariamente.

A comemoração do "aniversário escolar" no Jardim de Infância apresenta, assim, um tríplice aspecto: 1) permite a auto e a hetero-localização das crianças por referência à sua idade e, simultaneamente, na trama do grupo de pares, 2) como parte integrante do curriculum do Jardim de Infância já que este se estrutura por referência a um conceito bio-psicológico das idades (FERREIRA, 1991) constituindo-se aquela celebração num dispositivo pedagógico multireferencial (ROCHA e PACHECO, 1996, PACHECO, 1998), 3) como mecanismo difusor do modo de celebração do aniversário tradicional e/ou moderno, junto das famílias e comunidade, de acordo com os diferentes contextos sócio-culturais de inserção desta instituição (FERREIRA & ROCHA, 2000, p.368).

Existe uma preparação para esse ritual; a aniversariante pode nesse dia colocar um outro tipo de roupa sem ser o uniforme, forma em que ela se destaca. Além disto, todo o espaço da sala de aula é preparado, são colocados enfeites, como balões e personagens infantis.

*(Diário de campo - 19/10/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Vitória é a última da fila, abraço-a, dou-lhe parabéns e digo que ela está muito bonita. Ela vira para mim e diz: Roupa nova! E segura a saia pela barra.*

É montada uma mesa central com toalha colorida em que se colocam doces, salgados e o principal: o bolo, símbolo do aniversário que, junto com as velas que serão apagadas pelo aniversariante, representam a mudança de um ano para o outro. Há o avanço no calendário e conseqüentemente na idade de vida.

*(Diário de campo - 19/10/2007 - Grupo Educação Infantil)*

*Nesse meio tempo, chegam a mãe de Vitória, seu irmão e outra irmã; eles começam a arrumar a mesa, colocam o bolo, os brigadeiros, os salgadinhos, os refrigerantes. As crianças não conseguem prestar atenção. Julia chama Rosa e Tereza e avisa: Olha lá a mesa! Depois avisa Jordi: Olha lá! Olha lá os doces! Jordi responde: É, eu já vi! As crianças cantam parabéns para Vitória, sentados em volta da mesa e tiram fotos. Vitória quer tirar com as meninas, depois com os meninos, com sua família, com a professora...*

Este ritual de passagem é referência para o grupo de pares e desencadeia uma reflexão sobre a idade e sua institucionalização. As crianças passam a debater e deixam claro o que significa socialmente o crescimento e ter mais um ano de vida. Fica evidente como as crianças significam ser mais velho e o que acontece socialmente com a criança que avançou mais um ano. No caso, na Educação Infantil, ter seis anos representa a aproximação com os anos iniciais do Ensino Fundamental e juntamente o significado social do que seria esse nível de ensino, além de parecer ser uma ruptura com as práticas infantis que são realizadas e esperadas pelas crianças de até cinco anos. Conforme salientam Ferreira & Rocha,

o assinalar do aniversário no Jardim de Infância subentende sempre a valorização das idades de vida e o "*crescer e ser grande*" como um valor, é a referência aos cinco/seis anos que se reveste de particular simbolismo no colectivo não só porque os seus detentores, ao serem identificados como tal, se farão acompanhar de um conjunto de atributos e respectivos benefícios sociais no grupo como também, porque sendo o último ano que a criança frequentará esta instituição, esta(s) idade(s) marca(m) a transição para uma nova etapa na vida da infância. Desta forma, o aniversário 'escolar' dos cinco/seis anos contribui para o construir e reproduzir como ritual de passagem entre adultos e crianças e entre crianças (2000, p.367).

Assim, a passagem dos cinco para os seis anos de idade é um momento esperado pelas crianças e pelos adultos. Fazer seis anos significa além de ficar mais velho, estar apto para passar para outro nível de escolarização.

*(Diário de campo- 19/10/2007- Grupo Educação Infantil)*

*No refeitório Vitória me chama e diz: né que eu tenho assim? (faz com as mãos cinco anos) porque se eu tivesse assim (faz seis anos com as mãos) eu tava na primeira série. Aproximo-me e pergunto: Mas tu estás de aniversário hoje, quantos anos estás fazendo? Ela responde: Seis. Guilherme que está conversando com ela diz: Viu como tu tem seis? Na fila, voltando para a sala de aula, Eduarda está conversando com Vitória. Ela me chama e diz que Vitória tem seis (faz com as mãos). Vitória então me diz: “Eduarda já tem seis, ela rodou, ela não foi para a primeira série, o Guilherme também. Mas eu não vou rodar, eu já vou para a primeira série”. Eu: “E vais sentir saudade do Jardim?” Vitória: “Eu não!”*

*(Diário de campo - 19/10/2007- Grupo Educação Infantil)*

*Quando as crianças terminam de comer, a professora Raquel abre a porta do parquinho para quem quiser ir brincar. Aos poucos, todos acabam indo. Vitória fica na sala com suas irmã, mãe e irmão; ela pega uma cadeira, sobe e tenta pegar os balões que estão presos na parede. Sua irmã pergunta o que ela quer, ela diz que quer pegar os balões para dar às crianças. Sua irmã diz que até parece que ela é muito adulta para chamar os outros de crianças.*

