

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

Fernanda Lanhi da Silva

**Juvenilização da cultura e escola:  
um estudo sobre alunos de quarta série**

Porto Alegre  
2010

Fernanda Lanhi da Silva

**Juvenilização da cultura e escola:  
um estudo sobre alunos de quarta série**

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:**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Stephanou

**Linha de Pesquisa:** Educação, Culturas, Memórias, Ações Coletivas e Estado

Porto Alegre  
2010

---

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)**

---

S586j Silva, Fernanda Lanhi da  
Juvenilização da Cultura e Escola: um estudo sobre alunos de quarta série  
[manuscrito] / Fernanda Lanhi da Silva. – 2010.  
--- f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,  
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010,  
Porto Alegre, BR-RS.

Orientadora: Maria Stephanou.

1. Relação aluno-escola. 2. Ensino fundamental – Porto Alegre – Rio  
Grande do Sul. 3. Cultura infanto-juvenil. 4. Educação infantil. 5. Juventude –  
Cultura – Escola. I. Stephanou, Maria. II. Título.

CDU – 373.2(816.51)

Fernanda Lanhi da Silva

**Juvenilização da cultura e escola:  
um estudo sobre alunos de quarta série**

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:**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Stephanou

Aprovada em 19 de março de 2010.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Stephanou – Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Mariza Ribeiro Filipouski – FAPA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Carmem Silveira Barbosa – UFRGS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roseli Inês Hickmann – UFRGS

---

A conclusão desta dissertação só foi possível com o auxílio de muitas pessoas. A elas registro os meus mais sinceros agradecimentos.

À professora Maria Stephanou, minha orientadora, agradeço pelo acolhimento, pela orientação competente e qualificada, por ter compartilhado o desafio da escrita, as dúvidas e os achados da pesquisa. Esta dissertação é expressão do nosso trabalho conjunto, dedicado e cuidadoso. A ela registro minha gratidão, meu imenso carinho e admiração.

Às professoras Ana Mariza Ribeiro Filipouski, Maria Carmem Silveira Barbosa e Roseli Inês Hickmann que aceitaram ser minhas primeiras interlocutoras. Agradeço pela disponibilidade em participar da banca examinadora e também pelas valiosas contribuições desde o momento da defesa do projeto.

Aos alunos e alunas, professoras e supervisoras das escolas onde a pesquisa de campo foi realizada, sujeitos desta investigação cujas narrativas inspiraram e deram forma a esta pesquisa. A eles os meus sinceros e afetuosos agradecimentos pela carinhosa acolhida e pela confiança em dividir comigo um pouco de suas percepções.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelos auxílios que oportunizaram minha participação em importantes eventos da área de Educação, o que contribuiu para discussão e reflexão do tema da pesquisa junto a pesquisadores de outras instituições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes cujo auxílio financeiro oferecido através da Bolsa de Estudo viabilizou a realização desta pesquisa e minha permanência em Porto Alegre.

Aos colegas de orientação pelos momentos de troca, estudo e companheirismo.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação com quem pude compartilhar alegrias e angústias.

Aos amigos do coração, que perto ou longe, me encorajam a seguir em frente. Em especial à Iana pela presença amiga, pela convivência atenciosa, pelos momentos de descontração e alegria. E à Andrea pela amizade e carinho que compartilhamos desde os tempos da graduação.

À Luciana pela escuta sensível e interessada, por auxiliar a me conhecer melhor e a ver a vida a partir de outras perspectivas.

Ao Lucas, minha fonte de força e motivação, por ter tornado leves os meus dias, por desacelerar o tempo com seu afeto e mostrar que o mundo é grande. Agradeço de modo muito especial pelo auxílio generoso e dedicado nos momentos finais da escrita da dissertação.

Aos meus pais e irmãos, meus exemplos de determinação e perseverança, que mesmo longe estão sempre perto. A eles os meus mais amorosos agradecimentos pelo apoio e incentivo constantes. Por sempre acreditarem em mim e caminharem a meu lado.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre o fenômeno da juvenilização da cultura em suas manifestações em instituições escolares. O foco da investigação centra-se na reflexão sobre o modo como este fenômeno tem se manifestado ou não na experiência de estudantes da quarta série do ensino fundamental, problematizando possíveis tensões decorrentes disso nas relações estabelecidas entre esses estudantes e a escola. Tomou-se como ponto de partida, de uma parte, a constatação de que, na contemporaneidade, as culturas juvenis têm se constituído como modelo cultural desejado por todas as gerações, independente da idade. De outra parte, o pressuposto de que há uma tendência das instituições escolares em homogeneizar os sujeitos das primeiras séries do ensino fundamental apenas a partir das culturas da infância, rotulando-os como “as crianças” e adotando o traço infantil como característico do trabalho pedagógico. A investigação foi realizada a partir de observações em seis turmas de quarta série junto a três escolas de Porto Alegre/RS, sendo uma particular, outra pública estadual e uma pública municipal. Conversas informais, questionários inspirados no formato de histórias em quadrinho e entrevistas constituíram outras estratégias utilizadas para produção de dados. Diário de campo e gravações foram utilizados como principais recursos de registro dos dados. A problematização teórica pautou-se principalmente nos estudos de autores como Carles Feixa, José Machado Pais, Paulo Carrano, Miguel Abad, Manuel Jacinto Sarmiento e Mariano Narodowski. A análise dos dados está organizada em três tópicos. No primeiro, discute-se como os alunos de quarta série caracterizam as culturas da infância, os marcos que sugerem para demarcar o “fim da infância”, bem como suas percepções sobre quem não é criança. Num segundo momento são expostos os modos como os alunos de quarta série percebem a si mesmos e apresentam-se também pistas a respeito das práticas culturais e interesses presentes nos modos de ser e fazer desses estudantes. No terceiro, tratam-se das relações destes sujeitos com a escola, discutindo como eles e adultos percebem os alunos de quarta série, problematizando algumas práticas pedagógicas observadas. As narrativas dos estudantes possibilitaram constatar que os alunos de quarta série constituem um grupo heterogêneo em relação às percepções identitárias e os pertencimentos geracionais que expressam sobre si mesmos, ou seja, uns narram-se crianças, outros “mais ou menos” criança e há aqueles que não se consideram crianças. Foi possível constatar o processo de “hibridização” identitária dos estudantes de quarta série, os quais se mostraram constituídos por elementos tanto das culturas infantis como das culturas jovens. Ficaram evidenciados alguns indícios de juvenilização da cultura. O pressuposto inicial de que as instituições escolares têm insistido em homogeneizar os sujeitos das séries iniciais como “crianças” foi desconstruído. Entretanto, constataram-se situações em que tal pressuposto ficou evidenciado, especialmente na escola estadual. Em relação ao trabalho pedagógico observado, constatou-se que, de modo geral, as práticas pedagógicas não estão fundamentadas do modo exclusivo pelo traço infantil. Porém, em todos os contextos foram observadas dissintonias entre algumas propostas de trabalho oferecidas pela escola e as percepções a respeito delas, por parte dos alunos.

Palavras chave: Juvenilização da cultura. Alunos de quarta série. Culturas da infância. Culturas juvenis. Sujeitos híbridos.

---

SILVA, Fernanda Lanhi da. **Juvenilização da cultura e escola**: um estudo sobre alunos de quarta série. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 251f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

## RESUMEN

Esta tesina presenta un estudio sobre el fenómeno de la juvenilización de la cultura en sus manifestaciones en instituciones de enseñanza. El foco de la investigación se centra en la reflexión sobre el modo como este fenómeno se manifiesta o no en la experiencia de estudiantes del cuarto año de la enseñanza fundamental, discutiendo posibles tensiones decurrientes de eso en las relaciones establecidas entre los estudiantes y la escuela. Se tomó como punto de partida, de una parte, la constatación que, en la contemporaneidad, las culturas juveniles están constituidas como modelo cultural deseado por todas las generaciones, independiente de la edad. De otra parte, la presuposición de que hay una tendencia de las instituciones de enseñanza en homogenizar los sujetos de los primeros años de la enseñanza fundamental solamente apartir de las culturas de la infancia, etiquetándolas como "niños" y adoptando el razgo infantil como característico del trabajo pedagógico. La investigación fué realizada apartir de observaciones en seis clases del cuarto año en tres instituciones de Porto Alegre/RS, siendo una privada, una estadual y otra municipal. Conversaciones informales, encuestas inspiradas en historietas y entrevistas constituyeron otras estatégias utilizadas para la producción de datos. Diáριο de campo y grabaciones fueron utilizados como los principales recursos de registro de los datos. La problematización teórica se caracterizó sobretudo en los estudios de autores como Carles Feixa, José Machado Pais, Paulo Carrano, Miguel Abad, Manuel Jacinto Sarmiento y Mariano Narodowski. La anális de los datos está organizada en tres bloques. En el primero se discute como los alumnos del cuarto año caracterizam las culturas de la infancia, los marcos que sugeren para apuntar el "fin de la infancia", y tambien sus percepciones acerca de quien no es ninõ. En el segundo bloque se expone los modos como los alumnos perciben a sí mismos y se presentan tambien las evidencias acerca de las prácticas culturales y intereses en los modos de ser y hacer de ellos. En el tercer bloque se tratan de las relaciones de estos sujetos con la escuela, discutiendo como ellos y adultos perciben los alumnos del cuarto año, problematizando algunas prácticas pedagógicas observadas. Las narrativas de los estudiantes posibilitaron ver que los alumnos del cuarto año constituyen un grupo heterogeneo con relación a las percepciones identitarias y los pertencimientos geracionales que expresan sobre si mismos, es decir, unos se dicen niños, otros "más o menos" niño y otros que no se consideran niños. Fué posible ver el proceso de "hibridización" de la identidad de los estudiantes del cuarto año, los cuales se mostraran constituydos por elementos tanto de las culturas infantiles sino de las culturas juveniles. Se evidenció algunos razgos de juvenilización de la cultura. La presuposición inicial, de que las instituciones de enseñanza insisten en homogenizar los sujetos de los años fundamentales como "niños" fué deconstruido. Sin embargo, se constataran situaciones en las cuales la presuposición fué evidenciada, sobretudo en la escuela estadual. Respetto al trabajo pedagógico observado, se constató que en general las prácticas pedagógicas no estan basadas do manera exclusiva por el razgo infantil. Aunque en todos los contextos se observó enfrentamientos entre algunas propuestas de trabajo ofrecidas por la escuela y percepciones respeto a ellas, por parte de los alumnos.

Palabras-clave: Juvenilización de la cultura. Alumnos del cuarto año. Culturas de la infancia. Culturas juveniles. Sujetos híbridos.

## SUMÁRIO

<b>CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....</b>	<b>9</b>
<b>1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA .....</b>	<b>12</b>
1.1 INDÍCIOS E EXPERIÊNCIAS: O PRINCÍPIO DE UMA INDAGAÇÃO .....	12
1.2 JUVENILIZAÇÃO DA CULTURA: UM TEMA DE PESQUISA RECORRENTE? .....	14
1.3 BRINCOS LONGOS, BARRIGA DE FORA, GOSTOS MUSICAIS, PREOCUPAÇÃO COM NAMORO: INDÍCIOS DE UM FENÔMENO .....	22
<b>1.3.1 Juventude: uma construção cultural variável no tempo e no espaço</b> .....	25
<b>1.3.2 Juvenilização: cultura de consumo e metamorfose do ciclo vital</b> .....	33
1.4 CULTURAS JUVENIS: ESTILOS QUE ULTRAPASSAM DEFINIÇÕES DE IDADE .....	43
1.5 JUVENILIZAÇÃO DA CULTURA E ESCOLA: REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS .....	53
<b>1.5.1 A infância como ponto de chegada e de partida do processo de escolarização e vice-versa</b> .....	54
<b>1.5.2 Instituição escolar moderna: cronologização etária e divisão das séries e classes escolares</b> .....	56
<b>1.5.3 Conceito moderno de infância e aluno: algumas problematizações</b> .....	60
<b>2 DESIGN METODOLÓGICO: ITINERÁRIOS DE PESQUISA .....</b>	<b>64</b>
2.1 DAS OBSERVAÇÕES .....	67
2.2 DAS CONVERSAS INFORMAIS .....	71
2.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS .....	81
<b>2.3.1 Escola particular</b> .....	81
<b>2.3.2 Escola estadual</b> .....	83
<b>2.3.3 Escola municipal</b> .....	85
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>92</b>
3.1 A CONDIÇÃO DE SER OU NÃO CRIANÇA NAS FALAS DE ALUNOS DE 4ª SÉRIE .....	93
<b>3.1.1 “Coisas de criança”</b> .....	94
<b>3.1.2 “Marcas” que balizam o “fim da infância”</b> .....	107
<b>3.1.3 Não ser mais criança</b> .....	122
3.2 ALUNOS DE QUARTA SÉRIE: COMO PERCEBEM A SI MESMOS .....	138
<b>3.2.1 Como percebem a si mesmos</b> .....	138
3.2.1.1 <i>Sim, eu me vejo como criança</i> .....	141
3.2.1.2 <i>Não, não me vejo como criança</i> .....	145
3.2.1.3 <i>Eu me acho “mais ou menos” criança</i> .....	150
<b>3.2.2 O que fazem/do que gostam</b> .....	153
3.2.2.1 <i>O que fazem durante o recreio</i> .....	155
3.2.2.2 <i>O que fazem no tempo livre</i> .....	157
3.2.2.3 <i>Assuntos que gostam de conversar</i> .....	160
3.2.2.4 <i>Programas televisivos preferidos</i> .....	164
3.2.2.5 <i>Tipo de música preferido</i> .....	167
3.3 AS RELAÇÕES DOS SUJEITOS DE QUARTA SÉRIE COM A ESCOLA .....	170
<b>3.3.1 Escola particular</b> .....	171
<b>3.3.2 Escola estadual</b> .....	182
<b>3.3.3 Escola municipal</b> .....	197



<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>213</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE A - LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES COLETADAS NO SITE DA CAPES .....</b>	<b>227</b>
<b>APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS.....</b>	<b>231</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>232</b>
<b>APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO EM FORMA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS .....</b>	<b>233</b>
<b>APÊNDICE E – GRÁFICOS: IDADE - NÚMERO DE ALUNOS .....</b>	<b>237</b>
<b>APÊNDICE F - “COISAS DE CRIANÇA” .....</b>	<b>238</b>
<b>APÊNDICE G - “COISAS DE PRÉ-ADOLESCENTE” .....</b>	<b>242</b>
<b>APÊNDICE H - O QUE GOSTAM DE FAZER DURANTE O RECREIO.....</b>	<b>246</b>
<b>APÊNDICE I - O QUE GOSTAM DE FAZER NO TEMPO LIVRE .....</b>	<b>247</b>
<b>APÊNDICE J - ASSUNTOS QUE GOSTAM DE CONVERSAR: .....</b>	<b>249</b>
<b>ANEXO A – TEXTO “ALFABETO DO AMIGO” .....</b>	<b>251</b>
<b>ANEXO B – ATIVIDADE: PALAVRAS “GE” E “GI” .....</b>	<b>252</b>

## **CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA**

O foco de investigação desta pesquisa centra-se no estudo sobre o fenômeno da juvenilização da cultura em suas manifestações em instituições escolares. A intenção é refletir sobre o modo como este fenômeno tem se manifestado ou não na experiência de estudantes da quarta série do ensino fundamental, problematizando possíveis tensões decorrentes disso nas relações estabelecidas entre os sujeitos e a escola.

Tomando como ponto de partida a constatação de que no contexto contemporâneo a juventude tem se constituído como um modelo cultural desejado por todas as gerações, contribuindo para um movimento de antecipação e prorrogação etária de estilos que caracterizam as culturas juvenis, a pretensão é buscar compreender como os sujeitos de quarta série e instituições escolares têm (ou não) percebido e manifestado esse modelo cultural.

Entendendo a escola como uma instituição que concorre para a construção do sujeito infantil, o que a torna um espaço privilegiado de “defesa da infância”, que tem sua estrutura de funcionamento pautada pela cronologização etária, e, via de regra, insiste em homogeneizar os sujeitos das primeiras séries do Ensino Fundamental a partir das culturas da infância e da noção de aluno, a pretensão é buscar problematizar o conflito que pode resultar da relação entre sujeitos de quarta série que mandam sinais de reconhecimento e identificam-se mais com os modelos culturais que caracterizam interesses, gostos, estéticas e práticas associadas à condição juvenil, sem correlação direta com a idade, frente a uma instituição que insiste em rotulá-los homogeneamente como “as crianças” das séries iniciais.

Tendo em vista que se adota “a cultura infantil” como traço característico do trabalho pedagógico e do currículo nas séries iniciais do ensino fundamental, de modo tão expressivo que reverbera, inclusive, nas séries iniciais da EJA (Educação de Jovens e Adultos), cabe questionar: será que os sujeitos das séries iniciais, incluídos na faixa etária esperada ou não, experimentam apenas elementos das culturas da infância?

Concebendo a instituição escolar, por um lado, como reguladora e produtora das relações entre os sujeitos de diferentes gerações, mas ao mesmo tempo, afetada também por essas relações, como pensar as repercussões do fenômeno contemporâneo da juvenilização da cultura no âmbito escolar? E a função reguladora da escola, como contribui para definir sujeitos infantis e sujeitos jovens?

Se os ícones juvenis se encontram espalhados na sociedade atual de tal forma que sujeitos com idades entre 9, 10 ou 11 anos desejam parecer e ser jovens ou adolescentes, como pensar o modo como a escola reflete ou não sobre isso?

Não se trata aqui de observar se está ocorrendo uma antecipação da juventude, nem questionar se o papel da escola é preservar a infância ou não, mas sim de refletir sobre os possíveis conflitos/dissintonias gerados no âmbito da instituição quando sujeitos de quarta série não se reconhecem exclusivamente como crianças e a escola os enquadra homogeneamente como tais, propondo-lhes atividades adequadas às classes por idade, segundo seu julgamento.

Escolheu-se como foco de atenção da investigação empírica sujeitos de quarta série<sup>1</sup> por considerar este momento como “observatório privilegiado” para a discussão aqui tecida. Trata-se de uma série na qual, geralmente, os professores não esperam se deparar com adolescentes, como é o caso da quinta série, por exemplo, mas pressupõem a presença de sujeitos que, usualmente, são identificados com uma idéia de infância.

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se um breve relato de como surgiu o interesse pelo tema da pesquisa, seguido da discussão a respeito da relevância social e acadêmica da investigação. Expõe-se, ainda, a problematização teórica que fundamenta a escrita da dissertação.

No segundo capítulo apresenta-se o *design* metodológico, no qual são descritos os itinerários de pesquisa, as estratégias metodológicas que pautaram a produção e análise dos dados, bem como uma breve caracterização das escolas pesquisadas.

Os achados da pesquisa são discutidos no terceiro capítulo e foram organizados em três tópicos. No primeiro tópico intitulado “A condição de ser ou não criança nas falas de alunos de 4ª série”, contextualizam-se os modos como, em cada contexto observado, os sujeitos narram ou caracterizam as culturas da infância, as “marcas” culturais que para eles delimitam o fim da infância e, ainda, como caracterizam e definem “quem não é criança”. No segundo tópico deste capítulo, chamado “Alunos de quarta série: como percebem a si mesmos” descreve-se como os alunos de quarta série das escolas pesquisadas descrevem as percepções sobre si mesmos, bem como, atividades e interesses que apreciam. O último tópico do capítulo de análise versa sobre “As relações dos sujeitos de quarta série com a escola”, no qual expõe-se o modo como estudantes e adultos percebem a condição de ser aluno de quarta série e são apresentadas problematizações a respeito de algumas práticas pedagógicas observadas.

---

<sup>1</sup> Cabe ressaltar que, mesmo com a inclusão de mais um ano no Ensino Fundamental, o que acarreta mudança nas denominações utilizadas para designar as diferentes classes ou séries, nos encontramos em um momento de transição. Por isso, mesmo que tenha iniciado este processo de mudança, a relação com a divisão por séries ainda permanece. Também em escolas cicladas onde há outra configuração e outra denominação das séries, há a correspondência ciclo-série, de modo que ainda se tem a dimensão de qual série se está cursando.

Por fim, são tecidas algumas considerações finais, possíveis a partir dos estudos e análises aqui realizados.

## **1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA**

Este capítulo apresenta inicialmente um breve histórico de onde surgiram as indagações e inquietações que culminaram nesta pesquisa, apontando indícios e experiências ancoradas em outros momentos da trajetória acadêmica e profissional. Num segundo momento, apresenta-se um levantamento de teses e dissertações, com o intuito de arrolar o que tem sido produzido no âmbito das produções acadêmicas da pós-graduação, com relação ao tema desta dissertação.