O bolo, o apagar as velas parecem ser o marco que separa a criança do ano anterior, ou seja, parece virar o calendário. Para Vitória foi assim; enquanto não houve a celebração com seus pares, familiares e professora não considerava já ter outra idade, o que gerou uma série de debates com as outras crianças. Os temas foram sobre a idade de cada uma; enquanto não acontece o aniversário, não se completa mais um ano de vida; para ela, seus colegas que já tinham seis anos não poderiam estar ainda na Educação Infantil. Então, depois da celebração:

*(Diário de Campo - 19/10/2007- Grupo Educação Infantil)*

*A Vitória se aproxima de mim e diz: Agora eu tenho seis anos!*

Quando se alcança a idade que é considerada socialmente um atributo ou condição para se mudarem as práticas, como passagem de um estado de ser para outro (no caso, completar seis anos), nas crianças isso parece ter uma repercussão instantânea. Durante aqueles momentos em que o ritual acontece, é como se a criança festejada recebesse de seus pares um outro estatuto, como se fosse mudar sua forma de ser socialmente naquele instante em que cantam parabéns e ela apaga as velas.

Torna-se, por isso, muito importante que a criança festejada perceba nos outros contentamento por estarem com ela naquele momento, que todos admirem e sintam prazer em estar realizando esta celebração...

*(Diário de Campo, 19/10/2007- Grupo Educação Infantil)*

*Entramos na sala; a professora diz que quem quiser comer bolo deve sentar-se à mesa do aniversário. Os familiares de Vitória já foram embora. Alguns sentam para comer, e os outros voltam para a sua pintura. Enquanto pintam, Vitória pergunta para Clara: Gostou do meu aniversário? Clara responde: Se eu gostei? Adorei!*

Esse ritual, portanto, sugere uma afirmação para as crianças e para os adultos do seu processo de crescimento e carrega um significado social de que, a partir desse rito, as práticas sociais e culturais dessa criança sofrerão modificações. Principalmente para as crianças que estão completando seis anos, que criam expectativa e reconhecem que suas vidas mudarão depois dessa data, pois seus atributos, possibilidades e ações serão diferentes.

### **6.6.2 A perda dos dentes de leite**

*Soltando um grito de susto, ela pulou da poltrona, viu o menino e não teve dúvida de que se tratava de Peter Pan. Se você, eu ou Wendy estivéssemos lá, veríamos que ele se parecia muito com o beijo da sra. Darling. Um amor de menino, vestido de folhas e coberto da seiva que brota das árvores. Porém, o que tinha de mais fascinante eram os dentes: todos de leite.*  
(BARRIE, 2007, p.14)

Como Peter não queria crescer e permanecia criança, seus dentes de leite, sua primeira dentição ainda não tinha sido trocada. Trocar a dentição é estar crescendo...



Para os adultos, o ritual representa a passagem de uma criança pequena à outra que está chegando a certa maturidade. E essas transformações no corpo representam o adulto que está oculto nas crianças (DELALANDE, 2006/2007).

Para as crianças, essa troca de dentição simboliza ter alcançado uma outra posição no processo de crescimento e dentro do grupo. Aquelas crianças que já estão trocando e trocaram seus dentes parecem receber um outro estatuto compreendido como estar ficando maior.

*(Diário de campo – 17/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Victor vai escovar os dentes na pia dentro da sala; enquanto estava escovando, seu dente da frente caiu (ele já tinha me mostrado que estava mole no refeitório). Ficou com o dente na mão e olhou para mim, me mostrando. Então gritou para a professora: “Profe! Caiu meu dente!” Os colegas que estavam na rodinha olharam para ele. Vitória, Jordi e Murilo levantaram de seu lugar para olhar o dente de Victor. Victor está vaidoso, a professora diz para ele enrolar o dente no papel higiênico para guardar na mochila; ele corre até o espelho ao lado do quadro, se posiciona em frente e abre a boca para ver, sorri e faz caretas. A professora chama Victor para se sentar, mas antes ele se olha novamente no espelho. Quando ele volta, Julia diz que já trocou todos os dentes. Então a professora explica que existem duas dentições, que cai a primeira e a outra que vai nascer fica para sempre. Julia repete que já trocou e alguns olham para ela, ela abre a boca e algumas crianças se aproximam e ficam olhando seus dentes.*

Esta modificação corporal é acompanhada de uma significação social já que a perda do dente de leite juntará essa criança ao grupo dos desdentados (DELALANDE, 2006/2007) e isso, apesar de ser uma experiência individual, torna-se um acontecimento do grupo:

o ritual surge para propor um enquadramento social do acontecimento vivido por todo ser humano. Ele permite à criança a exteriorização de um fenômeno que se passa dentro de sua boca e encoraja a ultrapassar a experiência individual criando um laço cultural entre ela e seus pares. Desde então, a criança é convidada a se apossar da prática de seu grupo para reivindicar seu pertencimento a ele. Através de sua experiência cotidiana e da construção de um discurso sobre o ritual, ele se apropria do elemento cultural e participa em sua transmissão ao longo das gerações (DELALANDE, 2006/2007, p.88).

Socialmente essa troca de dentição é muito valorizada em nossa sociedade e, dependendo do contexto, são realizados atos que demarcam esse momento, como por exemplo, deixar seu dente embaixo do travesseiro para a fada levá-lo e deixar algo em troca;

isto demonstra que a perda do dente de leite é um ritual que está imerso em uma atmosfera ligada ao imaginário. Para Delalande (2006/2007), parece ser um movimento contraditório, pois “no momento em que a criança demonstra que cresceu ao mudar de dentição, o ritual que acompanha a perda de seu dente mergulha-a em um mundo imaginário, irracional”. No caso de Victor, é guardado o dente como recordação do momento.

Portanto, a perda dos dentes de leite representa para as crianças uma passagem para um outro momento de suas vidas. Trocar a dentição pode significar estar ficando mais velho, ser grande.

### **6.6.3 Idade para aprender a ler e a escrever**

A troca do dente de leite pela dentição permanente e o aniversário dos cinco/seis anos representam para as crianças participantes desta investigação que estão perto de entrar no Ensino Fundamental. Elas sabem que vão aprender a ler e a escrever. São discursos, significados sociais que fazem parte da vida destas crianças e podem determinar alguns marcos, pois, mesmo sem vivenciá-los, elas parecem os conhecer e criam expectativas ou até mesmo constrangimentos por saberem que com determinada idade será possível uma determinada prática ou que, para executá-la, será preciso alcançar uma certa idade.

Para aprender a ler e escrever, as crianças sabem que é preciso ter uma certa idade, é preciso entrar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Junto com o requisito etário, existem vários artefatos culturais que exprimem a cultura escolar, que fazem parte dessa representação como o caderno, a mochila, os livros didáticos e outros materiais. Para algumas crianças essa determinação etária torna-se um constrangimento, pela sua vontade de poder participar ativamente do mundo letrado, de querer saber, conhecer e usar as letras.

*(Diário de campo – 27/09/2007 – Grupo Educação Infantil)*

*Juliana não vai brincar; fica comigo e pede para desenhar no meu caderno; Victor vê e também quer. Digo para ele que depois de Juliana é ele quem vai desenhar; enquanto isso vai mexer no cesto de brinquedos que tem perto da pia. Ela desenha, pergunto o que é. Ela diz que é uma cidade, pede-me para ajudá-la a escrever algumas palavras e diz que gostaria de já saber escrever, que ela também tem um diário (referindo-se ao meu caderno como um diário) só que o dela tem um cadeado. Perguntei se ela escrevia nele, se ela o utilizava. Ela diz que não, pois gostaria de saber escrever mais palavras.*

Porém, para a escola, é preciso esperar a entrada no Ensino Fundamental para o acesso ao muito letrado ser permitido, apesar de sabermos que o conhecimento das crianças sobre a linguagem escrita acontece muito antes de a escola ensiná-la.

Hoje sabemos que nenhuma criança urbana de seis anos começa a escola de 1º grau na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita. A informação recebida foi necessariamente processada pelas crianças para poderem compreendê-la. O que elas sabem jamais é idêntico ao que lhes foi dito ou ao que viram. Só é possível atribuir ignorância à crianças pré-escolares quando pensamos que o “saber” acerca da língua escrita limita-se ao conhecimento das letras (FERREIRO, 1985, p.100)

Assim, a definição de uma idade para aprender a ler e a escrever pela escola funciona como constrangimento para aquelas crianças que desejam dominar a linguagem escrita, resultando em determinações etárias que estruturam o que em cada idade as crianças precisam ou podem saber.

#### **6.6.4 Formatura**

As crianças participantes da pesquisa apontaram a formatura como um ritual de passagem que tem como significado social passar de um nível para outro de ensino, ou seja, para freqüentarem o Ensino Fundamental, é preciso haver uma cerimônia que habilita as crianças a pertencerem a ele.

*(Entrevista - Iuri e Aline – Grupo Ensino Fundamental – 07/11/2007)*

*Camila:- Ah... Tem que passar no Jardim, tem que fazer... como é o nome... aquela coisa que eles tiram foto...*

*Tiram foto?*

*-É de chapeuzinho assim...*

*Formatura?*

*-É, formatura... e passá!*

Para as crianças, é preciso que ocorra essa cerimônia para a entrada em outro nível de ensino e parece ser condição para que isso ocorra. Representa a conclusão, o marco para outra etapa e condição para poder estar na primeira série.

*(Diário de campo - 05/12/2007- Grupo Educação Infantil)*

*As crianças estavam de togas vermelhas com os chapéus nas mãos. O salão da escola estava todo enfeitado e cheio de familiares. Tinha toda uma infra-estrutura para esse momento, telão para acompanharmos a colação, fotógrafos e filmagem, mestre de cerimônias e a mesa composta pela direção da escola, professores homenageados e paraninfos. As crianças entram em fila com uma música animada e se encaminham para o palco onde cada uma senta em um lugar para esperar ser chamada e colar o grau. Cada criança escolheu uma música para ser a trilha desse momento; elas se dirigem até a mesa, é colocado o chapéu e entregue o diploma. Após todas as crianças realizarem a colação, as paraninfas realizam um discurso, e a direção da escola encerra a cerimônia com uma mensagem. Vou até a sala de aula do Jardim parabenizá-los; todos estão muito alegres, ganharam presentes e lembranças dos pais, familiares e da escola...*

Podemos caracterizar essa cerimônia como um espetáculo, um palco onde estão centralizadas as atrações, nesse caso, as crianças e os espectadores que constituem a platéia que ocupa um lugar privilegiado para olhar o espetáculo. Além dessas características, encontramos também a figuração, o cenário, toda tecnologia disponível para não perdermos um detalhe e registrarmos esse momento, podendo recuperá-lo sempre que quisermos.