A seguir, consta a exposição da problematização teórica que fundamenta a investigação. Primeiramente algumas considerações acerca do entendimento do que é o fenômeno da juvenilização da cultura, contextualizando-o na sociedade contemporânea. Por entender que tal fenômeno diz respeito à apropriação de atributos e práticas identificados com as culturas juvenis, detém-se na definição de culturas juvenis, ancorada principalmente nas contribuições do pesquisador Carles Feixa (2003; 2005; 2006). A partir disso, formulam-se problematizações no sentido de articular a juvenilização da cultura e a escola, pontuando algumas questões como: a infância como ponto de chegada e de partida do processo de escolarização e vice-versa; o processo de formação da instituição escolar moderna: como ocorreu a instauração do critério de cronologização etária, estruturador da divisão por séries e classes escolares; a infância como pressuposto que pauta a construção teórica e prática de aluno das séries iniciais.

### **1.1 INDÍCIOS E EXPERIÊNCIAS: O PRINCÍPIO DE UMA INDAGAÇÃO**

A opção por compreender como alunos de quarta série veem a si mesmos surgiu, como foco de atenção, durante a realização do estágio docente do Curso de Pedagogia, no ano de 2006, em uma escola pública estadual, junto a uma quarta série do ensino fundamental. O convívio com os sujeitos daquela turma levou a perceber certo distanciamento entre os modos como alguns manifestavam suas auto-imagens e o modo como a escola os identificava e representava. Cenas, marcas corporais, atributos estéticos e culturais que se faziam presentes nos modos de ser e fazer de alguns daqueles estudantes demonstravam uma maior identificação com elementos das culturas juvenis. A escola, por sua vez, os incluía e

representava integrados ao conjunto dos “alunos pequenos”, das crianças das séries iniciais, formadas pelo conjunto das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Parecia haver uma associação determinante entre série, idade e um tipo de comportamento ideal ou legítimo daqueles sujeitos, esperado na expectativa da escola.

Tais percepções suscitaram muitas indagações: será que os sujeitos de quarta série identificam-se como “os pequenos”, como “as crianças”? Que atributos físicos, estéticos e culturais estão presentes em suas manifestações e em sua linguagem? Por que a escola os percebe identificados como “os pequenos”? Até que ponto os sujeitos são definidos pela escola apenas por sua condição de aluno? Importa a idade? A série? O que os leva a identificarem-se com uma cultura infantil ou juvenil ou adulta?

A vivência com aquela turma de quarta série, o exercício sistemático de observação daqueles alunos, bem como os questionamentos suscitados naquela ocasião, ganharam corpo na forma de questões de investigação, consolidando, num primeiro momento, o tema de pesquisa do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, intitulado: “Juvenilização da cultura: o que a escola tem a ver com isso?” (SILVA, 2006).

Este primeiro exercício de investigação motivou a continuidade do estudo acerca da temática, questionando em que medida tratava-se de um fenômeno particular daquela escola, da realidade sociocultural daqueles sujeitos ou poderia estar acontecendo em outros espaços escolares.

Torna-se importante destacar que a trajetória acadêmica pessoal influenciou significativamente as escolhas como pesquisadora. Levando em consideração que o olhar, as escolhas e os questionamentos são atravessados pelos pressupostos teóricos que nos constituem, faz-se necessário mencionar a construção pessoal como professora e pesquisadora inserida em estudos sobre juventudes. A formação docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRGS contribuiu para um fazer pedagógico baseado na reflexividade, na percepção do contexto social e cultural dos alunos, para além do espaço escolar, buscando sempre compreendê-los como sujeitos, atravessados por vivências dentro e fora da instituição.

O caminho percorrido como bolsista de iniciação científica, com participação em projetos<sup>2</sup> desenvolvidos no âmbito dos estudos sobre jovens, culturas juvenis e participação

---

<sup>2</sup> Durante minha trajetória acadêmica participei de dois projetos de pesquisa científica, a saber: *Jovens e Participação Social Solidária*, realizado junto ao Núcleo de Integração Universidade & Escola/ PROEXT/UFRGS, em 2005, e *Narrativas de jovens: contextos e experiências de participação sociocultural*, em 2006, apoiado pelo CNPq e realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ambos coordenados pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Stephanou.

sociocultural, possibilitou uma inserção nos estudos sobre juventudes, contribuindo para sensibilizar a percepção e aguçar o olhar frente a possíveis processos de identificação com elementos mais próximos das culturas juvenis que da infância, subsidiando a definição da temática da pesquisa “Juvenilização da cultura: o que a escola tem a ver com isso?”, realizada em 2006, a qual motivou o desejo de dar continuidade como dissertação de mestrado.

A atuação profissional como professora de segundo ano (equivalente à primeira série do ensino fundamental de 8 anos), numa escola municipal em Sapucaia do Sul, entre 2007 e início de 2008, também contribuiu nesse sentido, uma vez que a vivência em tal escola possibilitou a percepção de certos “ruídos” nas relações entre alunos e professores. A observação atenta dos alunos de diferentes séries, nos mais diversos momentos do cotidiano escolar, dava notícias de certo descompasso em relação às expectativas do corpo docente, em especial, a respeito das representações dos alunos de quarta série e as manifestações dos mesmos. Descompasso observado, principalmente, em relação ao comportamento disciplinar, ao modo de vestir, à maneira como se relacionavam com seus pares. Embora alguns professores demonstrassem maior sensibilidade, desejo de entender os sujeitos com os quais interagem, muitos apresentavam um nítido estranhamento frente aos “comportamentos não infantis” dos alunos de quarta série daquela instituição.

Na tessitura dessas experiências, que produziram o lugar e a condição de professora e pesquisadora imbuída do desejo de compreender mais as relações que atravessam as instituições escolares e a vida nas e das escolas (de “seus” sujeitos), esboçou-se a provocação para o exercício de reflexão representado por esta dissertação. A intenção, então, segue no sentido de buscar possibilidades de entendimento sobre o fenômeno da juvenilização da cultura no âmbito da escola. Pensar a instituição escolar como caixa de ressonância da cultura e, portanto, como sendo, por um lado, “afetada” pela sociedade e suas relações, podendo ser interpelada pelo fenômeno da juvenilização. E, por outro lado, pensar a escola como produtora de cultura, pautando as relações da sociedade e dos sujeitos.

Entretanto, é importante pensar a pertinência da problemática proposta nesta pesquisa, bem como refletir a respeito da relevância social e acadêmica do estudo aqui formulado.

## 1.2 JUVENILIZAÇÃO DA CULTURA: UM TEMA DE PESQUISA RECORRENTE?

O mapeamento da produção de conhecimento oriunda de programas de pós-graduação pode representar um importante instrumento para pensarmos a proposição de novas

investigações (SPOSITO, 2001). Por isso, sem a pretensão de arrolar toda ou grande parte da produção acadêmica realizada no âmbito dos Programas de Mestrado e Doutorado, mas na tentativa de refletir sobre a pertinência e relevância social e acadêmica do tema desta dissertação, apresenta-se um breve, porém significativo levantamento produzido a partir de dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Este levantamento foi realizado com base nas informações contidas em resumos de teses e dissertações produzidas em diferentes áreas do conhecimento, no decorrer dos últimos oito anos (2000 a 2007).

Para a realização do levantamento houve a necessidade de fixação de alguns critérios de seleção e classificação dos trabalhos. Embora, até certa medida, arbitrários, representaram critérios necessários tendo em vista a extensa gama de produções acadêmicas, bem como o tempo e as demandas exigidas para uma pesquisa de mestrado.

Um primeiro critério de seleção baseou-se na opção por pesquisas realizadas com adolescentes, jovens e/ou crianças. No entanto, embora se tenha adotado esta exigência, permitiu-se certa flexibilidade para que fosse possível examinar outros estudos que apresentassem aproximações com a temática. Por exemplo, no caso de produções em que os termos “juvenilização” ou “desaparecimento da infância” apareceram, não necessariamente tratava-se de pesquisas realizadas com adolescentes, mas foram consideradas pertinentes para o levantamento.

Optou-se por não restringir as áreas de conhecimento nas quais se vinculam as produções por considerar a possibilidade de encontrar temáticas de pesquisa similares em outras áreas, com diferentes enfoques.

A escolha dos descritores<sup>3</sup> certamente não foi aleatória. No decorrer desta dissertação, será possível perceber que utilizar-se-á de forma mais recorrente o conceito jovens, por priorizar a perspectiva sociológica da análise, em detrimento do termo adolescente (ou adolescência), entendido mais num sentido psicológico como aquele que inicia a experiência juvenil. Porém, tendo em vista que a noção de juventude, bem como o campo de estudos sobre juventudes, refere-se a um campo de estudos em constituição (SPOSITO, 2001) e tratando-se, no âmbito deste levantamento, de pesquisas realizadas em diversas áreas do

---

<sup>3</sup> Descritores ou palavras-chaves utilizadas no levantamento de teses e dissertações realizado no Banco de Teses da Capes: adolescência e juvenilização; juventude e juvenilização; jovens e juvenilização; adolescência e escola; adolescência precoce; juventude precoce; pré-adolescência; encurtamento infância; antecipação adolescência; antecipação juventude; transição infância adolescência; ritos de passagem adolescência; passagem infância adolescência; antecipação etapas da vida; adultificação da infância; desaparecimento da infância.



conhecimento, julgou-se adequada a escolha de descritores com a presença dos termos adolescentes e adolescência.

As teses e dissertações levantadas foram agrupadas conforme seus temas principais de estudo, selecionados com base no que os autores consideraram como sendo o objetivo do trabalho, ou, no caso dos resumos em que o objetivo não era claro, baseou-se no contexto geral apresentado.

Para não “perder” as especificidades dos temas encontrados nas pesquisas, na apresentação do quadro com os resultados do levantamento no Apêndice A, optou-se por não aglutinar o conjunto das produções levantadas em eixos maiores ou mais gerais de interesse. Cabe ressaltar que embora o levantamento seja um meio significativo para pensarmos a relevância do estudo aqui empreendido, informando dados representativos acerca das produções acadêmicas, este não dá conta da totalidade das produções, apresentando claras limitações: trata-se de uma entre tantas fontes possíveis de serem consultadas com tal propósito. Além disso, os descritores utilizados para a busca podem não ter sido adequados ou satisfatórios para atingir trabalhos com propostas semelhantes.

Feitas as ponderações, apresenta-se algumas considerações importantes suscitadas a partir do mapeamento realizado.

Do conjunto de teses e dissertações identificadas, no período de 2000 a 2007, foram localizados ao todo 527 trabalhos acadêmicos, sendo 422 dissertações e 105 teses. Foi possível perceber a diversidade de temas pesquisados, os quais foram agrupados em 68 temáticas diferentes.

Especificamente no que diz respeito a possíveis aproximações em relação ao tema investigado, foram identificados seis trabalhos nos quais o termo *juvenilização* é explicitamente referido, porém seus objetivos de estudo não se relacionam com o tema desta pesquisa: o fenômeno da juvenilização no âmbito da escola. Também foram identificados três estudos que não citam o termo diretamente, mas sinalizam a idéia de juvenilização. No entanto, o foco de investigação destas produções não consiste na problematização ou análise de tal fenômeno. Verificou-se, ainda, a presença de uma produção acadêmica cujo tema pode ser considerado com certa proximidade com a temática da presente dissertação, mas realizam outros tipos de abordagem, como explicito a seguir.

Dentre os estudos que citam explicitamente o termo *juvenilização*<sup>4</sup>, algumas considerações merecem registro. Do total de produções mapeadas, o termo *juvenilização* foi

---

<sup>4</sup> As temáticas às quais pertencem tais trabalhos estão grifadas na cor laranja, no quadro do Apêndice A.

encontrado somente em seis trabalhos, sendo que *juvenilização da cultura* foi referido somente em um. Trata-se da dissertação de mestrado produzida por Tangriane Montenegro (2005) e intitulada “Jovens mulheres e a cultura corporal: mecanismos de distinção social nas práticas educativas das academias de ginástica”, realizada no âmbito da Educação, com o objetivo principal de discutir como jovens mulheres estudantes frequentadoras de academias de ginástica usam o corpo como forma de distinção social<sup>5</sup>. Segundo o resumo da autora, o “ideário de corpo vigente na sociedade atual” se configura na *juvenilização da cultura* (MONTENEGRO, 2005).

Nas outras cinco produções acadêmicas em que o termo aparece o que se verificou foi o seguinte: na dissertação de Manoel Roberto Seabra Pereira (2000), intitulada “Condenados à Juventude: Um estudo comparativo sobre a *juvenilização* no jornalismo brasileiro”, o termo é utilizado para expressar um possível processo de *juvenilização da imprensa*. O objetivo do referido estudo consistiu em “desvendar o processo de *juvenilização da imprensa* em nosso país, onde os valores jovens viram estilo de vida e a presença do ser jovem é apagada” (PEREIRA, 2000).

Marcos Antonio Macedo das Chagas (2003), em sua dissertação de mestrado “Educação de jovens e adultos: a experiência do PEJ no município do Rio de Janeiro”, apresenta a expressão *juvenilização da EJA* referindo-se a um possível processo de *juvenilização* que estaria ocorrendo no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. O foco de investigação desta pesquisa deteve-se no exame de como tal fenômeno vem se revelando no interior da EJA.

Outro estudo no qual o termo *juvenilização* foi encontrado é a tese de doutorado de Zuleika de Paula Bueno (2005): “Leia o livro, veja o filme, compre o disco: a produção cinematográfica juvenil brasileira na década de 1980”, em que a autora aborda o referido termo no sentido do “desenvolvimento de uma vertente de produções cinematográficas voltadas para o consumo e fruição juvenil” (BUENO, 2005). O objetivo principal consistiu na análise da produção cinematográfica brasileira voltada para o público juvenil no período de 1950 a 1980.

Um quinto trabalho no qual o termo foi explicitamente referido, é a tese de doutorado de Rene Luis Vilodre Goellner (2007), “A publicidade na ‘terra do nunca’: as relações entre consumo, juventude e a escolha do curso de Publicidade e Propaganda. O objetivo foi examinar de que modo se articulam as relações entre a publicidade, práticas de consumo e

---

<sup>5</sup> No quadro do Apêndice A, este trabalho foi incorporado à temática denominada “imagem corporal”.

escolha dos cursos de graduação em Publicidade e Propaganda<sup>6</sup>. Ao expor os “resultados” da pesquisa, o autor cita o processo de *juvenilização*: “o estudo desvelou os elementos responsáveis pela escolha dos jovens no ingresso da profissão, destacando as representações construídas via consumo midiático, o processo de juvenilização e as condições socioculturais a que estão sujeitos” (GOELLNER, 2007).

Por fim, na tese de Luís Felipe Rios do Nascimento (2004), “O feitiço de Exu - um estudo comparativo sobre parcerias e práticas homossexuais entre homens jovens candoblesistas e/ou integrantes da comunidade entendida do Rio de Janeiro”, o fenômeno da *juvenilização* é citado na descrição dos objetivos do estudo: “compreender os modos como jovens homens que fazem sexo com homens (HSH) constituem e significam suas parcerias sexuais e práticas eróticas, com vistas a oferecer subsídios para tornar mais eficazes as respostas à epidemia do HIV/AIDS, em especial ao fenômeno da juvenilização” (NASCIMENTO, 2004), afastando-se, portanto, do tema de atenção desta dissertação.

Da exposição acima é possível depreender que os objetivos dos estudos citados não sugerem relação direta com a problemática aqui investigada.

Dentre os estudos que não citam o termo diretamente, mas sugerem a idéia de *juvenilização*<sup>7</sup> foram encontrados três trabalhos.

Na pesquisa de doutorado “Adolescência: dos rabiscos ao traço - estudo psicanalítico sobre a educação e o adolescente”<sup>8</sup>, desenvolvida por Andrea Clara Galvão (2002), foi identificada referência à noção de *juvenilização* no início do resumo. Tal resumo começa dando notícias da compreensão de adolescência que pautava a escrita da tese, onde a autora destaca que, na contemporaneidade, “encurta-se a infância, alonga-se a adolescência. O tempo de passagem, agora, querendo-se permanência. Diminuída a duração da puerícia, desaparecidos os rituais, esfumaça-se o final da adolescência na subjetividade de cada ser” (GALVÃO, 2002). O objetivo do estudo consistiu em analisar a articulação entre “as representações sociais da adolescência, o discurso em circulação sobre o adolescente e seu lugar na sociedade, e seu próprio posicionamento subjetivo” (GALVÃO, 2002). O modo como o resumo foi apresentado não evidencia se o processo de encurtamento da infância e alongamento da adolescência é investigado ou se aparece de alguma forma nos resultados da pesquisa.

---

<sup>6</sup> Este trabalho foi tabulado junto à temática “escolha profissional e mundo do trabalho” (Ver Apêndice A)

<sup>7</sup> As temáticas as quais pertencem tais trabalhos estão grifadas na cor verde, no quadro do Apêndice A..

<sup>8</sup> Tabulada na temática “Concepções; representações e/ou modos de viver a adolescência/juventude”.

Um segundo trabalho identificado denomina-se “Estação adolescência: identidades na estética do consumo”, produzido por Celso Vitelli (2002), apresenta como foco de atenção o cotidiano adolescente. A partir da fala dos adolescentes, o autor procura discutir os conceitos de cultura, cidadania, consumo, estética e arte, apresentando, ainda, considerações acerca do ensino de arte na contemporaneidade. A idéia de juvenilização pode ser verificada na apresentação de um possível resultado da pesquisa: “a investigação revelou um cotidiano social, no qual a adolescência é celebrada em nossa cultura, ao mesmo tempo em que é interpelada por uma sociedade fortemente voltada para o consumo (...)” (VITELLI, 2002).

A terceira produção acadêmica encontrada, que faz menção ao processo de juvenilização sem citar explicitamente a expressão, foi a dissertação de Marcelo Amorim Checcia (2004), “O sujeito e a adolescência”. A referência ao fenômeno aparece evidenciada na descrição do objetivo do estudo: “compreender por que é cada vez mais freqüente surgirem sujeitos, na clínica psicanalítica, que se queixam de uma adolescência demasiadamente prolongada e por que, no âmbito social, fala-se cada vez mais em ‘adultos adolescentes’” (CHECCIA, 2004). Segundo o autor, ao estabelecer uma interlocução entre teorias sociológicas e psicanálise de orientação lacaniana, a pesquisa busca “investigar as relações entre o sujeito e a adolescência”.

Apesar das escassas referências à idéia de juvenilização da cultura, pelo que se pode perceber a partir dos resumos, supõe-se que estes trabalhos não apresentam seus enfoques de investigação voltados para o estudo de indícios do referido fenômeno na escola.

Do total de 527 trabalhos mapeados, um pode ser especialmente destacado por apresentar certa proximidade com a temática da dissertação aqui desenvolvida<sup>9</sup>.

Trata-se da dissertação de Ana Paula Rangel Rocha (2002), intitulada “A adolescência como ideal cultural contemporâneo”, elaborada no âmbito da Psicologia. Conforme informações contidas no resumo, a investigação procura “discutir a adolescência como um ideal cultural que perpassa os processos sociais presenciados na atualidade, e cujas implicações se fazem sentir nas configurações subjetivas contemporâneas” (ROCHA, 2002). Com a preocupação em estabelecer uma discussão envolvendo tanto categorias psicanalíticas quanto sociológicas, “realiza-se uma análise detida da idealização da adolescência na contemporaneidade e sua articulação com os ideais da cultura de consumo” (Id. 2002). Segundo consta no resumo deste trabalho, para ilustrar o tema discutido na dissertação, foi realizada uma pesquisa de campo com adultos jovens de classe média.

---

<sup>9</sup> A temática a qual pertence tal trabalho está grifada na cor azul (Apêndice A).

A proximidade com a temática de estudo desta dissertação pode ser pensada em relação à preocupação comum em refletir sobre os processos contemporâneos que caracterizam a juventude/adolescência como modelo cultural. Todavia, as abordagens teóricas, bem como o foco empírico de análise diferenciam-se significativamente. Enquanto o trabalho acima destacado apresenta uma discussão envolvendo tanto categorias psicanalíticas quanto sociológicas, a presente investigação segue um viés sociológico, sem entrar no âmbito da psicologia. Além disso, a análise aqui está pautada na observação de estudantes de quarta série, buscando perceber possíveis indícios de antecipação do modelo cultural juvenil e não de seu prolongamento, como pode ser pensado no caso dos adultos jovens, foco de investigação do estudo citado. O interesse desta dissertação problematiza, ainda, as representações que a escola constrói acerca desses sujeitos, apresentando, portanto, um enfoque diferenciado.

Cabe destacar, ainda, outro trabalho que se aproxima desta dissertação. Trata-se da pesquisa realizada por Márcio de Freitas do Amaral, intitulada “Báh, meu... Se liga! Processos de juvenilização da infância” (AMARAL, 2007). O estudo, ao contrário dos demais citados até então, não foi identificado a partir do levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da Capes. É uma produção acadêmica, um Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do ano de 2007.