Assim, esse ritual de passagem, além de ser uma cerimônia realizada como marco de encerramento de uma etapa de escolarização, ganhou com a contemporaneidade e através da explosão de informações, dos megabytes de memória, da propaganda, da saturação da mídia que bombardeia os sentidos de adultos e crianças a condição social de hiper-realidade (STEINBERG & KINCHELOE, 2004).

Podemos, então, considerar uma cerimônia mediática. Conforme Coimbra, “Assim, a lógica mediática é a da homogeneização, do espetáculo, obedecendo ao valor da excepcionalidade, do ser extraordinário, da dramaticidade, da encenação voltada também para a produção de emoções” (2001, p.3).

A cerimônia de formatura para as crianças de Educação Infantil está envolta por essa espetacularização do cotidiano, tornando-se uma dramatização da vida, tornando a passagem de níveis de ensino, ou seja, cada momento da vida como ato extraordinário.

### 6.6.5 Idade de deixar de ser criança: quinze anos.

Outra forma de significação social que determinou as práticas das crianças foi a referência à idade que delimita o fim da infância e a passagem ao mundo dos adultos. Assim, quando questionei as crianças quando era que se deixava de ser criança ou quando ficamos adultos, a resposta que mais ficou evidenciada foi de que, ao completar quinze anos, uma criança se tornava adulto.

As crianças argumentavam que, a partir dessa idade, certas liberdades e/ou práticas adultas poderiam ser efetuadas, como por exemplo, ir na balada, namorar, beijar, trabalhar, entre outras.

*(Entrevista –Luciana e Victória - 09/11/2007- Grupo Ensino Fundamental)*

*E quando é que a gente deixa de ser criança?*

*Victória:- Quando a gente tem quinze anos...*

*Luciana:- Quando a gente tem...Não eu vô...como que é? Eu tô só ficando por enquanto, mas eu vô namorá assim... com vinte.*

*Então se deixa de ser criança quando a gente começa a namorar?*

*Victória:- Não...é com quinze.*

*E o que acontece na vida da gente pra deixar de ser criança?*

*Victória:- Adolescente...*

*Luciana:- Eles se casam ah... eu não sei.*

*Então é quando casa?*

*Luciana:- Não!É quando começa os quinze anos e começa a namorá...daí a gente deixa de ser criança.*

Entrar na adolescência e completar quinze anos são representações como marcos em que se separa a infância de outra fase da vida, pois há certas atitudes e comportamentos que definem e delimitam essas fases. Muitas crianças, ao referirem-se à adolescência, demonstram que, ainda antes de ser adulto, é preciso passar por essa outra fase (adolescência), e ela também tem comportamentos próprios.

A categorização das etapas parcializadas de nossa existência obriga-nos a reconstruir, à base de saltos e fronteiras mais ou menos explícitas, nossa identidade em função de alguns parâmetros socialmente estabelecidos. Em troca, é-nos indicado gentilmente, ou não tão gentilmente, quem podemos ser, o que podemos fazer e o que não nos é permitido em tal ou tal idade. (LLORET, 1998, p.19)

As delimitações das fronteiras de idade, ou seja, quando se deixa de ser criança ou quando é que somos adolescentes podem modificar de acordo com o contexto sócio-cultural. Por exemplo, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) define que são consideradas crianças pessoas de até doze anos de idade.

Outra influência jurídica que influencia na delimitação da fronteira entre ser criança e adulto é a que determina a idade que se pode começar a trabalhar. A Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 permitiu o trabalho a partir dos quatorze anos, porém sofreu modificações em 1998, alterando essa idade para os dezesseis anos e, na condição de aprendiz, quatorze anos. Assim, podemos constatar que os limites etários dizem muito sobre as práticas das crianças e são definidos segundo o contexto local:

considerando que esta categoria social se estabelece por efeito exclusivo da idade (e não da posição social, da cultura ou do gênero), podemos considerar que o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário, é uma questão política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca, nem ao espaço ou ao tempo da sua colocação. Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (PINTO & SARMENTO, 1997, p.17)

As fronteiras de idade, as definições do que é permitido fazer com qual idade significam para as crianças determinantes sociais. As crianças constroem, dentro dessas determinações etárias, significados que repercutem nos seus comportamentos, nas suas expectativas e ações.

As crianças em suas relações constroem ordens sociais que organizam seus modos de vida. Através de um dos eixos estruturadores das culturas infantis, o brincar, as crianças constituem suas regras para comporem seus grupos de brincadeira. Dentre essas podem ocorrer diferenciações, principalmente com relação à capacidade social dos seus pares. Em relação à questão etária, realizam certa diferenciação entre os grupos de idade, principalmente pelas normas da escola, além de construírem significados e viverem rituais relacionados ao pertencimento etário. Através das culturas de pares (CORSARO, 1997) as crianças criam inovações, formas de resistência, ou seja, protagonismos com relação à cultura escolar e às práticas adultocêntricas, garantindo espaço e tempo para as culturas infantis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



(FOREMAN, 2007)

Ao final deste trabalho, vêm-me à lembrança todos os momentos em que estive com as crianças durante a geração dos dados, tudo o que aprendi com elas, o que vivemos juntas, tantos acontecimentos intensos que, com certeza, seriam impossíveis de transportar para o papel, e essa então é “uma” finalização possível dessas vivências. Durante todo esse processo, minha principal intenção foi tentar garantir que o ponto de vista das crianças estivesse presente e que suas vozes e ações fossem contempladas na pesquisa.