Através da minha participação, já como aluna do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc, no Seminário Avançado “Jovens e Participação: itinerários na cultura e na educação”, ministrado pela professora Maria Stephanou, com a participação das professoras Ana Mariza Ribeiro Filipouski e Diana Maria Marchi, durante o primeiro semestre de 2008, oportunizou-se o conhecimento do referido trabalho, uma vez que o autor também participou deste Seminário.

Segundo o próprio autor, o objetivo de sua pesquisa consistiu em

refletir sobre as relações entre o conceito de infância e de cultura juvenil, abordando elementos de um processo que denomino de “juvenilização da infância”, compreendido pela utilização de diferentes artefatos culturais próprios de uma condição juvenil (e adolescente) por crianças nas séries iniciais. (AMARAL, 2007, p. 7)

Além de buscar a compreensão do uso por crianças (também alunos de quarta série) de artefatos culturais relacionados às culturas juvenis, o autor aborda aspectos sobre a construção do conceito de infância e suas representações sociais, sendo que suas análises apontam para significativas mudanças na concepção moderna de infância:

Assim, percebe-se significativas alterações na concepção moderna de infância (Ariès), estando esta mais ligada a uma imagem juvenil, expressando uma negação da infância no desejo de ser adolescente e jovem. (AMARAL, 2007, p.4)

Identificando mudanças na condição infantil, o autor buscou compreender alguns elementos que possam explicar esta tendência, como o fato de poucos alunos de quarta série (sujeitos da pesquisa) identificarem-se como crianças e a percepção de uma supervalorização da adolescência por esses alunos. A partir disso, procura entender este processo que denomina de *juvenilização da infância* com base em três enfoques: “1) A juventude compreendida como modelo cultural contemporâneo; 2) A influência de uma cultura midiática e de consumo; e 3) alterações sociais do lugar de referência do adulto nas relações” (AMARAL, 2007, p. 20). Por fim, o autor questiona “o papel da instituição escolar, as concepções que constroem a sua função social e a forma como estabelece relações com seu público alvo” (AMARAL, 2007, p. 36-37).

A proximidade com o estudo empreendido aqui parece evidente: decorre do fato da abordagem de Amaral (2007) referir-se também à problematização do fenômeno da juvenilização no âmbito da escola. As diferenças de enfoque entre esta dissertação e o trabalho do referido autor, contudo, são bastante sutis. Situam-se, em especial, na elaboração do percurso teórico seguido para explicar ou problematizar a questão. Mas vale ressaltar aqui o fato de que o fenômeno da juvenilização ganha visibilidade, tornando-se foco de investigações, o que reforça sua relevância como problemática social e, por isso, como imperativo de novos estudos.

Considerando o exposto até aqui, bem como os resultados do levantamento feito junto ao Banco de Teses da Capes, no qual foi identificado apenas um trabalho com certa proximidade com a temática da dissertação, ousa-se afirmar que o estudo sobre possíveis indícios de antecipação de práticas, estilos de vida e consumo associados à juventude junto a sujeitos de quarta série, que caracterizam o fenômeno da juvenilização da cultura, e a problematização deste fenômeno no âmbito da instituição escolar é uma temática relevante, pertinente e de certo modo inédita. Passível, por isso, de novas investigações.

### 1.3 BRINCOS LONGOS, BARRIGA DE FORA, GOSTOS MUSICAIS, PREOCUPAÇÃO COM NAMORO: INDÍCIOS DE UM FENÔMENO

“Piercing, bonés, brincos longos, roupas cavadas, cabelo moicano, *hip hop*: marcas capturadas no cotidiano de uma sala de aula. De que série estamos falando? Provavelmente não hesitaríamos em indicar as séries finais do ensino fundamental ou o ensino médio. No entanto, trata-se aqui da experiência vivida numa quarta série.” (SILVA, 2006, p.13)

Cabelos tingidos de loiro bem claro; brincos dourados, grandes, em forma de argola; olhos contornados com lápis preto, sombra; *gloss* nos lábios; calça colada, blusa de alça, aparecendo a barriga. O que gosta de fazer? *Ouvir música. O recreio só é legal quando é com os mais velhos.* (menina, 11 anos, Escola 1)

**Você é criança?** *Eu não! Então o que você é? Não sei... mas criança eu não sou, porque não brinco mais de pega-pega e essas coisas. Eu passo meu tempo jogando bola contra o muro, jogando computador, essas coisas. E quando você deixou de ser criança?* *Sei lá, acho que desde os 9 anos, porque eu estava na praia e passava o tempo todo em lan house e na pista de skate.* (menino, 10 anos, Escola 1)

[Discussão entre uma menina e um menino, ambos com 10 anos. Não entendi o que desencadeou o conflito:]

*E tu, que ficou rindo absurdamente.*

*E tu, que fica beijando no recreio.*

*É verdade ou conseqüência<sup>10</sup>. Pelo menos ninguém é bv<sup>10</sup> e tu é.*

*Ficam dizendo que são namorados, mas são umas crianças.*

[Um dos meninos – 10 anos - que participou da brincadeira entra na discussão:]

*Pra mim acabou com sete anos a infância.*

[Professora interrompe: Hoje o comportamento foi zero! Amanhã escolherei os lugares.] (Escola 2)

**Vocês são crianças?** *Claro que não! Somos pré-adolescentes. Às vezes fazemos coisas de criança, tipo brincar, fazer palhaçada. Mas às vezes não. Aí que coisas vocês fazem?* *Ah... tipo paquera, sabe!* (risos) (meninas de 10 e 11 anos, Escola 3)

Essas 10 percepções, cenas e falas referem-se a sujeitos de quarta série, com idades entre 9 e 11 anos. Foram colhidas em momentos e lugares diferentes. A primeira (acima, canto esquerdo da página), em 2006, durante o estágio docente. As demais, em 2008, durante observações realizadas em diferentes escolas de Porto Alegre (Escola 1; pública estadual; Escola 2: particular; Escola 3: pública municipal). Embora as cenas e falas anteriormente referidas não sejam representativas da totalidade dos estudantes das turmas observadas, essas

<sup>10</sup> Verdade ou conseqüência: Brincadeira ou jogo em que todos ficam dispostos em círculo. O objetivo é fazer perguntas ou pagar uma prenda. No centro da roda gira-se uma garrafa (ou qualquer objeto). A posição em que a garrafa pára indica os dois participantes da rodada. Cada lado da garrafa (bico ou fundo) indica quem pergunta e quem responde. O participante que responde, pode optar por verdade (responder uma pergunta) ou conseqüência (pagar uma prenda. No caso do grupo observado, as prendas eram: aperto de mão, abraço, beijo na boca – selinho ou demorado).

BV: Abreviatura da expressão “Boca Virgem”. Expressão utilizada para nomear pessoas que ainda não beijaram na boca.

manifestações sugerem que alguns sujeitos de quarta série, com idades entre 10 e 11 anos, não se veem como crianças. Tanto a forma como compõem seu visual, quanto a forma como se narram dão notícias de uma identificação com elementos e atributos mais próximos das culturas juvenis.

O fato de pessoas, independente da idade, assumirem-se ou identificarem-se culturalmente com características ou atributos juvenis sugere os desdobramentos de um fenômeno que vem sendo chamado de juvenilização da cultura. Tal fenômeno diz respeito à percepção do jovem como um modelo cultural para todas as gerações. Segundo o pesquisador brasileiro Paulo Carrano (2000), na sociedade contemporânea o ideal de juventude tornou-se um

*modelo gerativo* de identificações (Morin, 1975), ou seja, um verdadeiro *modelo cultural* (Peralva, 1997) para todas as gerações que são simbólica e materialmente levadas ao rejuvenescimento estético e psicológico, sob pena de serem condenadas ao exílio simbólico da obsolescência corporal programada. (CARRANO, 2000, p.22)

Atributos associados às idéias de juventude como beleza, saúde, estilos de vestimenta, acessórios e práticas identificadas como juvenis ganham força e relevância cultural na sociedade contemporânea. Tornam-se ícones desejados por todos os indivíduos, independente da faixa etária a que pertencem. Pautam escolhas, modos de ser e fazer.

Para o pesquisador argentino Miguel Abad (2003), atualmente

ser jovem tornou-se prestigioso, pois, no mercado dos signos, aqueles que expressam juventude são altamente cotizados, e o intento de parecer jovem, recorrendo à incorporação dos signos que caracterizam o juvenil, dá lugar a uma modalidade do jovem independente da idade e que podemos chamar de *juvenilização da cultura*, ou seja, a aquisição e exibição do juvenil como diferença, colocado no lugar mais visível socialmente, isto é, no próprio corpo. (ABAD, 2003, p. 27)

Abad (2003) afirma ainda que esta juvenilização da cultura é percebida não só no sentido de um prolongamento etário das práticas e estilos de vida juvenis, mas também no sentido de uma antecipação:

A infância quase que desapareceu, encurralada por uma adolescência que desponta muito cedo. E a juventude se prolonga até depois dos 30 anos, o que significa que quase um terço da vida, e um terço da população tem esse rótulo, impreciso e convencional como todos, mas simbolicamente muito poderoso. (ABAD, 2003, p.24)



Essas definições contribuem para o entendimento de que os modos de acesso à cultura juvenil, bem como a sua apropriação não estão determinados pela chegada a uma idade, ou pelo pertencimento a uma faixa etária específica, mas ocorrem no âmbito das experiências<sup>11</sup> vividas pelos sujeitos em contextos socioculturais diversos, afetados pela difusão da juventude como signo de prestígio.

Outros autores, ainda, como o antropólogo espanhol Carles Feixa (2006), definem a idéia de *juvenilização* como o culto ao jovem e a constituição da juventude como “idade da moda” (FEIXA, 2006, p. 52), aspectos que se traduzem, segundo o autor, em uma tendência característica da sociedade pós-industrial.

A pesquisadora brasileira Rosa Maria Bueno Fisher (2002) faz referência a este fenômeno, porém através de outra terminologia: “juvenescimento da sociedade” (FISHER, 2002, p. 136). Segundo a autora, Eric Hobsbawn, numa publicação datada de 1995, já anunciava que “desde meados do século XX temos aprendido que estes são tempos em que a figura que se impõe, em termos culturais sobretudo, é a figura do jovem” (FISHER, 2002, p. 136). Tal processo de juvenescimento aponta para o fato de que “nos mais diferentes setores da vida social, é o jovem aquele que pauta as escolhas, aquele que orienta as decisões, aquele que está no topo, aquele que é o ponto de chegada máximo” (FISHER, 2002, p. 137).

Fischer sinaliza vários indicadores desta valorização da figura jovem na sociedade contemporânea: no âmbito do mercado de trabalho, as escolhas por profissionais mais jovens predominam; programas televisivos, de rádio, bem como revistas são voltados prioritariamente para o público jovem; a arquitetura de espaços como dos *shoppings centers* é organizada cada vez mais a partir de características que “sintetizam uma série de ‘qualidades’ ensinadas e aprendidas sobre ser e estar jovem na sociedade de nossos tempos” (FISHER, 2002, p. 137) como a permanente desorientação, certa liberdade de trânsito, desordem, etc. E, ainda, a centralidade do corpo jovem, do “corpo belo, cuidado, tratado e feito permanentemente jovem” (FISHER, 2002, p. 138) ganha lugar de identidade de forma expressiva em nossos tempos.

O desafio para compreender tal valorização do jovem como modelo cultural, que se impõe para toda a sociedade nos dias de hoje, convida, inicialmente, a entender a juventude como uma construção cultural e histórica, variável no tempo e no espaço. A partir disso, poder-se-à problematizar algumas condições sociais que concorrem para a existência do fenômeno da juvenilização da cultura na contemporaneidade.

---

<sup>11</sup> Experiência entendida no sentido atribuído por Melucci (2004), como uma construção artificial, gerada “mais por relações e representações do que por circunstâncias, leis naturais ou casualidades. (MELUCCI, 2004, p. 14).

### 1.3.1 Juventude: uma construção cultural variável no tempo e no espaço

A valorização da juventude não é uma característica predominante em todas as sociedades, em diferentes tempos e contextos socioculturais. Da mesma forma, a sua existência como grupo social diferenciado de outros grupos de idade não pode ser notada de um único modo em todos os períodos e contextos da história da humanidade. Como sugere Feixa (2006)<sup>12</sup>, a juventude é “uma construção cultural relativa no tempo e no espaço” (FEIXA, 2006, p. 28). Isto quer dizer que cada sociedade atribui sentidos e importância distintos para o que entende como juventude, organizando de forma variável a transição da infância para a vida adulta.

A percepção social que as sociedades constroem do processo de transição à vida adulta não pode ser percebida de forma unívoca e homogênea em todas as sociedades, mesmo que se possa atribuir a este processo uma base biológica incontestável.

Aunque este proceso tiene una base biológica, lo importante es la percepción social de estos cambios y sus repercusiones para la comunidad: no en todos los sitios significa lo mismo que a las muchachas les crezcan los pechos y a los muchachos el bigote. También los contenidos que se atribuyen a la juventud dependen de los valores asociados a este grupo de edad y de los ritos que marcan sus límites. Ello explica que no todas las sociedades reconozcan un estadio nitidamente diferenciado entre la dependencia infantil y la autonomía adulta. (FEIXA, 2006, p. 28)

Segundo o autor, para que uma sociedade reconheça a existência da juventude é necessário que haja uma série de **condições sociais** e de **imagens culturais** que distingam os jovens de outros grupos de idade. Ou seja, para que exista juventude é preciso que haja, por um lado, um conjunto de normas, comportamentos e instituições (condições sociais) distintas, voltadas para os jovens e, por outro lado, uma série de valores, atributos e práticas (imagens culturais) identificados como sendo juvenis. Ambos aspectos dependem da estrutura social que organiza cada sociedade, ou seja, resultam da organização política e ideológica predominante em cada contexto social (FEIXA, 2006).

A imensa diversidade de situações que os distintos tipos de sociedade criaram para identificar os jovens pode ser melhor ilustrada a partir de cinco grandes modelos de juventude (*púberes, efebos, mozos, muchachos e jóvenes*), propostos pelo referido pesquisador como forma de ordenar a heterogeneidade dos dados históricos sobre juventude. Esses modelos de juventude não são propostos como modelos unívocos, mas como “tipos ideais” que

---

<sup>12</sup> Cabe destacar que este foi o autor mais expressivo para pensar as questões relacionadas às culturas juvenis e, portanto, fundamenta de modo significativo a escrita da dissertação.

combinados com diversos aspectos internos de cada sociedade (tais como aspectos geográficos, históricos, étnicos, sociais e de gênero) foram caracterizando as transições para a vida adulta ao longo do tempo, nos mais variados espaços e contextos socioculturais (FEIXA, 2006).

A partir dos estudos de Feixa (2006) é possível afirmar que na maioria das sociedades primitivas o modelo característico de juventude eram os *púberes* (FEIXA, 2006, p. 29). O valor atribuído à puberdade como limite fundamental do curso da vida era o grande aspecto compartilhado pela maioria destas sociedades. A duração e a existência da juventude era algo problemático. Não existia um longo estado de transição entre a infância e a vida adulta, nem se percebia um conjunto de imagens culturais que distinguissem claramente os jovens dos demais grupos etários.

Nas sociedades antigas, o modelo característico de juventude eram os *efebos*, termo que se refere àquele que chegou na puberdade (FEIXA, 2006, p. 37). Porém, além dessa referência ao fenômeno fisiológico, há um sentido jurídico da expressão: os jovens (entendidos aqui somente como homens pertencentes às elites) são obrigados a dedicar um período de suas vidas à formação cívico-militar. Percebe-se a consolidação de determinadas instituições, como as *efebia*, voltadas para esta educação juvenil e militar. Assim, para Feixa (2006), na sociedade clássica a juventude se converte em uma “idade modelo” (FEIXA, 2006, p.37). Concorrem para isso a emergência do poder estatal, seus processos de hierarquização social, a divisão do trabalho e a urbanização, que criam um excedente econômico que permite que uma parte da força de trabalho possa dedicar-se a uma série de tarefas educativas e militares. Simultaneamente, surgem imagens culturais e valores simbólicos sobre a juventude, distinguindo-a do resto do corpo social (FEIXA, 2006, p.37). Porém, as imagens dominantes são associadas apenas à juventude masculina e da elite.

A juventude, no Antigo Regime (Europa Medieval e Moderna; sociedades camponesas e pré-industriais), não é uma fase que possa ser facilmente identificada. Segundo Feixa, o tema das idades da vida torna-se popular em todo o período, porém as classificações são muito flexíveis e relativas. O modelo característico de juventude no Antigo Regime eram os *mozos*, termo utilizado para designar tanto menores de idade como solteiros (FEIXA, 2006, p. 41).

O autor ressalta que nos estudos realizados por Philippe Ariès sustenta-se a hipótese da inexistência da juventude durante o período do Antigo Regime, tendo em vista que nas considerações terminológicas usadas para representar as diferentes idades da vida, assim como outras de caráter iconográfico, não apareciam referenciadas imagens e terminações

específicas para os jovens. Para Feixa, conforme a tese de Ariès, a representação de infância era reduzida a um período muito curto e frágil, sendo que os pequenos eram integrados à vida adulta desde muito cedo. A precocidade da inserção na vida adulta se colocava como evidência através do modelo de aprendizagem, no qual desde os sete ou nove anos meninos e meninas deixavam seu lar para ir residir com outra família, onde desenvolveriam tarefas domésticas e aprenderiam ofícios. Não existia a idéia de segregação por grupos de idade a qual nos é tão familiar atualmente. A coexistência de adultos e menores em locais de aprendizagem, em tabernas e nos mais variados espaços sociais era visível.

Entretanto, Feixa aponta que as considerações feitas por Ariès acerca deste período, foram contestadas por muitos autores, que fazem referência a muitas sociedades de jovens presentes nas sociedades rurais desta época. Nelas, os jovens cumpriam funções importantes como organização de festas, jogos, controle de matrimônios e de relações sexuais, entre outras (FEIXA, 2006, p.43). Embora Ariès, segundo Feixa, tenha contestado tais afirmações, dizendo que se tratavam de sociedades de solteiros e não de jovens, o fato é que, de qualquer forma, não havia uma idéia de juventude como condição social difundida de forma massiva na sociedade do período.

O modelo de juventude na sociedade industrial, os *muchachos* (FEIXA, 2006, p. 44) começa a se aproximar da idéia de juventude como a concebemos hoje. A difusão de condições sociais e imagens culturais que atualmente associamos à juventude relaciona-se muito com a Revolução Industrial (FEIXA, 2006). Não há como identificar com precisão o “surgimento” da juventude, mas é possível afirmar que seu aparecimento massivo ocorreu no decorrer do século XX, como sugere Feixa:

Como condición social difundida entre las diversas clases sociales, y como imagen cultural nítidamente diferenciada, la juventud apareció masivamente en el escenario público hasta el lindar del siglo XX . (FEIXA, 2006, p.45)

Concorrem para este processo as inúmeras transformações produzidas no âmbito de instituições como a família, a escola, o exército e o trabalho. Na sociedade moderna observa-se a crise do modelo de aprendizagem dos ofícios, ao mesmo tempo em que a família passa a se ocupar da educação dos filhos, uma vez que começa a se desenvolver um sentimento de responsabilidade e respeito por eles (FEIXA, 2006). Num primeiro momento este movimento é percebido mais no âmbito das famílias burguesas e, posteriormente, estende-se às demais classes. A escola, com o desenvolvimento do comércio e da burocracia, deixa de ser restrita

aos clérigos e passa a ser um instrumento de iniciação social, respondendo a uma nova conformação moral, cujo objetivo reside em separar jovens e adultos.

La nueva escuela responde a un nuevo deseo de rigor moral: el aislar por un tiempo a los jóvenes del mundo adulto. Se empieza a clasificar a los alumnos según sus edades, y el régimen disciplinario se hace cada vez más rígido. (FEIXA, 2006, p. 47)

A segregação entre jovens e adultos ganha força e significado social. A instituição escolar torna-se gradativamente exclusiva para crianças e jovens, e não mais acolhe pessoas de todas as idades como antes. Cabe destacar que a escolarização não se generalizava entre todos os setores ou classes sociais, a burguesia é quem se vale desta iniciativa num primeiro momento.

Feixa (2006) afirma que o exército foi a terceira instituição cujas transformações contribuíram para o aparecimento massivo da juventude no século XX. O serviço militar obrigatório, resultado da Revolução Francesa, cria as condições para que surja uma consciência geracional (no caso, válida somente para jovens homens). Ou seja, a instituição do serviço militar obrigatório significou a criação de uma cultura própria, expressa nas festas, na linguagem militar, nos costumes sexuais, entre outras coisas, delimitando “um mundo propriamente juvenil” (FEIXA, 2006, p.48).