Minha proposta de estudo foi investigar como as crianças em suas interações produzem significados frente ao seu pertencimento a um grupo etário e suas relações com

outro grupo de idade, na instituição escolar. Apresento de forma sintetizada as últimas considerações que acredito serem pertinentes para concluir este trabalho:

As práticas das crianças na escola se diferenciam em cada grupo, principalmente pelas determinações de espaço e tempo escolares. As normatizações da instituição escolar em que realizei a pesquisa funcionam como estruturantes das práticas infantis, acarretando diferenças entre as práticas de cada grupo etário.

Pude perceber que existem significativas diferenças entre a proposta da escola para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Elas são, do ponto de vista organizacional do sistema de ensino brasileiro, etapas separadas com expectativas e finalidades educativas diferentes e o efeito na vida das crianças pôde ser visto a partir de suas narrativas.

Na educação Infantil, mesmo diante de formas disciplinares rígidas presentes na escola pesquisada, ela ainda garante e permite mais espaço e tempo para as construções das crianças através das culturas infantis. Também é possível considerar que muitas vezes a infantilização atribuída pelas crianças do Ensino Fundamental para as crianças da Educação Infantil pode estar refletindo a inferiorização realizada pela sociedade desse nível de ensino, quando as crianças se referiam aos menores como aqueles que “não fazem nada”, “só brincam”, entre outras caracterizações.

As crianças dos dois grupos, mesmo com pouco espaço instituído pela escola, encontravam e construíam formas de vivenciar e construir suas produções culturais através de seus protagonismos (burlando as normas dos adultos) através das culturas infantis. O brincar, como um dos eixos estruturadores das culturas da infância (SARMENTO, 2004), é prática cotidiana na Educação Infantil e ocorre em diferentes momentos, mesmo que tais momentos sejam estipulados e controlados pela professora. Entre as crianças do Ensino Fundamental, essas práticas são ainda mais restritas, pois a brincadeira é oportunizada no momento do recreio ou como prêmio ao finalizar uma atividade ou ainda como proposta pedagógica, como por exemplo, nas aulas de Educação Física.

As crianças dos dois grupos não brincavam juntas e expunham uma certa negatividade ao considerarem a formação de um grupo de brincadeira, incluindo crianças com idades diferentes, tanto as maiores como as menores. Elas ressaltavam em suas ações e falas que, para brincar, é preciso conhecer, ser amigo, mesmo que por poucos instantes ou fazer uma amizade de forma rápida.

As crianças dos dois grupos não se conheciam; a escola não possibilitava momentos de interação entre os dois grupos de idade. Assim é difícil considerar que realmente não



gostariam de compartilhar vivências com outros grupos, pois a separação existente entre os dois níveis de ensino conseqüentemente acarretava uma segmentação das crianças também.

Com relação à idade, as crianças vivem diferentes rituais e constroem significados sociais acerca dos rituais de passagem, tais como o aniversário, a perda do dente de leite, as determinações sociais (como a idade em que deixamos de ser criança, que é preciso ter uma certa idade para poder aprender a ler e a escrever na escola) e a formatura como um marco que determina a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Os grupos encontravam resistências à participação de algumas crianças. Essas características não eram etárias e sim relacionadas à competência social das crianças, como salienta Ferreira:

Não serão tanto nem apenas a quantidade e variedade de recursos biossociais de que as crianças dispõem à partida ou o tipo de estratégias por elas acionadas que assinalarão o sucesso da sua presença, participação, integração e reconhecimento junto dos outros, mas sim a sua competência social para, no momento próprio, no local adequado e de acordo como o conhecimento e a relação que mantêm como os participantes em presença, interagir diversamente com comportamentos relevantes para impulsionar a ação (2004 b, p.75).

A partir do apontamento das crianças sobre a competência social das outras, posso considerar que a idade não é para as crianças participantes da pesquisa o fator que define a participação de uma criança no grupo; as crianças consideradas por elas com menor potência social não eram menores, tinham a mesma idade, porém apresentavam características como rendimento escolar pouco satisfatório (reforçado constantemente pelas professoras), pouca habilidade para as brincadeiras geralmente propostas pelos seus grupos, como também a estatura mais baixa.

Não considero a estatura, neste caso, relacionada à idade, como as crianças apresentaram durante a pesquisa, porque não é ela isoladamente, mas agregada a outras características. Portanto, não poderia, neste momento, considerar neste grupo a idade como fator de união para a formação de uma sub-geração, mas apontar que, diante das vivências que cada grupo possui na escola e em cada nível de ensino, as crianças são um grupo e partilham dos mesmos acontecimentos. Cada grupo possui uma consciência comum (MANNHEIM, apud FORQUIN, 2003).

Percebo que, pesquisando as crianças por mais tempo, em outros lugares ou em grupos multi-idades na escola, poderia ter encontrado outras conclusões ou considerações mais aprofundadas sobre o tema. Entretanto, as vivências na escola desses grupos, a segmentação

que ocorre entre eles, as diferenças entre espaços e tempos ocasionam uma ruptura que leva a um desconhecimento das crianças sobre as outras e realmente se tornam as “outras” crianças da “outra” escola. Acredito que muito da agressividade relatada pelas crianças, dos mais velhos sobre os mais novos da escola, como também outras aprendizagens, como a aceitação da diversidade, poderiam ser oportunizadas se a instituição escolar proporcionasse uma relação mais próxima entre as crianças das várias idades; poderia ser um espaço de co-educação não só entre as sub-gerações, mas também entre as gerações: infância e adultez.

A co-educação de gerações supõe, da parte dos que estão envolvidos, uma predisposição para aceitar as peculiaridades que a diversidade de tempos imprime na formação de cada qual. Aquiescer a um tal convite é muito mais que tolerância; implica o trabalho de convergir em busca de relações igualitárias (e não abolindo) as diferenças, pois é por meio delas que se renovam as possibilidades de modificação recíproca dos sujeitos (OLIVEIRA, 1999, p.277)

A escola poderia ser o espaço onde os adultos considerassem as produções das crianças e fossem sensíveis à forma como elas expusessem seus modos de vida e também que oportunizassem relações entre crianças de diferentes idades. Portanto, a escola poderia ser um lugar onde a diversidade e as diferentes gerações partilhassem seus conhecimentos.

Podemos assim considerar que, para isso, é preciso pensar outras pedagogias para a infância, principalmente que garantam a articulação entre a cultura escolar e as culturas infantis para os dois níveis de ensino e que, independente das expectativas escolares diferenciadas e da idade, também o Ensino Fundamental é composto por crianças.

Essa foi a última vez que a menina Wendy o viu. Durante algum tempo ela ainda fez o que pôde para não sentir as chamadas dores do crescimento e achou que foi infiel a Peter quando ganhou um prêmio na prova de conhecimentos gerais. (...) Wendy cresceu. Você não precisa ter pena dela. Wendy era uma pessoa do tipo que gosta de crescer e acabou chegando à idade adulta, por sua livre e espontânea vontade, um dia antes das outras meninas (BARRIE, 2007, p.207).

Assim, Wendy cresceu e não percebeu que Peter continuou durante muitos anos chamando-a para ir à Terra do Nunca. Peter continuou criança. Ele fez a sua escolha, não vivia o paradoxo apresentado pelas crianças da pesquisa que gostariam de crescer (deixar de ser criança) para ter maior liberdade, mas que essa exigiria maior responsabilidade por seus atos.

Peter, assim, une os dois aspectos desse dualismo. Consegue viver sem ter presente esse paradoxo que não é só das crianças, mas de todo ser humano: quanto mais liberdade de

ação conquistamos, maiores são as conseqüências e responsabilidades de nossos atos. Peter tem liberdade, o que o leva a não querer crescer e continuar sempre criança.

E, de certa forma, essa liberdade de Peter era assegurada pelo fato de desconhecer sua idade, pois, ao reconhecê-la, teria que se colocar em um grupo de idade e adequar-se às normativas que cada idade supõe. Assim, mesmo criança, poderia perder sua liberdade, além de saber que a cada ano adquirimos mais idade e, assim como Wendy percebeu isto, também seria conhecedor que cresceria e então deixaria de ser criança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANEN, Leena. Estudos feministas/Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabello de (org). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001, p.69-92.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen S. **Por amor e por força: rotinas da Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRIE, James. Peter e Wendy. Ilustr. Michael Foreman; Trad. Hildegard Feist. 3 ed. São Paulo: Companhia da Letrinhas, 2007.

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Angela M. **Cultura da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. Niterói: UFF, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

\_\_\_\_\_. **Culturas infantis nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos**. Revista Momento, Rio Grande - Editora da FURG, vol.18, p.35-50, 2006/2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988 (com redação atualizada).

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. (com redação atualizada)

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. (com redação atualizada)

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allisson. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Crescendo como um Xikrin:** uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. Revista de Antropologia, São Paulo, v.43, nº2, 2000.

COIMBRA, Cecília M. B. **Mídia e produção de modos de existência.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol.17, no.1, p.1-4. jan./abr. 2001.

CORSARO, W. **Sociology of Childhood.** Califórnia: Pine Forge Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças.** Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 17. Crescer e aparecer... ou para uma Sociologia da infância, p.113-34.2002.

\_\_\_\_\_. **Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol.26, n.91, p. 443-464, maio/ago., 2005.

DELALANDE, Julie. **O ratinho, ou as aventuras de um ritual infantil.** Revista Momento, Rio Grande - Editora da FURG, vol.18, p.71-88, 2006/2007.

DELGADO, Ana Coll & MÜLLER, Fernanda. **Infâncias e Crianças; ainda incógnitas para nós adultos.** Cadernos de Educação, Pelotas Fae-UFpel, n.23,p.117-195,jul-dez.2004.