Em relação às transformações ocorridas no âmbito do mundo do trabalho, Feixa afirma que a primeira industrialização não produziu diferenciações significativas, segundo a idade, na força de trabalho. Mas a segunda Revolução Industrial contribuiu significativamente para o afastamento dos menores da indústria. Por um lado, devido à maior produtividade resultante dos avanços tecnológicos, houve uma diminuição da necessidade de mão de obra. Por outro, por ter gerado um aumento da necessidade de capacitação técnica dos trabalhadores, passou a requerer uma formação básica para os jovens. Assim, a escola vai se tornando o “lugar” das crianças e jovens, os quais se afastam gradualmente do mundo do trabalho.

Do final do século XIX até meados do século XX, uma série de elementos se estabelecem e imagens culturais de juventude vão se proliferando, de modo que entre 1870 e 1900 se produz o “descobrimento da adolescência” (GILLIS, 1981, apud FEIXA, 2006). Na primeira metade do século XX, o conceito de adolescência, até então limitado em certa medida aos homens e à burguesia, se democratiza; a escola secundária se universaliza e os jovens são expulsos do mercado de trabalho. Há uma proliferação de teorias psicológicas e sociológicas sobre a adolescência; ocorre o surgimento de legislações, espaços e serviços

especializados para atender os jovens; imagens culturais da juventude da época surgem associadas a dois modelos opostos e dominantes: juventude conformista (representada por um período de moratória marcada pela aprendizagem e pelo ócio criativo) e a juventude delinqüente (marcada pela expulsão do mercado de trabalho e pelo ócio forçado) (FEIXA, 2006, p. 48- 49).

Na sociedade pós-industrial, o modelo característico de juventude, segundo Feixa (2006) são os *jóvenes*. Então, depois da “descoberta” da adolescência (século XIX), da democratização da adolescência (primeira metade do século XX), na segunda metade do século XX se dá o aparecimento dos jovens como sujeitos ativos, como atores, protagonistas na cena pública (FEIXA, 2006).

Após a Segunda Guerra Mundial, impõem-se no cenário ocidental duas imagens de juventude: uma associada ao modelo conformista, que a identifica como momento sem responsabilidades, marcado pela despolitização, ceticismo e consumismo; e outra relacionada com a idéia do “rebelde sem causa”. É neste íterim que José Aranguren (1961), citado por Feixa (2006), descreve uma tendência à *juvenilização* da sociedade, a saber:

Em su célebre ensayo sobre la juventud europea de posguerra, José Luis Aranguren (1961) la [a juventude] había descrito bajo el signo de la despolitización, la privacidad, el escepticismo y el consumismo. Sin embargo, el mismo autor intuyó un tendencia a la *juvenilización* de la sociedad, expresada en la emergencia de la llamada ‘cultura juvenil’: empezó a tener éxito el culto a lo joven y la juventud se convirtió en la ‘edad de moda’. Por otra parte aparecía la imagen inquietante del ‘rebelde sin causa’, cuyo inconformismo no pasaba de ser una actitud estrictamente individual. (FEIXA, 2006, p. 52)

Para Feixa (2006) essas etiquetas (irresponsáveis, despolitizados, consumistas e rebeldes sem causa) eram reflexo de uma série de mudanças que se faziam presentes nos contextos dos países ocidentais ao longo dos anos 60, as quais contribuíram para mudar as condições sociais e as imagens culturais associadas aos jovens. O autor destaca cinco fatores como responsáveis por tal mudança, a saber:

1. A emergência do Estado de bem-estar, que viabiliza a proteção social dos grupos geracionais dependentes dos adultos;
2. A crise da autoridade patriarcal, a qual contribuiu para a ampliação da liberdade juvenil;

3. O nascimento do *teenage market*, o qual propicia o surgimento de um espaço de consumo específico para os jovens;
4. A emergência dos meios de comunicação de massas, que possibilitou a criação de uma cultura juvenil quase universal;
5. O processo de modernização no âmbito dos usos e dos costumes, o que proporcionou uma mudança moral significativa, de uma moral puritana, a uma moral consumista (FEIXA, 2006, p. 53).

Ao longo da década de 60 e início dos anos 70, os jovens passam a ocupar a cena pública. As imagens culturais associadas aos jovens estavam marcadas pelo ativismo político e o compromisso social. Em toda parte os jovens reclamavam seus direitos, buscando estabelecer sua liberdade e independência.

A partir de meados dos anos 70, com o processo de reestruturação sócio-econômica iniciado nas sociedades ocidentais, a aparente liberação juvenil se modificou, e novas formas de dependência reaparecem:

La aparente liberación de los jóvenes se trocó pronto en nuevas dependencias económicas, familiares y escolares, que se pondrían crudamente de manifiesto con el proceso de reestructuración socio-económica iniciado en las sociedades occidentales a partir de mediados de los setenta. (FEIXA, 2006, p. 55)

Assim, a imagem cultural da juventude volta a estar associada ao conformismo social, à desmobilização política e ao puritanismo. O grande crescimento do desemprego, acompanhado pela demora na inserção social dos jovens, acentua questões relacionadas com drogadição e novas formas de violência juvenil. E a geração de jovens da década de 80 passa a ser marcada pelo

alargamiento de la dependencia familiar, la ampliación de las formas de cohabitación previas al matrimonio, los largos e discontinuos procesos de inserción laboral, el retraso de la primera paternidad, la pervivencia de las actividades de ocio en edades maduras, etc., son factores que marcan un postergamiento de la juventud. (FEIXA, 2006, p. 55)

Nos anos 90 uma das características do modelo de juventude é a influência das novas tecnologias de comunicação como vídeo, fax, telefonia digital, informática e internet (FEIXA, 2006, p.55), o que contribui para modificar as relações entre os jovens e as instituições, como

a família, a escola e o trabalho, uma vez que estas passam a ser mediadas pelas experiências com essas tecnologias.

Aunque instituciones como la familia, la escuela e el trabajo continúen siendo importantes en el proceso socializador, cada vez más los *mass media* juegan un papel primario como mediadores para cada una de esas instituciones. Las percepciones y experiencias reales de los adolescentes en esas instancias están modeladas en mayor o menor medida por su experiencia cotidiana con tecnologías de la información como la televisión, el teléfono, la radio FM, el vídeo, el ordenador, etc. (FEIXA, 2006, p. 56)

Para o autor, o século XXI, no Ocidente, encontra-se marcado por duas características muito expressivas que contribuem para a configuração de novas percepções sobre juventude: a emergência da era digital e a metamorfose do ciclo vital (FEIXA, 2006).

Na atualidade, crianças e jovens crescem cercados por um ambiente repleto de instrumentos tecnológicos: videogames, computadores, ipod, celulares, brinquedos eletrônicos, mp3, mp4, etc. O impacto cultural provocado pelo uso das novas tecnologias, que constituem a era digital, contribui para configurar novas visões da vida e do mundo. A esses jovens que transitam no século XXI, Feixa designa como *geração @*, termo que, segundo ele, reflete algumas tendências de mudanças que marcam a sociedade atual: o acesso universal às novas tecnologias de informação e comunicação, o desmantelamento das fronteiras tradicionais entre os sexos e os gêneros e a globalização cultural, que contribui para novas formas de exclusão social em escala planetária (FEIXA, 2005; 2006, p.58-59).

Além disso, o autor sugere que no século XXI presencia-se uma metamorfose do ciclo vital, a qual contribui para modificar de modo muito significativo a natureza, duração, as imagens culturais, bem como, todo o rol social da juventude (FEIXA, 2006) e, ousou acrescentar, de todas as gerações. Os ritos de passagem, mais delimitados em outros tempos, já não são percebidos de forma tão linear na atualidade. As transições de uma etapa da vida para outra se encontram “borradas”, flexíveis, menos previsíveis e ressignificadas. Nas palavras do autor,

Y este invento de hace un siglo – un período juvenil dedicado a la formación y al ocio – empieza a no tener sentido cuando los *ritos de paso* son reemplazados por *ritos de impasse*, las etapas de transición se convierten en etapas intransitivas, cuando los jóvenes siguen en casa de sus padres pasados del 30, se incorporan al trabajo a ritmos discontinuos, están obligados a reciclarse toda la vida, retrasan la edad de la fecundidad, e inventan nuevas culturas juveniles que empiezan a ser transgeneracionales. (FEIXA, 2006, p. 59)



Ou seja, atualmente é possível perceber culturas juvenis que transcendem um grupo de idade e que passam a ser vividas e experimentadas também por outras gerações. Tal mudança do ciclo vital pode ser pensada, ainda, a partir das novas maneiras de experimentação da vida possibilitadas na e pela contemporaneidade. Há uma série de aspectos que corroboram neste sentido. A velocidade, a avidez pela novidade, os ritmos incessantes de mudança, a multiplicidade de papéis a desempenhar, o excesso de possibilidades e abundância de informações, marcas da sociedade do século XXI, que resultam do modo de produção capitalista e potencializadas pelas revoluções tecnológicas da era digital, contribuem para a construção de novos modos de experimentação da vida. As experiências individuais na vida cotidiana tornam-se menos previsíveis. Neste contexto, também as experiências do ciclo da vida transformam-se. As referências que marcam os limites e balizam as transições entre uma idade e outra do ciclo da vida articulam-se de outros modos, apresentam-se mais indefinidas.

É neste ínterim que novas culturas juvenis vão sendo inventadas e começam a se estabelecer movimentos “transgeracionais”, isto é, atributos e práticas identificados como próprias das culturas juvenis passam a extrapolar limites etários, ressignificando as definições de juventude, e também de infância e adultez, caracterizando uma verdadeira metamorfose do ciclo vital.

Como pode ser observado, a partir da descrição anterior, a percepção social de juventude, sua existência como grupo social diferenciado de outros grupos de idade e sua valorização como modelo cultural no interior de uma sociedade, variam no tempo e no espaço e dependem das condições sociais e das imagens culturais construídas por cada sociedade, em cada contexto histórico e sociocultural.

O processo de juvenilização que, como citado anteriormente, começa a ganhar forma a partir dos anos 60, reflete mudanças sociais, políticas e culturais da época. Tais mudanças são resultados de fatores como a emergência do Estado de bem-estar, a crise da autoridade patriarcal, o nascimento do *teenage market*, a emergência dos meios de comunicação de massas, que permitiram a criação de uma cultura juvenil quase que universal, além do processo de modernização dos usos e dos costumes, como referido anteriormente.

O cenário atual, caracterizado, então, pelo surgimento de novas tecnologias, globalização, centralização na esfera do consumo, novos agrupamentos familiares, distintos dos arranjos nucleares tradicionais, fragmentação da vida cotidiana, inversão das instâncias públicas e privadas, centralidade da mídia, hegemonia das tecnologias eletrônicas e virtuais nos processos de comunicação, pulverização de espaços de saber (PEREIRA, 2002)

configuram novas relações que possibilitam a emergência de uma condição juvenil, independente da idade.

### **1.3.2 Juvenilização: cultura de consumo e metamorfose do ciclo vital**

Destaca-se para a discussão acerca do fenômeno da juvenilização da cultura, a importância de empreender uma reflexão a respeito da influência da cultura de consumo e da metamorfose do percurso da vida, expressas entre outros aspectos na descronologização das etapas da vida.

O contexto econômico e cultural atual configura a sociedade contemporânea como uma sociedade de consumo. Segundo José Tornero (1998),

La sociedad de consumo, que aparece con la instalación y estabilización de una economía privada capitalista y con el desarrollo de la fabricación industrial de objetos, requiere poner en circulación y hacer consumir infinidad de productos en cantidades cada vez mayores. Para ello tiene que articular un sistema de gestión de la demanda que se adapte y esté dirigido no por los consumidores sino por los productores. Con ese objetivo, desarrolla, a través de los medios masivos, dos grandes discursos que en esencia viven a ser impulsores del consumismo: la publicidad y la moda. (TORNERO, 1998, p. 265)

A publicidade, como sugere o autor, se firma como vitrine dos novos produtos e tende a reforçar a estratégia de persuasão dos produtores, tornando-se um procedimento de gestão dos valores coletivos e se constituindo como mecanismo de criação de um imaginário social adaptado à produção. A moda, por sua vez, assume um papel estético fundamental, ou seja, constitui um sistema de renovação cíclica e acelerada do gosto social, o qual também é gerenciado pelos produtores através dos meios de comunicação de massa (TORNERO, 1998, p. 266).

Ainda conforme o referido pesquisador, da ação destes dois grandes discursos, a publicidade e a moda, se estabelecem determinados valores na sociedade, tais como a inovação, aceleração, velocidade e a visibilidade.

A inovação e a afeição pela novidade passam a constituir valores centrais da sociedade atual. Associados a elas, outros valores se consolidam como a efemeridade e a variabilidade dos processos (em oposição à permanência e duração que prevaleciam em momentos sociais anteriores). Para Tornero,

La innovación no es solo um aliciente psicológico dentro de un sistema perceptivo, como es el del ser humano, movido por las variaciones y los cambios, sino que es un sistema económico y práctico que permite la sustitución periódica y acelerada de los objetos producidos por la industria: de este modo se asegura una demanda sistemática a lo largo del tiempo. (TORNERO, 1998, p. 266)

É desse modo que se conjugam inovação, efemeridade e transitoriedade, como valores essenciais na sociedade de consumo. A velocidade e a aceleração constituem-se também como valores fundamentais para o sistema consumista. Como afirma o autor, a velocidade

tiene que ver, em parte, con la presencia constante de la innovación que llega a afirmar la *prisa* com un estado de ansiedad personal polarizado hacia la velocidad. Pero tiene que ver, también, con la necesidad de globalización espacial que requiere el sistema comercial capitalista: la planetarización del comercio necesita un transporte de mercancías rápido [...].(TORNERO, 1998, p. 266)

A aceleração é reflexo da convergência dos aumentos de velocidade presentes na sociedade e se configura como um corolário delas.

Outro valor essencial para a sociedade de consumo, salientado pelo autor é a visibilidade. Este tem a ver com o fato de a imagem ter se convertido num aspecto importante, fortemente valorizada pelos meios de comunicação. Tal constatação relaciona-se com o desenvolvimento de novas tecnologias que valorizam os códigos visuais de representação. Com afirma Tornero,

El sentido de la vista y en general la imagen han sido durante el siglo XX privilegiados com respecto a otros sentidos humanos. Problemente, este se deva al desarrollo particular que ciertas tecnologías que han permitido la amplificación y la extensión del sentido de la vista – especialmente la fotografía y la televisión - pero, sobre todo, a que los códigos visuales de la representación – que de hecho, dominan la comunicación mediática visual – resultam ser los más accesibles a la mayoría de la población. (TORNERO, 1998, p. 266).

Da conjugação desses valores que configuram a sociedade de consumo, podemos entender a avalanche de produtos, notícias, informações com as quais nos deparamos a cada dia. A sensação de que tudo muda muito rápido, a avidez por novidade, a velocidade, a efemeridade e a obsolescência tornam-se elementos muito significativos para representar nossa maneira de inserção no mundo.

A busca pelo eternamente novo não se expressa somente no âmbito dos produtos que se deseja consumir, mas também em relação às identidades que se quer assumir. Como sugere Rita Marisa Pereira (2002) o deslocamento da economia da esfera da produção para a esfera do consumo não estabeleceu apenas um novo modo de relação com o que é produzido e

consumido, mas criou, de fato, uma *cultura do consumo* (BAUDRILARD, 1995 apud PEREIRA, 2002), redefinidora também das relações humanas.

Para Everardo Rocha, o consumo é

um sistema simbólico que articula coisas e seres humanos e, como tal, uma forma privilegiada de ler o mundo que nos cerca. Através dele a cultura expressa princípios, estilos de vida, ideais, categorias, identidades sociais e projetos coletivos. (ROCHA, 2006, p. 86)

Os novos valores constituídos no âmbito da sociedade de consumo (inovação, aceleração e velocidade, a visibilidade) ressignificam o ato de consumir, e também refletem transformações nas relações entre as pessoas, expressando novas visões de mundo, valorizando determinados estilos e práticas de vida.

No mercado dos signos e símbolos culturais altamente valorizados, o que temos visto é a figura do jovem, a valorização daquilo e daqueles que expressam juventude: o “eternamente novo como metáfora de um sujeito que recusa-se a envelhecer” (PEREIRA, 2002, p. 163). Os símbolos que caracterizam o juvenil, suas linguagens, suas estéticas, seus corpos, vestimentas, práticas e estilos tornaram-se ícones desejados por todos. Abre-se, assim, a possibilidade da existência de modalidades de jovens independentemente de suas idades.

Segundo Pereira (2002) no âmbito de uma cultura de consumo redefinidora das relações humanas, notadamente mais efêmeras e superficiais, também a relação entre a tradição e o novo se recoloca sobre novas bases, tanto no que se refere à produção e consumo como na própria experiência da temporalidade<sup>13</sup>. Neste sentido, “em sua acepção contemporânea, a *experiência* recusa-se a vincular-se ao passado; ela se pretende suspensa num édem sem cronologias” (PEREIRA, 2002, p. 163). Daí que o curso da vida iniciado com a infância pode ser acelerado e congelado numa eterna juventude.

A experiência da temporalidade para a sociedade moderna, segundo Alberto Melucci, é entendida com base em duas referências: a máquina e a orientação finalista (MELUCCI, 1997). Ou seja, para a sociedade moderna, o tempo é aquele medido por máquinas/relógios, representado como uma medida universal, artificial e objetiva, com uma dimensão que não é natural (marcada pelas estações ou ciclos de dias e noites, nascimento e morte), tampouco está ligada à percepção subjetiva dos humanos. A experiência moderna de tempo só faz sentido em relação a um ponto final: o tempo é marcado por uma orientação linear, que se move em

---

<sup>13</sup> A acepção de “temporalidade” está pautada nos estudos de Melucci (1997, 2004). Segundo o autor temporalidade não é concebida de forma linear e homogênea, e sim como algo fragmentado, descontínuo, diferenciado. A experiência do tempo é construída a partir da experiência pessoal, o tempo interior, e também pelo tempo social, o “tempo dos relógios”.

direção a um fim. Em termos de experiência do ciclo da vida, podemos pensar que esse entendimento de tempo se traduz num movimento do curso da vida que inicia com a infância e culmina com a velhice, destino final das biografias de cada um.

Na contemporaneidade, outras possibilidades de vivência do tempo tornam-se viáveis. O tempo perde sua finalidade linear. Uma concepção plural e fragmentada de tempo, em que é possível “reprogramar” os inícios, meios e fins também pode ser experienciada. O tempo, como uma construção social e cultural, permite que biografias se tornem menos previsíveis, sem um ponto final determinado, sendo que uma biografia contínua torna-se cada vez mais incerta.

Entender as metamorfoses do ciclo da vida convida a refletir sobre a forma como as relações entre as idades e o próprio ciclo da vida são experimentadas. José Machado Pais (2003) também apresenta contribuições importantes para pensarmos a associação de determinadas idades a determinadas fases da vida. Afirma que a segmentarização do curso da vida em fases consecutivas resulta de um “complexo processo de *construção social*”, que varia conforme o período histórico que se considera.

Determinadas fases de vida apenas são reconhecidas, enquanto tal, em determinados períodos históricos, isto é em períodos nos quais essas fases de vida são socialmente vistas como geradoras de “problemas sociais”. No entanto, o reconhecimento sociológico da associação de determinadas idades a determinadas fases de vida é uma descoberta que envolve uma nem sempre escorreita convergência de factores de natureza institucional e cultural. Geralmente, são os indivíduos quem, no dia-a-dia, tomam consciência de determinadas características específicas de um período da sua vida. Se estas características afectam um universo considerável de indivíduos pertencentes a uma geração, elas são culturalmente incorporadas em determinados modos de vida. (PAIS, 2003, p. 37-38)

Neste complexo processo de construção social, é importante destacar que as características que configuram modos de vida de um grupo geracional, afetam não apenas uma mesma geração, mas todos os outros grupos geracionais.

O reconhecimento da relação entre determinadas idades e determinadas fases da vida envolve fatores de natureza cultural. Para Machado Pais (2003), se fase da vida for apreendida como *processo*, e não como agregado de idades, concebe-se a segmentarização do curso da vida como uma seqüência de trajetórias biográficas<sup>14</sup> e a periodização de uma trajetória leva em conta aspectos históricos e individuais.

---

<sup>14</sup> Segundo o autor, uma trajetória biográfica pode ser entendida como um “conjunto de percursos ao nível de diferentes quadros institucionais, de diferentes espaços sociais, eles mesmos em constante mudança” (PAIS, 2003, p. 43).

Toda a tentativa de periodização de uma trajetória biográfica deve ter em conta duas ordens de acontecimentos distintos, mas relativamente dependentes: acontecimentos históricos, que pautam a evolução das estruturas sociais, e acontecimentos individuais, que balizam os diferentes percursos constitutivos de uma trajetória biográfica. (PAIS, 2003, p. 43)

As trajetórias biográficas são marcadas por rupturas e percursos muito diferentes uns dos outros. As formas de transição de uma fase a outra, assim como as formas de ser jovem, adulto, ou criança, são marcadas pela diversidade e pluralidade de possibilidades.

Identificar certo grupo de idade com determinada fase da vida implica levar em consideração condições estabelecidas nas relações entre os sujeitos, que produzem-se culturalmente, em determinado tempo e espaço. Emerge daí o tema das gerações.

O fato de um grupo pertencer a uma mesma faixa de idade implica “um modo particular de estar no mundo”, pertencer a um mesmo tempo. Para Margulis e Urresti (2000) o conceito “geração” diz respeito à época em que cada indivíduo se socializa e às mudanças culturais que caracterizam esse tempo. As gerações compartilham códigos, mas também se diferenciam de outras ao coexistirem no interior de um mesmo grupo social. Logo, ser jovem, criança, adulto ou velho não depende só da idade como aspecto biológico, nem só do segmento social a que se pertence, mas também das circunstâncias culturais de ser socializado com determinados códigos, de incorporar modos de perceber, elementos que distinguem as novas gerações das mais antigas. Isso sugere que uma geração não pode ser pensada em si mesma, mas na relação com outras gerações, pois é nesse “jogo relacional” que vão se constituindo, que vão criando suas múltiplas identidades coletivas. É também no jogo relacional que definem-se as crianças, os jovens e os adultos de um determinado tempo.

Outro autor que pode contribuir na discussão acerca do tema das gerações é Manuel Jacinto Sarmiento, doutor em Estudos da Criança. Segundo o autor, o conceito de geração refere-se a

um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. (SARMENTO, 2005, p.6-7)

Em outras palavras, o que constitui uma geração refere-se tanto ao que separa e ao que une grupos etários diferentes, no plano estrutural e no simbólico, como as variações que vão

sendo produzidas e elaboradas historicamente entre indivíduos de um mesmo grupo etário e destes com os demais grupos (relações intra e intergeracionais).

Para esclarecer melhor, o exemplo da “geração da infância” ilustra bem tal reflexão e é foco de estudo do autor. A infância é construída historicamente a partir de longos processos que lhe atribuem estatuto social e elaboram as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo não é finito, pelo contrário, é continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários, as políticas públicas criadas, bem como os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e adultos. Assim, a geração da infância muda continuamente, não apenas pela entrada e saída de seus atores, mas também por influência de ações internas e externas dos fatores que a constroem (SARMENTO, 2005). Da mesma forma podemos pensar a definição de juventude, de adultez ou velhice como construídas historicamente com base em inúmeros processos, frutos de elementos estruturais e simbólicos, que vão lhe atribuindo estatuto social, elaborando fundamentos ideológicos, normativos e referenciais dos seus lugares na sociedade, processos que são continuamente elaborados na prática social, na interação entre um grupo etário e seus pares, bem como nas interações que estabelecem com atores sociais de diferentes grupos etários, constituindo práticas, estilos e linguagens percebidos como “juvenis”, “infantis” ou adultos, etc.

Na tentativa de aprofundar e apresentar uma argumentação mais consistente, as contribuições de Peralva e Spósito acerca das formas como as relações entre as idades e o ciclo da vida são experimentadas são significativas.

Segundo Peralva, a *cronologização* do percurso da vida, ou seja, o uso de referências cronológicas para delimitar etapas da vida, é um processo

marcado essencialmente pelas idades cronológicas – idade obrigatória da escolaridade e a idade mínima fixada pelo fim da escolaridade que delimita infância e adolescência, a idade fixada para o direito à aposentadoria integral assinalando a entrada na velhice, etc. Essa definição institucional do percurso etário tinha como corolário a sua normatização e a sua forte previsibilidade. (PERALVA, 1997, p.21-22)

Aspectos estruturais (econômicos, políticos, legislativos, administrativos), sociais e culturais de cada sociedade, em cada período histórico, vão delineando as referências (entre elas o critério etário) que marcam os limites e delimitam as transições entre uma idade e outra do ciclo da vida, criando, assim, as representações sociais do ciclo da vida.

A idade como um atributo cronológico aparece em muitas sociedades como base ordenadora ou classificatória de atividades sociais e de estruturação de sentido (MARGULIS, URRESTI, 2000, p. 13). De fato, em nossa sociedade, por exemplo, esse princípio pauta a definição da idade de escolarização obrigatória, o ingresso no ensino fundamental, a formulação de políticas públicas, a demarcação da maioridade, bem como as atribuições de idades mínimas para início do trabalho profissional, para a responsabilização penal, para confecção de título eleitoral e carteira nacional de habilitação, participação em alguns eventos e espaços festivos (shows, casas noturnas), a realização de estudos estatísticos, realização de concursos, as campanhas de vacinação, etc.

Para Caterina Lloret (1998, p.14) “mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade”. Segundo esta autora,

os anos nos têm e nos fazem; fazem com que sejamos crianças, jovens adultos ou velhos. E isto, apesar da relativa flutuação das fronteiras culturais, legislativas ou administrativas, nos situa uns e outros em grupos socialmente definidos. (LLORET, 1998, p.14)

Assim, pertencer a um grupo etário pode significar ter que se adequar a um conjunto de imagens, atitudes, condutas e posturas que podemos ou não seguir. A vida passa a ser graduada a partir de idades: idade escolar, idade do trabalho, idade militar, idade de casar, de ter filhos, de aposentar-se. Assim, a idade, entendida como um atributo cronológico, não é somente um conjunto de anos que se vai agregando num processo linear, mas delimita determinadas práticas cotidianas, certas imagens e possibilidades sociais.

Como sugere Peralva (1997, p.15) “as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento bio-psíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado, portanto, e inseparável do lento processo de constituição da modernidade [...]”<sup>15</sup>. Ou seja, a representação social do ciclo da vida a partir de critérios cronológicos se especifica como elemento da racionalidade moderna. Isso tem relação com o fato de que na modernidade ocorre a difusão de alguns mecanismos de ordenamento do mundo<sup>16</sup> e das relações humanas. A constituição de uma “ordem moderna” dependeu de inúmeros fatores, tais como a civilização dos costumes, a educação e a criação de dispositivos

---

<sup>15</sup> Isso não significa que em outros momentos históricos não houvessem classificações etárias do curso da vida. Segundo Philippe Ariès “as “idades da vida” ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. [...] De fato, tratava-se originalmente de uma terminologia erudita, que com o tempo se tornou familiar. As “idades”, “idades da vida” ou “idades do homem” correspondiam no espírito de nossos ancestrais a noções positivas, tão conhecidas, repetidas e tão usuais, que passaram do domínio da ciência ao da experiência comum. (ARIÈS, 2006, p.4)

<sup>16</sup> Entenda-se aqui, mundo Ocidental.



vinculados à ordem, entre outros elementos. A difusão desses mecanismos de ordenamento, conforme Peralva (1997), ocorreu da aristocracia e da burguesia em direção às classes populares, e vinculou-se aos processos históricos de construção da democracia e dos Estados. Embora esses processos não tenham ocorrido de modo uniforme e concomitante nos diferentes contextos e espaços sociais, para a autora,

É a partir do momento em que o Estado toma a si, de forma voluntária e sistemática, múltiplas dimensões da proteção do indivíduo, entre elas e sobretudo a educação, é quando a escola se torna, no século XIX, instituição definitivamente obrigatória e universal, escapando à iniciativa aleatória e intermitente da sociedade civil, (Foret et Ozouf, 1977), que a racionalidade moderna se torna também imperativo universal. Neste momento, mais do que nunca, a cristalização social das idades da vida se especifica como elemento da consciência moderna. (PERALVA, 1997, p.16)

A cristalização social das idades da vida, ainda conforme a autora, emerge com a escolarização, que supõe a separação entre adultos e indivíduos em formação. Os processos a partir dos quais tal cristalização acontece são diversos e confluentes e decorrem fundamentalmente de dois fatores:

Supõem, primeiro, transformações essenciais no âmbito da família e em primeiro lugar da família burguesa, com uma mais nítida separação entre o espaço familiar e o mundo exterior, e uma redefinição do lugar da criança no interior da família. [...] Em segundo lugar, a cristalização social das idades supõe uma progressiva exclusão da criança do mundo do trabalho. (PERALVA, 1997, p. 16-17)

A ação sistemática por parte dos Estados torna-se importante neste processo, uma vez que a escolarização avança contra o trabalho na medida em que se torna uma ação sistemática do poder estatal. A separação entre adultos e indivíduos em formação, intrínseca ao processo de escolarização, contribuiu para definir o lugar de cada idade da vida.

Família e escola tornaram-se agências importantes na configuração das representações dominantes sobre infância, adolescência e juventude, concorrendo para consolidação da heteronomia como elemento definidor da infância, a autonomia como marca da situação de adulto e a juventude como a fase da vida em que se inicia a busca por essa autonomia.

Importantes modificações no âmbito das instituições socializadoras – família, escola e trabalho - ocorridas nos últimos anos, produziram impactos expressivos nas formas como são vivenciadas as relações entre as idades e, portanto, o próprio ciclo de vida. O que se pode observar é a possibilidade da autonomia adulta não se realizar. Nas palavras de Sposito,

Tendo em vista a crise da sociedade assalariada e as transformações do mundo do trabalho, tornando o desemprego uma categoria de natureza estrutural e permanente

para grandes contingentes populacionais, a autonomia do adulto via independência financeira, pode não se realizar. Assim, estaríamos diante da necessidade de buscarmos, também, outros elementos definidores da condição adulta na sociedade para além da independência financeira, sob pena de negar a condição de autonomia para enormes segmentos excluídos da possibilidade de trabalho. (SPOSITO, 2005, p.89)

Para a autora os caminhos e contornos para a entrada na vida adulta tornaram-se mais complexos e menos previsíveis, o que traz influências não apenas para a forma como se define a condição adulta, mas também a condição juvenil<sup>17</sup> uma vez que a escolaridade já não se configura como garantia da entrada no mundo do trabalho, principalmente se atentarmos para o ingresso no mercado de trabalho formal e para os que têm ingresso postergado nos graus mais elevados de ensino (SPOSITO, 2005).

Outra mudança significativa está expressa no fato de que a família e a escola não detêm mais o monopólio da formação das novas gerações, considerando-se a confluência de vários agenciamentos socializadores. Segundo Sposito, tal confluência nos leva a

adotar a idéia de novas configurações que orientam a socialização na acepção de Norbert Elias, como indica Maria da Graça Setton, que analisa ‘as práticas e experiências de socialização a partir da emergência de uma nova configuração cultural, na qual o processo de construção das identidades sociais dos indivíduos passa a ser mediado pela *coexistência* de distintas instâncias produtoras de valores e referências culturais’. (SPOSITO, 2005, p. 96)

Sem minimizar a importância dessas instituições socializadoras tradicionais – família e escola – as transformações indicam três processos importantes: a *desregulação* das etapas da vida, a *descronologização* e a *desinstitucionalização*, todos citados por Sposito (2005) como processos expressivos para a compreensão da condição juvenil atual, mas que aqui também constituem elementos importantes para entender as mudanças na experimentação do ciclo da vida como um todo, em especial a infância e a juventude.

Segundo a autora, podemos conceituar estes processos da seguinte forma:

A *desregulação* significa que as regras que regulam as diferenças entre as idades e os modos de transição de um momento para outro já não exprimem as formas como os indivíduos vivem as diferentes fases do ciclo da vida. Estaria, na verdade, ocorrendo uma verdadeira mutação do ciclo da vida que resulta, entre outros fatores, do aumento da expectativa de vida e do aparecimento de uma quarta idade. A *descronologização* significa que as marcas temporais que regulam a entrada na vida adulta não obedecem necessariamente a uma sincronia, ou seja, os modos de acesso à vida adulta implicam tempos diversos para a entrada no mundo do trabalho, constituição de nova unidade

---

<sup>17</sup> *Condição juvenil* refere-se ao modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo da vida. Conceito distinto de *situação juvenil* que traduz os diferentes percursos que esta condição experimenta a partir dos diversos recortes como classe, gênero e etnia (ABAD, 2003).

familiar, saída da casa paterna e conclusão da escolaridade. Além de não serem sincrônicas, estas etapas não são lineares [...]. (SPOSITO, 2005, p. 90 -91)

Supõe-se nesta dissertação que a descronologização, marcada pela dissolução das referências cronológicas que delimitam as etapas da vida, não obedecendo a uma cronologia, não se refere exclusivamente à entrada na vida adulta, como afirma a autora, mas também em relação às marcas temporais que regulam a “saída da infância”. Assim, tanto os modos de acesso à juventude, como à vida adulta podem ser vividos de diferentes formas, em diferentes momentos, para cada pessoa, como sugeriu antes Pais (2003).

A expressão *desinstitucionalização*, por sua vez, é caracterizada pela crise das instituições que tradicionalmente eram consagradas à difusão da cultura adulta. Nas palavras da autora:

Embora os sentidos da expressão *desinstitucionalização* estejam recobertos de múltiplos significados tanto na discussão sociológica mais ampla como no debate sobre os jovens, de modo geral, este termo tem significado, na acepção de Miguel Abad (2003), uma crise das instituições ‘tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, cujo prestígio tem se debilitado pelo não-cumprimento de suas promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadores da sociedade’ (p.25). Assim, o espaço deixado por essas formas tradicionais – escola e família – passa ‘a ser ocupado por um maior desdobramento da subjetividade juvenil’ e é ‘nessa desinstitucionalização da condição juvenil que têm surgido as possibilidades de viver a etapa da juventude de uma forma distinta da que foi experimentada por gerações anteriores’. (SPOSITO, 2005, p. 91)

Neste contexto, pode-se falar em quebra de um percurso de vida linear, o qual tinha infância, juventude, adulez, maturidade e velhice como etapas sucessivas e bem demarcadas. O percurso passa a ser equacionado no decorrer de uma sequência reversível, marcado por novos itinerários de transição. As etapas certamente continuam fazendo sentido, porém, não se encontram fixadas, datadas. Abre-se a possibilidade de serem vividas também como posições nômades no tempo, que podem ser alongadas, abreviadas, repetidas. É neste sentido que se entende a “metamorfose do ciclo de vida”, referida anteriormente.

Os aspectos acima arrolados contribuem, então, para o entendimento do fenômeno da juvenilização da cultura na contemporaneidade, fenômeno que tem a ver com a adoção dos estilos de vida ligados às culturas juvenis, e que não pode ser analisado separadamente do contexto econômico e cultural mais amplo, onde merecem destaque a cultura de consumo e a metamorfose do ciclo de vida.

Vale ponderar, ainda, um paradoxo. Ao mesmo tempo em que a figura juvenil é altamente cotizada e valorizada, de outra parte o jovem é visto como emblema de problemas

sociais, tanto no âmbito da escola, como no que diz respeito ao tema da sexualidade ou da violência, seja como vítima ou como ator responsável. As imagens culturais associadas à juventude com as quais nos deparamos no cotidiano frequentemente estão alimentadas por uma visão negativa de juventude.

De qualquer modo, o que foi desenvolvido até aqui permite desnaturalizar discursos, especialmente na escola, que afirmam a “precocidade” das crianças como uma patologia e compreender como vem sendo difundido o modelo cultural juvenil, aspectos fundamentais para o problema de pesquisa desta dissertação.

#### 1.4 CULTURAS JUVENIS: ESTILOS QUE ULTRAPASSAM DEFINIÇÕES DE IDADE

Falar em apropriação de atributos, estilos e práticas associados às culturas juvenis, implica discorrer sobre o que se entende por culturas juvenis. Mais do que isso, se há o pressuposto de que algumas instituições têm definido homogeneamente os sujeitos das séries iniciais, pautadas pela cronologização etária que estrutura o funcionamento escolar, insistindo em rotular esses sujeitos como “as crianças”, desconsiderando que nem sempre estão incluídos na faixa etária esperada ou que, mesmo aqueles que estão, às vezes, não experimentam apenas elementos das culturas da infância, então, parece pertinente entender o que se passa com as culturas juvenis na contemporaneidade, mais especificamente, no que tange as definições de jovem pelo critério etário.

Os atributos, símbolos, representações e práticas sociais considerados para definir o que é ser jovem, são definidos a partir do estabelecimento de critérios partilhados por uma sociedade ou grupo social. A maneira como se fala da juventude, as imagens que se produzem sobre ela, os valores que lhe são conferidos constituem seus significados. Assim, “ser jovem” refere-se a construções culturais, situadas temporal e historicamente, não sendo o seu significado igualmente compartilhado em diferentes épocas, em distintas sociedades e até mesmo para grupos culturais diferentes em uma mesma sociedade e num mesmo tempo, como já explicitarei anteriormente.

Disso decorre que não se pode formular um conceito universal e homogêneo de juventude, pois os jovens não constituem uma classe social nem podem ser definidos de um único modo. Ao romper com esta idéia, busca-se construir uma noção de juventude pautada pela diversidade, em que muitos são os modos de ser jovem: a maneira de se enfeitar, os gêneros musicais e os pertencimentos em diferentes grupos, funcionam como linguagens

provisórias e muito variáveis (CARRANO, 2000, p 116.), imprimindo aspectos de multiplicidade e singularidade aos jovens como geração e categoria. Assim, entende-se que ser jovem, na sociedade contemporânea, é uma maneira prioritária de definição cultural.

Além de ser uma condição constituída pela e na cultura, as definições de juventude também apresentam relação com a condição etária. Como afirmam Margulis e Urresti

la juventude es una condición constituída por la cultura pero que tiene, a la vez, una base material vinculada com la edad. Llamamos a esto *facticidad*: un modo particular de estar en el mundo, de encontrarse arrojado en su temporalidad, de experimentar distancias y duraciones.” (MARGULIS; URESTI, 2000, p. 18)

Nas discussões sobre juventudes a condição etária é um elemento central: ora vinculada a mudanças físicas, biológicas e psicológicas, ora utilizada como parâmetro para agrupar pessoas em fases da vida e delimitar ciclos vitais e grupos geracionais.

A idade como característica biológica ou como condição do corpo relaciona definições do que é ser jovem com amadurecimento biológico, estabelecendo conexões entre os ciclos da vida e as “idades biológicas”.

Segundo Feixa (2006, p.26-27) a primeira obra acadêmica sobre adolescência<sup>18</sup> foi de um psicólogo estadunidense chamado Stanley Hall (1904). Em seus trabalhos, Hall caracterizava adolescência como uma etapa de turbulências emocionais, que possuíam uma base biológica, concebendo adolescência como condição *natural* do desenvolvimento humano que correspondia a uma fase que se estenderia dos 12 aos 22 ou 25 anos, marcada pelas “forças do instinto” e percebida como uma etapa de moratória social e de crises.

Esta fase estaria dominada por las fuerzas del instinto que, para calmarse, reclaman un período largo durante el cual los jóvenes no han de ser obligados a comportarse como adultos porque se hallan en un estadio intermediario entre el “salvajismo” y la “civilización”. (FEIXA,2006, p. 27)

Nesta perspectiva, a fase da vida relativa à adolescência estava compreendida entre a puberdade fisiológica, uma condição *natural*, e o reconhecimento do status adulto, uma condição ligada a elementos sociais e culturais. Segundo Feixa (2006, p. 26) a juventude, neste enfoque, é vista como uma condição universal, uma fase do desenvolvimento humano presente em todas as sociedades e momentos históricos. As crises e conflitos que marcam este grupo de idade estão determinados pela *natureza* da espécie humana.

---

<sup>18</sup> O termo adolescência, entendido num sentido psicológico, refere-se, geralmente, aquele que inicia a experiência juvenil. Mas, ao longo deste projeto, por priorizar a perspectiva sociológica da análise, utilizar-se-á de forma mais recorrente a expressão juventudes, jovens.

Alguns aspectos apontados por esta perspectiva podem ser questionados: somente os fenômenos biológicos vinculados à idade, como a puberdade, a saúde, a energia, demarcam pertencimentos a uma fase da vida? A condição etária diz respeito apenas a elementos ou fenômenos de ordem biológica? O que define a entrada na adolescência é somente uma mudança corporal marcada pela puberdade?

Segundo Alberto Melucci (apud CARRANO 2000) a adolescência não se esgota totalmente em determinada idade biológica, pois a idade biológica termina, mas isto não quer dizer que alguns traços característicos se ausentem em idades futuras. “A adolescência se caracteriza não como um conceito associado à idade biológica, mas, fundamentalmente, por sua definição estar em permanente relação com o adulto” (CARRANO, 2000, p. 15).

Contemporaneamente, a conexão dos ciclos da vida com idades ganha novo significado: há uma acentuada desconexão dos ciclos da vida com as “idades biológicas” (CARRANO, 2000, p.13), levando-se em consideração condições produzidas no âmbito da cultura, em determinado tempo e espaço. A condição etária passa a ser pensada não só em relação a fenômenos biológicos vinculados à idade, mas também a fenômenos culturais. “De la edad como categoría estadística o vinculada con la biología pasamos a la edad processada por la historia y la cultura: el tema de las generaciones” (MARGULIS, URRESTI, 2000, p. 18).