\_\_\_\_\_. **Tempos e Espaços das infâncias.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p. 05-14, Jan/Jun 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Manuela & ROCHA, Cristina. "Vou fazer 6 anos! Queres vir à minha festa? A Construção sócio-cultural do aniversário: valores, práticas sociais privadas e públicas em diferentes contextos sociais" In: ACTAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL: **Os mundos sociais e culturais da Infância.** Vol III. Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 356-72.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!:** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

\_\_\_\_\_. 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: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Edições ASA, 2004, p.55-104.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Trad. Horácio Gonzáles. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FORQUIN, Jean-Claude. **Relações entre gerações e processos educativos:transmissões e transformações.** Congresso Internacional Co-Educação de Gerações SESC, outubro: São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/83.rtf>. Acesso em: 16/09/2006 - 20:42.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 35ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRAGO, Antônio V. **Culturas escolares**.(1-8) (mimeo), 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GRAUE, Elizabeth & WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teoria, métodos e técnicas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRÜN, Roberto. **Conflitos de geração e competição no mundo do trabalho**. Cadernos Pagu: Gênero em Gerações, Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, Campinas, n.13, p.63-107, 1999.

HAREVEN, Tâmara K. **Novas imagens do envelhecimento e a construção social do curso de vida**. Cadernos Pagu: Gênero em Gerações, Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, Campinas, n.13, p.11-35, 1999.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HENDRICK, Harry. A criança como actor social em fontes históricas: problemas de identificação e interpretação. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allisson. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, p.29-54.

JAMES, Allison, JENKS, Chris e PROUT, Alan. O corpo e a infância. in: KOHAN, Water e KENNEDY, David. (org). **Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. Vol.III. p.207-38.

JENKS, Chris. **Constituindo a criança**. Rev. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n.17, Crescer e aparecer... ou para uma Sociologia da infância, p.185-216, 2002.

JENKS, Chris. Investigação Zeitgeist na infância. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allisson. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, p.55-71.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Caderno de Pesquisa, São Paulo. Nº 116, p.41-59, jul, 2002.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

- KOHAN, Walter O. Filosofia e Infância: pontos de encontro. In: KOHAN, Walter & KENNEDY, David (orgs.). **Filosofia e Infância**: possibilidades de um encontro. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- LAHIRE, Bernard. **O homem plural** : as molas da acção. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge & LARA, Nuria Peres de. **Imagens do outro**. Trad. Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998, p.67-86.
- LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge & LARA, Nuria Peres de. **Imagens do outro**. Trad. Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998, p.13-23.
- LOPES, Jader J. M. & VASCONCELLOS, Tânia. **Geografia da Infância: territorialidades infantis**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p.103-27, Jan/Jun, 2006.
- MAGRO, Viviane M. de Mendonça. Espelho em negativo: a idade do outro e a identidade etária. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (Org). **Infância e velhice**: pesquisa de idéias. Campinas: Editora Alínea, 2003, p.33-46.
- MOLLO-BOUVIER, Suzane. **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica**. Rev. Educação & Sociedade, Campinas, vol.26, nº 91, p.391-403, maio/ago. 2005, p.391-403.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 1996.
- MAYALL, Berry. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allisson. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, p.123-41.
- MONNER SANS, José María. **El problema de las generaciones**. Buenos Aires: Emecé Editores, 1970.
- MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da infância**: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 33-60, março. 2001.
- NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995, p.57-63.
- \_\_\_\_\_. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- O'KANE, Claire. O desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afetam. In: CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allisson. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, p.143-69.

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: CERISARA, Ana Beatriz & SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociológicas da infância e educação**. Porto: Edições Asa, 2004, p.181-203.

OLIVEIRA, Paulo S. **Vidas Compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana**. São Paulo: Hucitec – Fapesp, 1999.

PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel J. (Orgs.) **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de estudos da criança, Editora Bezerra, 1997, p.9-30.

PLAISANCE, Eric. **Para uma sociologia da pequena infância**. Rev. Educação & Sociedade, Campinas, v.25, n.86, abr. 2004, p.405-17.

QUINTEIRO, Jucirema. **Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, jul/dez.2002.

QVORTRUP, Jens. Childhood in Europe: a new field of social research in: Chisholm L. et. al. **Growing up in Europe**. Contemporary Horizons in Childhood and youth studies. (7-19). New York. Walter Gruyter. Trad. Helena Antunes ( mimeo),1999.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças: contribuição filosófica para uma história da infância**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

RODRIGUES, J.C. A infância e o poder. In: RODRIGUES, J.C. **Ensaio em antropologia do poder**. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992.

SARAMAGO, Sílvia S. S. **As identidades da infância**. Sociologia: Problemas e práticas, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia: ISCTE, nº16, 1994, p.151-71.

SARMENTO, Manuel. Os ofícios da criança. In: ACTAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL: Os mundos sociais e culturais da infância. 12-22 jan, 2000, Braga. **Os ofício da criança**. Vol II. Braga: Universidade do Minho, 2000, p.125-145

\_\_\_\_\_. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina L. & FILHO, Aristeo Leite. (orgs.) **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.13-28.

\_\_\_\_\_. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas FaE-UFPeI, n.21, p.51-69, jul-dez, 2003.

\_\_\_\_\_. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004, p.9-34.

\_\_\_\_\_. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Rev. Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, n.91, p.361-78, maio/ago, 2005.



\_\_\_\_\_. **Essa Criança que se desdobra...** Rev. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano II, nº 6, p.14-7, Dez 2004/março 2005.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma Sociologia da infância:** evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 112, p.7-29, mar. 2001.