No âmbito da discussão da juventude como geração, Pais concebe que não há um conceito único de juventude que possa dar conta dos diversos campos semânticos a ela associados. Há diferentes juventudes, e aos diferentes modos de olhar essas juventudes correspondem diferentes teorias. Em relação ao estudo da sociologia da juventude, o autor sugere que essas teorias sejam agrupadas em duas correntes: a corrente geracional e a classista<sup>19</sup>. No âmbito da discussão travada nesta dissertação, interessam algumas contribuições apresentadas a partir do enfoque da corrente geracional, bem como as críticas que o autor endereça a essa corrente.

A corrente geracional pressupõe a noção de juventude como fase de vida, destacando o aspecto unitário da juventude. Toma-se, segundo esta corrente, a acepção de “geração social” proposta por A. Sedas Nunes que assim a define:

Um grupo ou quase grupo com as seguintes características: 1º “constituído por indivíduos cujas idades se concentram, com alguns possíveis desvios individuais,

---

<sup>19</sup> José M. Pais não se filia a nenhuma delas, colocando-se como híbrido, no fluxo e refluxo das duas correntes. Tendo como uma constante preocupação metodológica olhar a realidade através dos *cotidianos* dos jovens. Pois é cotidianamente que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de pensamento e ação (PAIS, 2003, p. 70).

dentro de um intervalo relativamente estreito”; 2º cujos membros “serão portadores do sentimento comum de se encontrarem coletivamente em presença, na sociedade, de certos grupos distintos do seu pela idade e formados quer por indivíduos mais velhos quer eventualmente por indivíduos mais novos”; 3º “nos membros do grupo manifestar-se-á igualmente o sentimento, de que, relativamente aos grupos sociais mais velhos ou mais novos em cuja presença em si mesmos se veem, existem, além de significativas diferenças etárias, não menos significativas diferenças nas respectivas referências sociais e culturais (informação, valores, interesses, problemas, projetos, etc.)”. (PAIS, 2003, p. 49)

Por entender que as experiências de determinados indivíduos são partilhadas por outros da mesma geração, que vivenciam circunstâncias semelhantes e que têm de enfrentar problemas similares, na linha desta corrente é comum olhar a juventude como uma “entidade homogênea”. Para Pais, na corrente geracional, a juventude é

vulgarmente tomada como uma variável tão ou mais influente que as variáveis socioeconômicas, e fazendo-se uma correspondência desajustada entre uma faixa de idades e um universo de interesses culturais comuns. (PAIS, 2003, p. 55)

O que se pretende sustentar aqui, é que a idade não é um elemento que desaparece quando se pensa ou se discute juventudes. A crítica está na caracterização reducionista e homogênea que se faz quando se considera juventude apenas as pessoas de um mesmo grupo etário.

Pensar juventudes em termos geracionais impõe, assim, uma especificidade: de um lado, com relação a outros momentos da vida, os jovens apresentam certa *singularidade*, expressa pela *condição juvenil*, dada pelo fato de os indivíduos viverem um período específico do ciclo da vida, num determinado momento histórico e cultural (PROJETO JUVENTUDE, 2004, p. 12). Por outro lado, reconhecer a especificidade das juventudes convida a perceber sua *diversidade* interna que faz com a que a condição juvenil assuma diferentes contornos.

Problematizar as definições de juventudes para além da dimensão etária pode ser melhor fundamentada com base em algumas contribuições da perspectiva antropológica, consolidadas nos estudos sobre culturas juvenis realizados por Feixa (2006).

Segundo este autor, o conceito de culturas juvenis pode ser definido em um sentido amplo e outro restrito, a saber:

En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de ‘microsociedades juveniles’, con grados

significativos de autonomía respecto de las ‘instituciones adultas’, que se dotan de espacios y tiempos específicos, y que se configuran históricamente en los países occidentales tras la segunda guerra mundial, coincidiendo con grandes procesos de cambio social en el terreno económico, educativo, laboral e ideológico. (FEIXA, 2006, p. 105)

A opção pelo uso do termo no plural, demarca a atitude do autor, aqui também incorporada, de sublinhar a heterogeneidade interna implícita no conceito e já referida. Da mesma forma esta opção explícita não apenas uma mudança terminológica, uma vez que a expressão “cultura juvenil”, no singular, é bastante difundida na literatura, mas principalmente uma mudança no modo de encarar o problema, transferindo a ênfase da marginalização para a identidade, da aparência para as estratégias, do espetacular para a vida cotidiana, da delinqüência para o ócio, das imagens para os atores (FEIXA, 2006).

Para Feixa (2006) o conceito de culturas juvenis pode ser melhor compreendido a partir da articulação de três cenários: a cultura hegemônica, as culturas parentais e as culturas geracionais. O autor sugere que é na imbricação destes três âmbitos que as culturas juvenis se produzem.

Por cultura hegemônica, o autor entende a distribuição do poder cultural em escala social ampla. A relação dos jovens com a cultura dominante é mediada pelas diversas instâncias através das quais este poder se transmite e é negociado, ou seja, pela escola, pelo sistema produtivo, pelos meios de comunicação, organismos de controle social, etc. Frente a estas instâncias, os jovens, segundo Feixa (2006) estabelecem relações contraditórias de integração e conflito, que variam com o tempo.

As culturas parentais referem-se às grandes redes culturais definidas fundamentalmente por identidades étnicas e de classe no seio das quais as culturas juvenis se desenvolvem. Diz respeito às relações intergeracionais estabelecidas pelos jovens. Não se limitam, no entanto, às relações estabelecidas no âmbito familiar, mas dizem respeito a um conjunto mais amplo de interações cotidianas entre membros de gerações diferentes, através das quais os jovens vão interiorizando normas de conduta e valores vigentes no meio social em que vivem.

As culturas geracionais, por fim, refletem especificamente a experiência que os jovens adquirem no âmbito dos espaços institucionais (escola, trabalho, meios de comunicação), dos espaços parentais (família, vizinhança) e, sobretudo, nos espaços de ócio (a rua, as festas, locais de diversão). Nestes espaços os jovens encontram-se com outros jovens e se identificam com comportamentos, valores entre pares, distintos daqueles que são vigentes no mundo adulto.



Ou seja, ser jovem expressa identidades que dependem do meio social, do território, da idade, da classe, da etnia, do gênero, da geração, das relações que se estabelecem no âmbito da sociedade mais ampla, no âmbito inter e intrageracional. São identidades que se articulam com outras e se constituem por meio de disputas, por imposição e negociação de significados.

As culturas juvenis refletem estilos, linguagens, modos de ser, gostos e pertencimentos provisórios e variáveis, que imprimem aspectos de multiplicidade e complexidade a esta categoria. Desse modo, outro elemento importante para a compreensão da expressão culturas juvenis, segundo o autor, é que

Las culturas juveniles no son homogéneas ni estáticas: las fronteras son laxas y los intercambios entre los diversos estilos, numerosos. Los jóvenes no acostumbran a identificarse siempre con un mismo estilo, sino que reiben influencias de varios, y a menudo construyen un estilo propio. Todo ello depende de los gustos estéticos y musicales, pero también de los grupos primarios con los que el joven se relaciona. (FEIXA, 2006, p. 108)

Feixa (2003 e 2006) sugere, ainda, que as culturas juvenis sejam analisadas a partir de duas perspectivas complementares – já referidas também em outro momento deste texto: no plano das *condições sociais* e das *imagens culturais*.

As *condições sociais* são entendidas como um conjunto de direitos e deveres que definem a identidade de cada indivíduo inserido em uma estrutura social específica. Neste plano, as culturas juvenis se constroem a partir das identidades geracionais, de gênero, classe, etnia e território. São resultado da interação entre a *cultura hegemônica* – distribuição do poder cultural no âmbito da sociedade mais ampla, e as *culturas parentais* – normas de conduta e valores vigentes no meio social de origem dos jovens.

As *imagens culturais* fazem referência ao conjunto de atributos ideológicos e simbólicos atribuídos ou apropriados pelos jovens. As culturas juvenis se traduzem, então, em *estilos* que são relativamente visíveis, oriundos da moda, música, linguagem, e das práticas culturais.

Tendo em vista que o tipo de vestimenta, as músicas, as práticas e atividades culturais com que se expressam as mais diversas culturas juvenis são elementos cruciais para a observação de processos de identificação com as culturas juvenis, vale a pena retomar mais detidamente o conceito de estilo.

É também Feixa (2006) que ajuda pensar tal termo, que pode ser definido como manifestação simbólica das culturas juvenis, anunciada através de um conjunto mais ou menos coerente de elementos materiais e imateriais que os jovens percebem como

representativos de sua identidade como grupo. A criação de um estilo, nesta perspectiva, não pode ser concebida como simples fenômeno da moda ou como consequência direta das campanhas comerciais. É simplista demais aferir que o mercado é responsável pelos estilos juvenis. Isso porque, as coisas apropriadas ou utilizadas por si só não fazem um estilo. O que o faz é a articulação ativa de objetos, com atividades e valores que produzem e organizam uma identidade de grupo e podemos pensar também uma identidade individual (visto que cada jovem manifesta determinados gostos estéticos, musicais e constrói sua própria imagem pública).

As argumentações de Michel de Certeau (1994) ao discutir o papel dos consumidores em sua obra “A invenção do cotidiano” podem ser elucidativas nesse sentido. Em suas proposições o autor desloca a atenção do “consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos” (CERTEAU, 1994, p.13). Ou seja, a apropriação de objetos (e poderíamos dizer, de estilos) passa a ser entendida também como espaço de criação. Ao consumir um objeto, o indivíduo vai alterando esse objeto e seus códigos de uso, estabelecendo uma (re)apropriação do uso conforme sua singularidade.

Retomando a análise de Feixa (2006) em relação ao conceito de estilo, o autor destaca, ainda, que a construção de um estilo se dá pela via de dois processos: a bricolagem e a homologia. O primeiro diz respeito à maneira como objetos e símbolos desconexos são reordenados e recontextualizados para comunicar novos significados. A homologia expressa a simbiose que se estabelece entre os artefatos, o estilo e uma identidade de grupo.

Um estilo constituiu uma combinação de elementos culturais como:

- linguagem: é possível verificar a existência de formas de expressão oral características deste grupo social, em oposição aos adultos e crianças;
- música: a emergência das culturas juvenis está estreitamente relacionada com a criação de estilos musicais específicos. A música é utilizada pelos jovens como um meio de autodefinição;
- estética: a grande maioria dos estilos juvenis estão associados a algum elemento estético visível como um corte de cabelo, a roupa, os acessórios. Os atributos estéticos relacionam um repertório utilizado por cada indivíduo ou por cada grupo como expressão de sua diferença em relação aos adultos e a outros grupos juvenis;
- produções culturais: referem-se a revistas, fanzines, grafitis, tatuagens, rádios que servem como manifestações públicas que reafirmam as fronteiras de um grupo.

- atividades focais: habitualmente atividades de ócio, relacionam-se às atividades que jovens ou grupo de jovens costumam realizar, locais que costumam freqüentar, etc. (FEIXA, 2006, p. 121-124).

A análise das culturas juvenis no plano das *condições sociais e imagens culturais* contribui para o entendimento das diferentes possibilidades de trânsito entre um momento da vida e outro. Ou seja, a conexão entre estas duas perspectivas se traduz em diferentes fronteiras de passagem entre as diversas categorias de idade (FEIXA, 2003). As formas pelas quais cada sociedade conceitua as fronteiras e os “ritos” de passagem entre as distintas idades são um indício para refletirmos sobre as transformações de suas formas de vida e seus valores básicos (FEIXA, 2003, p.9).

Podemos pensar esse processo tomando como base as metáforas do relógio propostas por Feixa (2003). Tais metáforas foram formuladas pelo pesquisador para interpretar os mecanismos utilizados em diferentes lugares e momentos para medir o acesso à vida adulta. O autor toma em consideração três tipos de relógios: de areia, analógico e digital, colocando-os em relação com três formas distintas de construção social da biografia, ou seja, das formas pelas quais cada sociedade organiza o ciclo vital e as relações entre as gerações. Isso porque a medida do tempo, em cada relógio, expressa a conexão entre as condições sociais e as imagens culturais, e se traduz em distintas definições de fronteiras e passagens entre as diferentes categorias de idade. Em outras palavras, para o autor a evolução histórica do relógio pode ilustrar a experimentação histórica dos ciclos da vida.

A metáfora do relógio de areia representa uma visão cíclica do ciclo da vida, onde o essencial não é calcular com exatidão os anos, mas prever a repetição periódica dos ciclos temporais. Diz respeito a um tipo de construção cultural das idades, em que cada geração repete o comportamento da anterior, sendo os pais e avós a única referência de autoridade. Em nossa sociedade esta modalidade de transmissão geracional persiste em instituições como a escola, o exército e a igreja, nas quais a idade continua sendo um dos pilares do poder e do saber (FEIXA, 2003).

A metáfora do relógio analógico representa uma visão linear e “progressiva” do tempo. A sucessão das gerações está calcada na idéia de que cada uma pretende viver melhor que a anterior e não reproduzir seus conteúdos culturais. A sucessão das gerações expressa o processo de mudança social e dá notícias da emergência dos conflitos geracionais: “educados segundo concepções distintas do tempo, os grupos de idade têm expectativas diferentes a respeito do passado e do futuro” (FEIXA, 2003, p. 15). A noção mais social de geração

substitui a mais biológica de idade. Os filhos aprendem, sobretudo de seus pais, que constituem um novo referencial de autoridade, e inovam as fases vitais, os ritos de passagem pelos quais passaram seus pais. Há o aparecimento de códigos segregados conforme o grupo etário: diferenças de linguagem, estética, ética, e de produções culturais, que vão criando as condições para a “invenção” de novas categorias de idade, e a emergência de “culturas” baseadas na idade. Para o desafio a que se propõe este estudo, cabe perguntar, é sugestivo pensar a escola nesta tradição?

A metáfora do relógio digital apresenta a noção virtual de tempo. Esta temporalidade depende do âmbito em que se produz, pois não é constante, traduz-se numa concepção plural do tempo, em que é possível “reprogramar” os inícios, meios e fins. As gerações se “destemporalizam”, as diferenças geracionais não se traduzem em formas de vestir ou de falar diferentes. As estruturas de autoridade se colapsam e as idades se convertem em referências simbólicas “cambiantes”. Para o autor, a visão “virtual” da idade fomenta um nomadismo social: há um constante trânsito e intercâmbio entre as fronteiras geracionais. No âmbito da problemática desta pesquisa cabe indagar, como a escola vem sendo afetada neste sentido?

Vale destacar, ainda, que não se trata de conceber estes movimentos como esquemas evolutivos, mas como uma “metáfora transversal para interpretar a complexidade contemporânea com relação às concepções de tempo” (FEIXA, 2003, p. 23). Numa mesma sociedade podem coexistir essas diferentes concepções. No entanto, o que observamos é a insistência de algumas instituições como a escola, em homogeneizar esses processos, considerado apenas a visão cíclica do ciclo da vida, admitindo uma (única) possibilidade de trânsito, marcada fortemente pelo critério de idade.

Pensar nisso contribui à compreensão da sociedade contemporânea, considerada uma sociedade complexa, marcada pela transitoriedade, pela mudança, pela pluralidade de identidades e pertencimentos. O entendimento de como nossa cultura tem organizado o tempo toma, então, uma dimensão importante para pensar como organizamos nossa própria biografia e definimos nossa identidade. Segundo Melucci (1997, p.9), a perspectiva temporal dos adolescentes torna-se importante nesse sentido, uma vez que “desafiando a definição dominante do tempo, os adolescentes anunciam para o resto da sociedade que outras dimensões da experiência humana são possíveis”. Ou seja, alertam para o reconhecimento de que o tempo é uma construção social. Daí que podemos entender melhor que a juventude deixe de ser uma condição estritamente biológica para se tornar uma definição simbólica. Como afirma Melucci (1997, p. 13), “as pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da

mudança e da transitoriedade”. É nesse movimento que as biografias, nos dias de hoje, tornam-se menos previsíveis e os projetos de vida passam a resultar muito mais das escolhas individuais (MELUCCI, 1997).

Nesta perspectiva,

A adolescência parece estender-se acima das definições em termos de idade e começa a coincidir com a suspensão de um compromisso estável, com um tipo de aproximação nômade em relação ao tempo, espaço e cultura. Estilos de roupas, gêneros musicais, participação em grupos, funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de reconhecimento para outros. (MELUCCI, 1997, p.9)

Essa afirmação é fundamental para pensar o que acontece quando alguns estudantes demonstram identificação com aspectos das culturas juvenis, e, mais do que isso, mandam sinais para que os outros os reconheçam como tais. Será que a escola tem disposição para ver e acolher estes sinais de reconhecimento?

O excerto contribui, ainda, no sentido de reafirmar que a forma como os indivíduos vivem a juventude não está determinada por seu pertencimento a uma faixa de idade, ou estritamente pelas transformações corporais, mas diz respeito à apropriação de atributos, símbolos e representações culturais.

Nesta perspectiva, pode-se retomar novamente as argumentações de Certeau (1994) a respeito dos diferentes modos de apropriação de artefatos, atributos, símbolos e representações culturais juvenis em suas infinitas possibilidades.

Voltemos então, aos conceitos de descronologização e juvenilização da cultura. Entende-se juventude ou cultura juvenil como signo cultural, constatando-se a existência, na sociedade contemporânea, de um processo de mutação do ciclo vital, que abre a possibilidade de perceber as marcas temporais que regulam a “saída da infância” de forma descronologizada, determinadas não pela chegada em certa idade, mas pela apropriação de estilos e práticas juvenis. Somando-se à percepção de um processo de juvenilização que instiga à aquisição e exibição do juvenil como diferença, processo percebido cada vez mais cedo, podemos pensar os significados do quase desaparecimento da infância em função de uma adolescência que aparece muito cedo. Além disso, questionar como a escola é pensada e se pensa nesse contexto parece tarefa inadiável. O que significa para a organização escolar considerar que a juventude e suas características podem ser assumidas por sujeitos cada vez mais novos?

A reflexão acerca destas questões apresenta algumas implicações importantes para a educação. Se por um lado, na vida social e cultural está havendo a descronologização e a juvenilização da cultura, por outro a forma escolar insiste em se assentar na classificação etária dos indivíduos, percebendo-os somente segundo sua dimensão de alunos. Pode-se dizer, assim, que há uma espécie de descompasso acentuado entre a escola e os “processos concretos de produção da vida social e cultural dos sujeitos, o que cria o campo simbólico para a produção dos preconceitos e estereótipos em relação aos jovens” (CARRANO, 2000, p. 23).

Mais do que isso, a partir do momento em que se torna visível que há culturas juvenis, insistentemente propostas, prescritas e impostas pelas diferentes mídias e pelo mercado de consumo, que podem ser assumidas e apropriadas pelos sujeitos independentemente da idade, será que a tendência das instituições escolares em uniformizar o projeto pedagógico das séries iniciais como uma cultura da infância se justifica? Será que os sujeitos das séries iniciais experimentam apenas elementos das culturas da infância?

## 1.5 JUVENILIZAÇÃO DA CULTURA E ESCOLA: REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS

Dando continuidade à argumentação que fundamenta esta dissertação, é pertinente acrescentar algumas questões relativas à escola.

A problematização da investigação está pautada na afirmação de que as instituições escolares têm insistido em homogeneizar os sujeitos das séries iniciais como “crianças” e como alunos, fundamentadas na cronologização etária que estrutura seu funcionamento. De modo que é questionado se este fato pode ou não gerar dissintonias tendo em vista que as ditas “crianças” podem vir a se identificar, a se narrar, ou a se perceberem identificadas com as culturas juvenis, para além da idade que possuem, interpeladas pelo fenômeno da juvenilização da cultura.

Sendo assim, no intuito de fundamentar tais afirmações se faz necessário elucidar algumas questões como:

1. A infância como ponto de chegada e de partida do processo de escolarização e vice-versa;
2. O processo de formação da instituição escolar moderna: instauração do critério de cronologização etária como fator que estrutura a divisão das séries e classes escolares;

### 3. Conceito moderno de infância e aluno: algumas problematizações.

#### **1.5.1 A infância como ponto de chegada e de partida do processo de escolarização e vice-versa**

Muitas vezes, percebemos com naturalidade termos como infância, criança, aluno, escola, e os relacionamos “naturalmente” com outros tantos elementos, como por exemplo, identificamos pertencimento a determinada série pela idade; relacionamos modos de ser ou determinados comportamentos com o fato de estar cursando certa série escolar ou ter certa idade; repudiamos o fato de uma criança não estar na escola, etc. Porém, tal naturalização, por vezes, esconde o caráter histórico e não-natural destas denominações e relações.

A infância, assim como a escola e a noção de aluno, não são produtos da “natureza” e sim construções históricas, sociais e culturais próprias da modernidade. O pesquisador argentino Mariano Narodowski (1998), seguindo a linha das contribuições da demografia histórica francesa, apresenta importantes reflexões para o entendimento do caráter histórico e não-natural da infância. Em suas pesquisas sobre o tema da infância na pedagogia, destaca a importância dos estudos de Philippe Ariès e de Adrian Wilson neste sentido<sup>20</sup>.

Buscando descrever de forma breve a transição da antiga à moderna concepção de infância, Narodowski (1998) afirma que até o século XIII ou XIV não existiam na cultura ocidental sentimentos de infância. Tomando os estudos de Ariès, o autor destaca que as crianças não eram queridas nem odiadas, eram simplesmente inevitáveis; participavam junto com os adultos de atividades produtivas, lúdicas e educacionais; não se diferenciavam dos mais velhos, sequer pelo vestuário ou pelos trabalhos que exerciam, ou ainda, pelas coisas que diziam ou deixavam de dizer.

A partir do século XIV, começam a se destacar dois sentimentos de infância: um sentimento percebido nas atitudes das mães e das avós que cuidavam das crianças, através do qual se reconhece a especificidade da criança, expressando a dependência dela em relação ao adulto e sua necessidade de proteção. O outro sentimento emerge com o interesse psicológico e a preocupação moral em relação à infância. Isto é,

---

<sup>20</sup> Mariano Narodowski refere-se aos seguintes estudos: ARIÈS, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Plon, Paris, 1960; e WILSON, Adrian. *The infancy of the history of childhood: an appraisal of Philippe Ariès*, 1980.

O outro sentimento surge com o interesse pela infância, mas como objeto de estudo e normalização, sendo os pedagogos os sujeitos destacados nesse processo e a escola, ou melhor o processo de escolarização, o cenário observável desse interesse. (NARODOWSKI, 1998, p. 172)

Enquanto o antigo sentimento (ou ausência de) implica uma visão da criança como adulto em miniatura, a partir dos séculos XV e XVII vislumbra-se uma mudança significativa: os pequenos passam a ser fonte de amor, ternura, compaixão, carentes de cuidado e proteção. Cria-se a infância moderna cujas características, no Ocidente, podem ser descritas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção.

Para Narodowski, a modernidade produz, assim, o corpo infantil. O nascimento da infância (entenda-se aqui sua construção moderna) traz consigo o necessário afastamento da criança em relação ao mundo e a vida cotidiana dos adultos, afastamento que implica um passo constitutivo na conformação da infância como novo corpo. Corpo para ser amado e educado, que requer a criação de núcleos nos quais o sentimento e a consciência destes deveres de amor e educação se tornem unidades básicas de integração: a família e a escola (NARODOWSKI, 1994).

Escola, família e infância são fenômenos históricos que ocorreram de forma simultânea e interrelacionados, durante a modernidade, como antes discutiu-se a partir de Peralva (1997). Nas palavras do autor:

Para Ariès, como para la mayor parte de los historiadores de la niñez, el nacimiento de la infancia, de la familia, y de la escuela moderna representan procesos paralelos y sumamente ricos en relaciones recíprocas. Es por eso que para este autor la escolarización de la infancia implica la infantilización de una importante fracción de la sociedad europea a partir del siglo XVII. Se trata de un actor en busca de su escenario pero, además, este escenario – la escuela – solamente tiene su razón de ser en su versión moderna a partir de la existencia del actor, del cuerpo infantil. El cuerpo infantil, por su parte, no adquiere sus caracteres definitivos sino a partir de la escolarización. (NARODOWSKI, 1994, p. 54)

Afirmar que a infância é ponto de chegada e de partida da escolarização e vice-versa, expressa o processo de relações recíprocas entre infância e escola. Assim como a instituição escolar é o lugar criado para encerrar a infância, esta é também produto desta escolarização.

Percebe-se nesta perspectiva que a escola “nasce” como caixa de ressonância da cultura, sendo “afetada” pela sociedade e suas relações. Com o gradativo afastamento da criança dos “lugares” e atividades adultas, outros cenários têm de se produzidos para esse novo sujeito - e, por outro lado, como produtora de cultura, pautando as relações da sociedade e dos sujeitos - a escola ao encerrar as crianças, não só as “isola” do mundo adulto, como,



através de sua dinâmica, sua estrutura e seu discurso reverbera suas características de heteronomia e dependência, ajudando a construir esse sujeito.

### **1.5.2 Instituição escolar moderna: cronologização etária e divisão das séries e classes escolares**

A escola, como a conhecemos hoje, organizada com base na divisão em séries ou classes, com alunos distribuídos por faixas de idade, graduação sistemática de conhecimentos, horários definidos, etc. é herdeira do modelo de escolarização moderno. A escola moderna inaugura a lógica da divisão por idades e a segmentarização dos saberes, experiências e aprendizagens específicas para cada uma delas. Nas instituições educacionais anteriores não era assim, a idade não aparecia como elemento determinante.

Sem a pretensão de apresentar uma exaustiva “história das instituições escolares”, a seguir, intenta-se pontuar especificamente alguns aspectos importantes para entendermos de que forma o critério de idade foi se configurando como elemento fundamental da organização escolar.

Segundo André Petitat (1994) no contexto que marca a educação durante a Idade Média, “a mistura de faixas etárias contrasta violentamente com a estratificação que se instalou mais tarde” (PETITAT., 1994, p.67). Não parecia haver de modo algum a distinção de classes de idade: alunos com as mais diversas idades conviviam juntos nos espaços de aprendizagem. Esta falta de distinção, além de confirmar a convivência entre adultos e crianças, indica a não delimitação da infância em um sentido moderno, e confirma a inexistência de um “sistema de educação especializado que assumisse o ‘amadurecimento’ da criança ou do adolescente” (PETITAT, 1994). A forma dominante de transmissão e imposição dos conhecimentos e valores era a transmissão oral.

Em geral, as cidades na Idade Média tinham como regra o aprendizado corporativo, e a escola era exceção. O aprendizado corporativo consistia no estabelecimento de um contrato entre pai e artesão/mestre admitindo-se o aprendiz para aprender um ofício, mediante pagamento (PETITAT, 1994).

Nas escolas elementares ou nas universidades que já se faziam presentes o ensino era marcado, de modo geral, pela ausência de graduação sistemática e de exames metódicos. Havia mistura de idades, o estudante não se encontrava em controle contínuo do mestre,

inexistia a divisão de classe; e pela dispersão, isto é, não havia um único estabelecimento educacional (PETITAT, 1994).

Na Idade Moderna, no período que vai da Renascença à Revolução Industrial, ocorre a criação e a disseminação dos colégios, fenômeno mais marcante da história das instituições escolares, como sugere Petitat (1994). Conforme afirmações deste autor, os colégios começam a ser esboçados no início do século XVI e passam a adotar seu perfil característico entre 1550 e 1570, multiplicando-se de forma muito rápida pela Europa. A educação sob a égide dos colégios, torna-se o modelo dominante.

No mundo moderno os colégios introduziram uma “racionalidade institucional extremamente sincronizada a uma dada concepção especificamente moderna de infância e de adolescência, de tempo e de espaço escolar” (BOTO, 2002, p. 12).

A nova racionalidade institucional produzirá uma organização escolar

estruturada mediante um ritual de disposição de classes, com alunos distribuídos por faixas de idade e por graus de aprendizado; a demarcação de uma temporalidade muito específica para fixar as horas de cada lição, de cada exercício, de cada atividade da rotina escolar; incluídos os tempos de entrada e de saída, os intervalos; e os castigos e recompensas (BOTO, 2002, p. 12).

Segundo Ariès (2006) a classe escolar não adquiriu seu aspecto atual de classes de idade desde o início da formação dos colégios, pois somente a partir do século XV há indícios da divisão da população escolar em grupos de mesma capacidade, os quais eram submetidos à direção de um único mestre, num único local. Mais tarde, as classes e seus professores foram isolados em salas especiais e essa iniciativa gerou a estrutura moderna de classe escolar. O processo de diferenciação em classes correspondeu a uma preocupação em adaptar os conteúdos ao desenvolvimento da criança. A distinção das classes indicou, portanto, o reconhecimento de especificidades da infância, mais do que isso, indica a consciência de que no interior dessa infância existiam várias categorias (ARIÈS, 2006).

No entendimento de Petitat (1994) não é somente com base nesta reflexão pedagógica – na preocupação em adaptar os conteúdos ao desenvolvimento da criança - que a divisão por classes se fez presente, mas também por apresentar a vantagem de introduzir maior ordem dos estudantes, bem como submetê-los à supervisão constante dos mestres.

A divisão em classes escolares, porém, ainda não correspondia às categorias de idade. Nas palavras do autor:

Algumas vezes havia uma coincidência entre a idade e o grau, mas nem sempre, e, quando havia contradição, a surpresa era pequena, e, muitas vezes, nenhuma. Na realidade, prestava-se sempre mais atenção ao grau do que à idade. No início do século XVII, a classe não possuía a homogeneidade demográfica que a caracteriza desde o fim do século XIX, embora se aproximasse constantemente dela. As classes escolares que se haviam formado por razões não demográficas serviriam gradualmente para enquadrar categorias de idades, não previstas no início. (ARIÈS, 2006, p. 113)

O que podia ser observado era alguma coincidência entre a estruturação das classes e as idades, mas não se tratava de um hábito comum. A preocupação de separação das idades só foi reconhecida mais tarde.

Algumas idéias fundamentais a respeito da composição das classes por idade foram deduzidas por Ariès com base no estudo de casos biográficos dos séculos XV, XVII e XVIII, bem como através da análise de alguns “catálogos” em que diretores e professores atualizam listas de alunos. Destes, o autor infere que uma primeira separação com base em critérios etários foi feita em relação ao que era chamado “primeira infância”, que correspondia até cerca de 9-10 anos. Ingressavam no sistema escolar apenas aqueles que tivessem 10 anos. Separava-se uma primeira infância que durava até 9-10 anos de uma infância escolar que começava nessa idade. Um sentimento de repugnância pela precocidade era o que justificava tal diferenciação: “o sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, a imbecialidade, ou a incapacidade dos pequeninos” (ARIÈS, 2006, p. 114).

Aqui temos um exemplo singular do que foi discutido em relação à historicidade de nossa sensibilidade e de nossas ações em relação às “crianças”. Comparativamente a este período, há uma mudança fundamental em relação ao modo como se percebem os sujeitos de até 9-10 anos. No momento referido por Ariès, até 9-10 anos os indivíduos eram percebidos como fracos, imbecis ou incapazes. Hoje, os discursos já reconhecem esses indivíduos como sujeitos capazes.

Mas, voltando à discussão, cabe destacar que, mesmo que a primeira infância permanecesse separada, a mistura de idades persistiu no decorrer dos séculos XVII e XVIII, de modo que crianças de diferentes idades continuavam freqüentando as mesmas classes. A mistura de idades não causava estranhamento, somente o fazia quando se tratava de misturar os ‘menorzinhos’. Uma separação mais rigorosa só ocorreria no século XIX, como indica o autor:

A regularização do ciclo anual das promoções, o hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes, em lugar de limitá-los a algumas apenas, e as necessidades de uma pedagogia nova, adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas,

resultaram, no início do século XIX, na fixação de uma correspondência cada vez mais rigorosa entre idade e classe. (ARIÈS, 2006, p. 115)

O próprio colégio e suas características estruturais acabam exaltando as diferenças mínimas de idade de suas crianças. Para Boto (2002), a demarcação das idades como critério da composição das classes relaciona-se também com a apropriação do tempo moderno feita pelos colégios. Um tempo linear, abstrato e extremamente preciso que determina uma temporalidade específica dos colégios a qual fixa horários e organiza toda a rotina escolar.

A rotina escolar criada pelos colégios trazia consigo a aceção de tempo da modernidade: o tempo do trabalho, o tempo de não se perder tempo, o tempo regulado pela mecânica do relógio que subdivide ritmos, com a precisão dos minutos e dos segundos. Ao apropriar-se do tempo, o colégio retira da juventude o controle dos seus ritmos, edificando, com isso, um calendário por meio do qual invariavelmente passará à 'cronométrica' demarcação das idades. (BOTO, 2002, p. 13)

Assim, pode-se inferir que o critério etário como base para a divisão das classes escolares emerge progressivamente no cenário escolar a partir das necessidades de uma época. Necessidades que expressam um movimento social de construção de um novo sujeito: a criança, que vem sendo separada do mundo adulto. Desse modo a mistura de alunos com diferentes idades passa a não condizer com os ideais e pensamentos da sociedade moderna, a tal ponto que emerge um “sentimento de repugnância pela precocidade” que impede a entrada de crianças pequenas na escola, muito diferente de nossos tempos.

Soma-se a esse quadro o advento da ciência, mais especificamente da Pedagogia, da Psicologia e Pediatria, que também começam a despontar na modernidade. Os saberes destas disciplinas se constituem a partir da infância, mas ao mesmo tempo, geram discursos e conhecimentos sobre ela, que auxiliam a determinar o que e quando se deve aprender em que cada fase do desenvolvimento infantil.

Ainda pode-se assinalar o processo de cristalização das idades da vida, fruto deste momento histórico. No afã de “ordenar”, característico da racionalidade moderna, a escolarização contribui para cristalizar as idades da vida. A separação entre adultos e crianças intrínseca ao processo de escolarização, concorreu para definir o lugar de cada idade da vida. E possivelmente a escola não só contribuiu para consolidar a heteronomia como elemento definidor da infância, a autonomia como marca da situação de adulto e a juventude como a fase da vida em que se inicia a busca por essa autonomia, como também é reflexo desta e teve sua estrutura cada vez mais segregada com base em classes de idade.

Portanto, vale insistir que a criação do critério de cronologização etária como fator estruturador da divisão das séries e classes escolares é decorrente de um processo histórico, e

por isso, refere-se a uma construção. Trata-se de um aspecto fundante da constituição da escola moderna e sua força está demonstrada pela persistência vigorosa desse modelo, pouco questionado ainda hoje. No estudo aqui empreendido, em alguma medida está demonstrado que, além da divisão por classes, o agrupamento de classes segundo o ciclo vital é marca forte e estrutura as ações nas instituições escolares, pois a escola produz ativamente as noções de infância, pré-adolescência, adolescência e juventude, no mais das vezes pautadas pela condição etária e pela naturalização de definições quanto aos estágios geracionais.

### **1.5.3 Conceito moderno de infância e aluno: algumas problematizações**

A estrutura da escola moderna, criada a partir dos colégios, fundamentada nos princípios de ordem e disciplina, na regulamentação social do tempo das crianças, com vistas a obter certos resultados morais e culturais nas novas gerações, contribuiu para a construção de um tipo de criança, um tipo de infância: cria-se a infância escolar. Carlota Boto confirma este aspecto ao afirmar que:

[...] criava-se, com os colégios, a infância escolar. A criança passa a ser membro de um coletivo, com o qual convive e interage; mas com o qual, sobretudo, irá competir. Determinam-se livros, lugares, horários. Atividades, em alguma medida, lúdicas - envolvendo declamações, desafios e debates - objetivando criar alegrias especificamente escolares (SNYDERS 1965), prometem o oferecimento de prêmios públicos. Os melhores são traçados e nomeados. Os ineptos serão corrigidos; e os incorrigíveis, serão eliminados. A criança, assim, pelo menos o aluno bem-sucedido, passará a se auto-compreender como criança escolar. A criança que o colégio compõe é um espécime particular de menino: sempre vigiado; sempre ameaçado; conseqüentemente, amedrontado [...]. (BOTO, 2002, p. 17)

A infância vigiada, ameaçada, obediente, subordinada, dependente, produzida pela modernidade, encontra na escola um lugar para perpetuar-se. Ao encerrar a infância em seu espaço, a escola cria então um jeito de ser criança: a criança-aluno.

A infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância. As duas categorias pertencem e aludem a mundos nos quais se separam os menores dos adultos (a infância da maturidade e o aluno da pessoa emancipada); isso constitui uma característica das sociedades modernas: ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil. (SACRISTÁN, 2005, p. 14)

Nos termos da análise de Narodowski (1998), antes discutida, o que se observa são dois fenômenos complementares: de um lado a infância é a chave da existência da pedagogia

enquanto discurso e, de outra parte, há uma impossibilidade de compreender o processo de construção de uma infância moderna sem considerar este discurso – assim como o da psicologia infantil e da pediatria – que operacionalizam e fornecem sentidos sobre a infância. Neste contexto é que a pedagogia e a psicologia educacional constroem o conceito de aluno. Conforme a expressão do autor:

a pedagogia e a psicologia educacional constroem o conceito de aluno, segregando o conceito de infância para poder, em seguida, reintegrá-lo no âmbito das instituições escolares. Nessa reinserção (ou seja, no próprio conceito de aluno), persistem os elementos capitais da infância (heteronomia, necessidade de proteção, etc.), mas agora reconvertidas, ‘especializadas’, aplicadas em um contexto diferente. Para a pedagogia, a infância é um fato dado, um pressuposto indiscutível, a partir do qual se constrói, teórica e praticamente, o aluno. (NARODOWSKI, 1998, p. 173)

Dessa perspectiva, conforme o autor, pode-se aferir que para o discurso pedagógico a questão consiste em situar os sujeitos na posição de aluno, baseando-se na condição “natural” de que são crianças. E a partir daí, assume-se que a posição de aluno implica, por sua vez, em maior ou menor grau, a posição de infante. De tal modo que quem se constitui na posição de aluno, independente de sua idade – e aqui vale acrescentar que independente das múltiplas experiências vivenciadas pelos alunos fora da escola – fica situado nesta posição como se fosse necessariamente, criança.

Além disso, entende-se que a noção de aluno acaba legitimando um único modo de ser criança, concebendo os sujeitos reduzidos à condição homogênea em que todos são considerados igualmente como “alunos”, independente do gênero, da idade, meio social de origem, vivências e relações que cada um experimenta. Concebe-se o sujeito apenas a partir de uma identidade parcelar e fixada no sujeito educacional e não se leva em conta a perspectiva múltipla das identidades social e cultural. Percebe-se a criança somente a partir de uma dimensão educacional. Trata-se de caracterizar os indivíduos segundo uma perspectiva institucional e educacional, reduzindo-os à sua condição de alunos e a sua inserção no meio escolar. Tal lógica dá ênfase às características cognitivas e comportamentais, que levam à rotulação e etiquetagem dos sujeitos como bons ou maus alunos, obedientes ou não, disciplinados ou indisciplinados.

Assim, desconsidera-se que os alunos chegam à escola “marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola” (DAYRELL, 1996, p.140). Ignora-se, a pessoa em suas múltiplas identidades, as relações estabelecidas nas vivências dos alunos que ocorrem fora da escola, desarticulando o

conhecimento escolar de suas vidas, compreendendo os processos formativos e educacionais vinculados apenas à instituição escolar. Persiste uma cultura em que os alunos se caracterizam pela homogeneização (são vistos apenas como alunos), pela etiquetagem (as distinções são produzidas a partir de estereótipos como bom ou mau aluno, obedientes ou não, etc.), desconfiança (só agem corretamente se são constantemente vigiados) e pela meritocracia individual (todos os “ganhos” são reflexo de méritos individuais e não estão relacionados com aspectos socioculturais do sujeito) (CORREA, 2002).

Sem considerar os sujeitos em sua multiplicidade social e cultural, essa perspectiva homogeneizante se traduz em um processo de ensino/aprendizagem pautado na homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos. Nas séries iniciais, por exemplo, os três aspectos pontuados contribuem para esclarecer o que se tem salientado até aqui relativamente ao fato de que as instituições escolares têm concebido homogeneamente os sujeitos como alunos e como crianças, pautadas pela cronologização etária, pela noção uniformizante de aluno e baseadas, de modo geral, em uma concepção moderna de infância.

É pertinente ressaltar, no entanto, que a infância que a modernidade, procurou produzir como única, homogênea, obediente, dependente, temerosa, vigiada não dá conta de expressar a pluralidade de infâncias possíveis e reais. Assim como os jovens expressam diversos modos de “ser jovem”, como foi dito anteriormente, as crianças também vivem sua experiência de infância de modos muito diferenciados. As identidades infantis também estão articuladas com pertencimentos sociais, étnicos, territoriais, etc.

Por entender que as crianças que chegam à escola estão atravessadas por experiências múltiplas, trata-se de conceber a infância a partir do conceito de culturas da infância, acepção proposta por Manuel Jacinto Sarmiento (2005), que define da seguinte maneira:

As culturas das crianças são “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideais que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares” (Corsaro & Eder, 1990). Estas actividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interacções. Não são, portanto, redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos, ou aos elementos integrantes das culturas escolares. São acções, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (de que **o mercado e a escola são integrantes centrais**, a par das políticas públicas para a infância). (SARMENTO, 2005, p. 13, grifos nossos)

Ao considerar que as experiências infantis não estão reduzidas àquelas vividas no âmbito da escola, que estão determinadas pelo viver, se está propondo a superação da

dimensão homogeneizante e massificadora da noção de aluno, de modo a dar visibilidade às diferenças, considerar que cada indivíduo possui uma historicidade, da qual emergem diferentes valores, sentimentos, visões de mundo, desejos, bem como diferentes modos de agir, pensar. Esta outra forma de conceber os sujeitos-alunos implica percebê-los como sujeitos socioculturais, que se constituem engendrados nas inúmeras experiências sociais vividas nos mais diversos espaços e contextos. (DAYRELL, 1996).