\_\_\_\_\_. **Primeiro os amigos:** os aniversários da infância, dar e receber. Rev. Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, n.91, p.535-562, maio/ago.2005.

\_\_\_\_\_. **A indeterminação das fronteiras da idade. Dossiê:** Infância, educação e escola. Perspectiva, Florianópolis, v.25, nº1, p. 41-56, jan./jun. 2007.

SOARES, Natália & TOMÁS, Catarina. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da Infância...os intrincados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos:** Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004, p.135-61.

SOUZA, Solange Jobim. Ressignificando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância:** Fios e Desafios da Pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.

STEARNS, Peter N. **A infância.** Trad. Mirna Pinsky. Col. História Mundial. São Paulo: Contexto, 2006.

STEINBERG, Shirley & KINCHELOE, Joe L. (org) **Cultura Infantil:** a construção corporativa da infância. Trad. George Bricio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

TATIT, Luiz & TATIT, Paulo. **Aniversário.** MILLIET, João. São Paulo: MCD World Music, 1996. Palavra Cantada. 1 disco: digital, estéreo.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Escola Básica na virada do século:** cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995, p.37-46.

WÜRDIG, Rogério C. **O quebra-cabeça da cultura lúdica – lugares, parcerias e brincadeiras das crianças:** desafios para políticas da infância. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, 2007.

ANEXOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO (ESCOLA)**

A pesquisa Relações geracionais na instituição escolar: vivências e práticas infantis tem por objetivo geral investigar como as crianças, em suas interações, produzem significados frente às divisões etárias e como significam o seu pertencimento a um grupo etário e suas relações com outro grupo de idade, na instituição escolar. Trata-se de uma dissertação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no período de setembro a dezembro de 2007.

O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas ao local, observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos e aplicação de entrevistas com as crianças.

As pessoas – que participarão da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser fotografada e observada, e as entrevistas serão gravadas.

O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da dissertação e dos artigos e comunicações que dela resultem.

Durante o processo em curso, e mesmo na escrita da dissertação, será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa. Os participantes, no entanto, serão consultados, pois, se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto da dissertação. Para isso, deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura deste termo.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se, no decorrer do procedimento, o/a participante vier a manifestar sua vontade de que a coleta de dados seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade.

O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar os participantes ou a sua comunidade.

É compromisso desta pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Eu \_\_\_\_\_ CIn° \_\_\_\_\_ CPFn° \_\_\_\_\_  
Domiciliado(a) à rua \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_  
Município: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ Responsável pela Escola  
\_\_\_\_\_ situada à rua \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ concordo  
que esta instituição escolar participe voluntariamente desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela instituição

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO (PROFESSORAS)**

A pesquisa Relações geracionais na instituição escolar: vivências e práticas infantis tem por objetivo geral investigar como as crianças, em suas interações, produzem significados frente às divisões etárias e como significam o seu pertencimento a um grupo etário e suas relações com outro grupo de idade, na instituição escolar. Trata-se de uma dissertação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no período de setembro a dezembro de 2007.

O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas ao local, observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos, aplicação de entrevistas com as crianças.

As pessoas – que participarão da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser, fotografada e observada, e as entrevistas serão gravadas.

Durante o processo em curso, e mesmo na escrita da dissertação, será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa. Os participantes, no entanto, serão consultados, pois, se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto da dissertação. Para isso, deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura deste termo.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se, no decorrer do procedimento, o/a participante vier a manifestar sua vontade de que a coleta de dados seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá sua vontade.

É compromisso desta pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

Assinatura da pesquisadora

Eu \_\_\_\_\_ CIn° \_\_\_\_\_  
 CPFn° \_\_\_\_\_ Domiciliado(a) rua \_\_\_\_\_  
 n° \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_ Professora da Escola  
 \_\_\_\_\_ concordo em participar voluntariamente desta  
 pesquisa.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Professora

Porto Alegre, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO (PAIS)**

A pesquisa Relações geracionais na instituição escolar: vivências e práticas infantis tem por objetivo geral investigar como as crianças em suas interações produzem significados frente às divisões etárias e como significam o seu pertencimento a um grupo etário e suas relações com outro grupo de idade, na instituição escolar. Trata-se de uma dissertação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no período de setembro a dezembro de 2007.

O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas ao local, observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos, aplicação de entrevistas com as crianças.

As pessoas – que participarão da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser, fotografada e observada, e as entrevistas serão gravadas.

Durante o processo em curso, e mesmo na escrita da dissertação, será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa. Os participantes, no entanto, serão consultados, pois, se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto da dissertação. Para isso, deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura deste termo.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se, no decorrer do procedimento, o/a participante vier a manifestar sua vontade de que a coleta de dados seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá sua vontade.

É compromisso desta pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

Assinatura da pesquisadora

Eu \_\_\_\_\_ CInº \_\_\_\_\_  
 CPFnº \_\_\_\_\_ domiciliado(a) rua \_\_\_\_\_  
 nº \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_ Pai e/ou responsável de  
 \_\_\_\_\_ concordo que ele (a) participe voluntariamente desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pai e/ou responsável

Porto Alegre, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO (CRIANÇAS)**

Eu \_\_\_\_\_ concordo em participar voluntariamente da pesquisa.

Espaço para desenho ou assinatura.