O modo como essas experiências constituem lugares de sujeito, expressam a maneira como os indivíduos vão se produzindo na sociedade, como se articulam com a cultura, reproduzindo-a e recriando-a. Como sugere Juarez Dayrell (1996), a “produção” dos sujeitos na sociedade concreta, isto é, o modo como eles vão sendo construídos e constroem-se a si próprios, ocorre a partir de dois movimentos. Por um lado, há um processo definido pelas macroestruturas sociais que diz respeito aos elementos históricos, sociais e culturais já existentes na sociedade, antes mesmo de um sujeito nascer. Ao inserir-se nesta sociedade, o sujeito depara-se, portanto, com um destino social mais ou menos definido por uma estrutura social prévia e histórica, a qual baliza seu acesso a algumas experiências e intervém em sua produção como sujeito, independente de sua ação.

Por outro lado, existe a dimensão das relações do sujeito na sua vida social cotidiana, no âmbito do grupo social ao qual pertence. É neste espaço que os indivíduos constroem sua própria cultura, se dão conta das relações nas quais estão envolvidos, apropriam-se e reelaboram os significados que lhes são oferecidos. É no âmbito desses processos educativos, que incluem, mas transcendem o processo formal escolar, que os sujeitos se constituem.

Podemos relacionar esses dois movimentos relativos à produção dos sujeitos, destacados por Dayrell (1996), com a perspectiva de Feixa (2006), antes referida, quando o autor explicita que os sujeitos jovens são produzidos pelo imbricamento entre as condições sociais e as imagens culturais.

Estas reflexões conduzem à formulação de alguns questionamentos. Tendo em vista que em muitas instituições escolares é perceptível uma tendência em definir as séries iniciais como um conjunto homogêneo de alunos, no qual, por encontrarem-se em determinada faixa etária, todos apresentam necessidades e características semelhantes, são rotulados como “as crianças”, cabe perguntar será que há lugar para pensá-los em sua diversidade real?

Numa sociedade em que a figura jovem, seus estilos, símbolos atributos exprimem a “idade da moda” será que os sujeitos das séries iniciais são “afetados” de alguma forma por esse contexto?



## 2 DESIGN METODOLÓGICO: ITINERÁRIOS DE PESQUISA

As escolhas teóricas registradas até o momento dizem muito do meu olhar de pesquisadora, afinal pautam e constroem o sentido deste olhar. Expressam os pontos de mirada de onde parte o entendimento sobre o tema aqui discutido. Esboçam, portanto, as “chaves de leitura” das realidades e contextos pesquisados. Balizam, enfim, o processo investigativo construído.

Mas, para que o exercício de investigação se concretizasse fez-se necessária, ainda, a elaboração de instrumentos que produzissem dados e informações a partir dos quais fosse possível inferir se os atores manifestam indícios acerca do fenômeno da juvenilização da cultura. Foi preciso criar instrumentos que viabilizassem a percepção das possíveis tensões decorrentes da relação entre sujeitos de quarta série e os adultos da escola.

Mas, como fazê-lo? Na tentativa de refletir de forma mais consistente sobre os itinerários de pesquisa a serem seguidos, realizou-se uma primeira imersão exploratória no campo empírico. Tal imersão foi realizada em 2008 e constituiu uma experiência valiosa para pensar também o quanto a proposta de investigação fazia sentido, bem como se a quarta série poderia, mesmo, constituir um observatório privilegiado, o que, na ocasião, contribuiu para fundamentar a escrita do projeto de dissertação.

Naquele momento, optou-se pela realização de breves observações em turmas de quarta série de diferentes escolas de Porto Alegre. Foram escolhidas três escolas a partir de contatos com pessoas inseridas nessas instituições. O critério que subsidiou tais escolhas pautou-se na observância de que se tratassem de escolas inseridas em contextos sociais diferenciados, a fim de observar uma diversidade de experiências.

Desse modo, foram realizadas observações em uma escola particular, uma escola pública estadual e outra pública municipal. Em cada escola foram feitas quatro visitas a uma mesma turma de quarta série. Estas visitas foram distribuídas em diferentes dias, conforme agendamento prévio com a direção da escola. Vale destacar que as observações só aconteceram após a devida apresentação da pesquisa perante a direção e a autorização dos pais dos alunos, feita a partir de carta de apresentação e termo de consentimento<sup>21</sup>.

Além do exercício sistemático de observação, cujo registro contou com a elaboração de um diário de campo, durante as visitas também foram realizadas algumas conversas informais com alunos e professores. Tais ações refletiram a intenção de “captar” cenas

---

<sup>21</sup> A carta de apresentação e o termo de consentimento apresentados às escolas encontram-se nos Apêndices B e C, respectivamente.

cotidianas, marcas culturais e falas desses sujeitos de modo a refletir sobre a maneira como os alunos percebem a si mesmos e no contexto escolar, quais as representações que formulam da escola. E da mesma forma, pensar quais as representações que os professores produzem desses alunos de quarta série.

Da imersão inicial<sup>22</sup>, alguns pontos fundamentais ficaram evidentes:

1. Nos três contextos, as narrativas dos alunos sugerem que percebem a si mesmos de diferentes modos, isto é, uns parecem se identificar como crianças, outros como adolescentes ou pré-adolescentes. Também ficaram evidenciados alguns casos nos quais um mesmo sujeito, independente de se considerar criança ou adolescente, demonstrou proximidade tanto com elementos das culturas infantis quanto com aqueles das culturas juvenis. Em diferentes situações verificou-se a presença de indícios do fenômeno de juvenilização da cultura. Tais indícios se fizeram presentes nas falas, nos modos de vestir, nos objetos de interesse, e em algumas cenas, por exemplo:

*Entreí no msn ontem e falei com ele. Tu me achas bonita ou feia? E ele disse: 'Eu te pegaria'!!! AAAAAA! (Risos) (menina 11 anos, Escola 1)*

**Cena:** *Atividades sobre números múltiplos: Recortar peças de roupas e colar em bonecos. Hum! Vamos colar roupinhas! (tom de deboche, risos) Sim. Por quê? Você acha que é tarefa do 1º ano? [profª.] Silêncio. (Escola 2)*

*O que você gosta de assistir? Filmes de terror! Você não sente medo? Sim! (risos) Não seria melhor assistir o filme da Cinderela? Ai por favor! Também não exagera! Eu adoro assistir tudo que é para maiores de 16 anos. (menina, 10 anos, Escola 2)*

*Bah ô sora... esse Sôr aí é bobo. Só dá coisinha de 1ª série pra gente pintar. [E vocês não gostam?] Claro que não. Tinha que dar coisas mais difíceis. (menino, Escola 3)*

**Descrição de um menino:** *Vestido todo de preto. Calça larga. Camiseta com poucas ilustrações. Boné virado para trás. Tênis. Você se acha criança? Eu não. Sou pré-adolescente. [não sabe explicar por que] Gosta de jogar bola, ouvir pagode e funk. (menino, Escola 3)*

2. Houve certa dificuldade em perceber as representações que os professores produzem dos alunos de quarta série. Supõe-se que esta constatação possa ser decorrente do pequeno número de conversas que foi possível travar com os mesmos. Tal fato sinalizou a necessidade de aumentar o número desses momentos, bem como pensar outras formas de aproximação com os docentes. Pensou-se em incluir a realização de observações nas salas de professores das escolas.

---

<sup>22</sup> Análises preliminares do conjunto de dados colhidos nesta primeira imersão a campo pautaram a elaboração de papers para socialização em eventos. Ver SILVA, 2009a; SILVA, 2009b.

3. A confirmação da importância da observação atenta e sensível de elementos como: falas, cenas, espaços, objetos utilizados pelos alunos, atributos estéticos, estilos de identificação expressos nas vestimentas, etc. Se entende-se culturas juvenis a partir da acepção de Feixa (2006), como produtos de condições sociais e imagens culturais, estas últimas traduzidas em estilos que integram elementos provenientes da moda e da estética, entre outras coisas, é importante que o olhar esteja muito atento às manifestações acima referidas. Os tipos de vestimenta, tipo de objetos, músicas, práticas e atividades culturais com que se expressam, tornam-se aspectos cruciais para o reconhecimento de indícios de identificação maior ou menor com as culturas juvenis ou com as culturas de infância. Todos esses elementos ratificam a relevância da disponibilidade para o exercício da observação e da escuta sensível.

4. Foi possível confirmar a quarta série como observatório privilegiado para o estudo.

Tais apontamentos constituíram inspiração para a formulação do *design* metodológico da investigação em 2009. Estabeleceu-se, portanto, como estratégia metodológica a realização de observações e conversas informais com alunos e professores. O diário de campo foi adotado como principal recurso de registro, no qual foram anotadas a descrição das observações, falas significativas presenciadas em conversas informais ou em situações cotidianas, bem como impressões, hesitações, reflexões suscitadas a partir do que foi observado. O uso de gravador constituiu outro recurso de registro importante, adotado no transcorrer da pesquisa empírica. Tal opção possibilitou maior liberdade da pesquisadora, no sentido de conduzir as conversas, favorecendo a relação de interlocução com os sujeitos pesquisados. Além disso, este tipo de registro foi importante no momento da organização e análise dos dados uma vez que viabilizou o acesso a um material mais completo (ZAGO, 2003).

Tendo em vista que “os modos de fazer são inseparáveis dos objetos da sua reflexão” (MELUCCI apud DAYRELL, 2005, p.9), ou seja, há a necessidade de interrogar acerca dos modos de fazer a pesquisa, questionando-se sobre seus percursos e processos e não somente sobre os seus resultados, houve a preocupação, a todo o momento, em assumir uma atitude reflexiva frente à escolha das estratégias. Questionou-se a cada passo, a cada observação, a cada conversa se as opções consistiam em caminhos significativos, se estavam contribuindo para viabilizar a reflexão a respeito do problema de pesquisa.

No exercício constante de reflexão sobre o “como fazer” a pesquisa, elaborou-se um “caminho metodológico”, cujos contornos foram se definindo na prática concreta da

investigação. Para além das observações e conversas informais, outras estratégias metodológicas foram sendo adotadas. Pouco a pouco os itinerários da pesquisa foram sendo produzidos, “por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas” (BOURDIEU, 1989 apud. ZAGO, 2003, p.295). Tais itinerários são descritos a seguir.

## 2.1 DAS OBSERVAÇÕES

A opção por realizar observações fundamentou-se nas formulações de Tura (2003). Segundo a autora, “a observação induz imediatamente à idéia de uma investigação que segue caminhos menos normatizados e têm protocolos mais flexíveis” (TURA, 2003, p.185).

A observação como técnica de investigação científica apresenta inúmeras diferenças internas verificadas nas mais diversas tipificações que lhe são dadas: “observação metódica, sistemática, direta, flutuante, *in situ*, naturalística, participante, não-participante etc” (TURA, 2003, p. 186). A observação que caracteriza a estratégia metodológica adotada nesta pesquisa, tem inspiração numa perspectiva próxima da prática antropológica e apresenta como instrumento essencial o próprio pesquisador. Nas palavras da autora:

Numa perspectiva que se aproxima mais da observação própria da prática antropológica e dos métodos naturalísticos, especialmente pela abertura da investigação a fenômenos mais gerais da vivência de um grupo, pelo interesse de recolher um material mais vasto e com uma menor rigidez de protocolos, pode-se destacar, como instrumento essencial da observação, o próprio pesquisador, que irá coordenar, selecionar e interpretar o conjunto de fenômenos que ele presenciou em sua atividade de campo. (TURA, 2003, p. 188)

Tais apontamentos têm implicações importantes para o trabalho investigativo uma vez que assinalam o fato de que a pesquisa expressa “não a realidade social observada, mas uma construção do real, a partir de nossas observações, de nossos pressupostos teórico-metodológicos e do recorte que fazemos numa realidade multifacetada” (GEERTZ apud TURA, 2003, p.186).

Num primeiro momento optou-se por realizar observações em três turmas de quarta série de três escolas de Porto Alegre/RS, caracterizadas por contextos sociais e culturais diversos, sendo uma particular, outra pública estadual e uma terceira pública municipal, de

modo a contemplar a diversidade de contextos sociais e de experiências. As escolas escolhidas como *locus* da pesquisa empírica foram as mesmas onde se realizou o primeiro exercício exploratório, em 2008, exceto a escola particular. Como não foi possível realizar o trabalho de campo na escola particular observada em 2008, outra escola privada foi escolhida, a partir de contatos com pessoas conhecidas na instituição.

A seleção das três turmas foi realizada a partir da escuta inicial da supervisão escolar nas instituições. A intenção era optar por aquelas turmas que, num primeiro momento, pudessem significar *locus* de pesquisa mais sugestivo para os objetivos da investigação. Tal pretensão só se concretizou na escola particular. Nas demais escolas a escolha das turmas foi determinada pela aceitação por parte das professoras da presença da pesquisadora em sala de aula.

As observações iniciaram em abril de 2009 e se estenderam até maio do mesmo ano, quando já haviam sido realizadas pelo menos três visitas a cada uma das turmas. Deste contato inicial as primeiras impressões sugeriam poucos indícios de juvenilização, pelo menos no que foi possível apreender no primeiro momento. Tal fato levou a desejar observar mais de uma turma de quarta série em cada escola, tal desejo foi impulsionado também pelas falas de professoras ou da supervisão, como registrou-se no Diário de Campo:

No final da aula fiquei conversando um pouco com a professora. Ela me informou que acha seus alunos bem crianças ainda e acrescentou: *Inclusive pensei em fazer um projeto sobre diferenças. Mas achei que não seria legal. Talvez despertasse coisas sem necessidade. Por isso optei por trabalhar com histórias* Afirmou que, na sua opinião, tem alunos em outras turmas de quarta série com mais “características adolescentes”. (Professora titular, Escola Particular. Diário de campo, 15/05/2009)

*Tu tinha que estar aqui outro dia, Fernanda, pra ver a briga das gurias de uma turma de B20. Eu acho que, se a professora delas concordar, tu tinhas que dar uma olhadinha na turma dela.* (Supervisora Escola Municipal. Diário de Campo, 22/05/2009)

No final da aula a professora de Religião veio conversar um pouco comigo. Pediu qual o tema da minha pesquisa. Depois de me ouvir, disse que eu deveria visitar a outra turma de 4ª série da escola, pois lá eu veria mais coisas (Adolescentes?). (Professora voluntária que ministra aulas de Religião. Escola Estadual. Diário de campo 11/05/2009)

Assim, optou-se por ampliar o número de turmas observadas para 2 turmas em cada escola, totalizando observações em 6 turmas de quarta série, a saber: Turma 1 e Turma 2 da Escola Particular, Turma 1 e 2 da Escola Estadual, Turma 1 e Turma 2 da Escola Municipal.

O número de observações realizadas em cada turma variou. A princípio, havia sido estabelecida uma média de seis dias de observação em cada turma de quarta série, tendo em vista que na primeira imersão exploratória realizaram-se quatro visitas em cada turma, o que

se configurou como um número insuficiente para uma coleta mais abrangente de dados. Como foi enunciado no projeto da dissertação, este número poderia ser revisto conforme a explicitação de necessidade. O que acabou determinando a quantidade de visitas foi a interação que se conseguiu estabelecer com os estudantes e com as professoras, bem como a observação de situações emblemáticas. A título de ilustração, apresentam-se alguns exemplos de como estas escolhas foram pautadas.

Em uma das turmas da Escola Estadual, não foi possível estabelecer muitas interações com os alunos, conforme está expresso em registros no Diário de Campo:

Senti os alunos tímidos com minha presença. Durante o recreio não consegui nenhuma aproximação. Me senti constrangida em fazê-lo. Algumas meninas se afastavam quando percebiam minha aproximação. Ou não respondiam às minhas iniciativas de conversa. Ficavam quietas. Encolhiam os ombros. Sorriam amarelo. E eu desistia. (Turma 1, Escola Estadual, Diário de campo, 17/04/2009)

As observações nesta turma foram marcadas, de modo geral, por essa sensação. Não houve uma aproximação significativa com os alunos. Durante as aulas, interagiam pouco entre si e não foi possível ouvir muitas conversas paralelas, observar situações emblemáticas que pudessem sugerir indícios mais evidentes de juvenilização. O mesmo ocorreu em uma das turmas da Escola Municipal. Nestes dois casos, o número de observações chegou a 7 e 6 visitas, respectivamente.

Como já foi anunciado, outro aspecto que influenciou o número de visitas foi a interação/receptividade da professora. Apenas no caso da segunda turma observada na Escola Estadual a professora manifestou não estar muito à vontade com a presença da pesquisadora, embora tivesse aceito o pedido de realização da pesquisa em sua sala de aula.

No final da aula pedi um tempo para a professora para explicar e entregar o termo de consentimento aos alunos. Após este momento, informei a ela que viria no dia seguinte buscar as autorizações assinadas. Na mesma hora ela me perguntou: *Tu só vem buscar as autorizações, não vai mais precisar observar?* Fiquei muito constrangida em continuar as observações em sua turma, portanto, respondi que não voltaria à sua sala com este fim. (Turma 2, Escola Estadual, Diário de campo 09/07/2009)

Julgou-se respeitoso não prosseguir com mais observações nesta turma, tendo realizado apenas duas visitas, o que não pareceu tão problemático uma vez que os estudantes interagiam bastante entre si durante as aulas. Portanto, foi possível registrar inúmeras conversas paralelas e situações significativas. Além disso, os estudantes desta turma foram muito receptivos, interagiram bastante com a pesquisadora durante o recreio, possibilitando situações e conversas expressivas.

No conjunto da pesquisa de campo o número de observações realizadas em cada turma foi a seguinte:

<b>Escola</b>	<b>Turma</b>	<b>Nº de visitas</b>
<b>Particular</b>	Turma 1	4
	Turma 2	3
<b>Estadual</b>	Turma 1	7
	Turma 2	2
<b>Municipal</b>	Turma 1	6
	Turma 2	4

Quadro 1 – Número de observações realizadas em cada turma.

Todas essas observações foram realizadas no período de abril a julho de 2009.

A delimitação do início da coleta de dados no mês de abril levou em consideração a suposição de que há um tempo, a partir do início do ano letivo, para a constituição do grupo, bem como para a aproximação e identificação dos estudantes com seus pares e a formação de redes de amizade.

O exercício de observação e escuta sensível pautou-se na observância de alguns elementos em especial. Tais elementos estão agrupados em eixos centrais de atenção, os quais podem ser melhor apreciados no quadro a seguir.

<b>Eixos de atenção</b>	<b>Elementos a observar</b>
Falas	- falas significativas dos estudantes, dos professores e da direção, coletadas tanto em conversas informais estabelecidas entre a pesquisadora e estes sujeitos, como em situações cotidianas.
Cenas	- Situações, conversas, discussões, atitudes.
Espaços	- organização da sala de aula: decoração, disposição das classes; - pátio: atividades preferidas; interações dos alunos da quarta série entre si e com outras turmas; - sala dos professores: comentários em relação aos estudantes, em especial os de quarta série.
Gostos	- preferências musicais e de programas televisivos.
Objetos de interesse	- objetos utilizados e/ou que despertam

	interesse: tipo de bolsas, mochilas, estojos, cadernos, objetos de leitura e escrita por parte dos estudantes, roupas em geral, calçados, celulares, mp3, brinquedos, etc.
Atributos físicos e estéticos	- atributos que se fazem notar através de: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acessórios: brincos, pulseiras, <i>bottons</i>, cintos, colares, chaveiros, bonés, presilhas de cabelo, etc.</li> <li>▪ Estilos de identificação que podem aparecer nas roupas (referências à bandas musicais, personagens), nos cabelos;</li> <li>▪ Marcas corporais: <i>piercings</i>, tatuagens, etc.</li> </ul>

Quadro 2 – Eixos de atenção: elementos de observação.

Vale destacar, ainda, que a apresentação da pesquisa à direção e a solicitação da autorização aos pais dos estudantes para sua realização foi mediada através de carta de apresentação e termos de consentimento, respectivamente, redigidos com base nos exemplares apensos (Apêndices B e C).

## 2.2 DAS CONVERSAS INFORMAIS

Outra estratégia metodológica adotada foi a realização de conversas informais com os estudantes e professores. Tal escolha foi pautada na argumentação de Tura:

Na escola, uma conversa com algum professor ou professora, com os alunos, com o diretor ou os funcionários é a primeira medida no sentido de conhecer as *regras do jogo*, entender os códigos, confrontar posições. Bogdan e Biklen (1994) descrevem este procedimento, assemelhado a uma *conversa entre amigos*, como um processo importante de coleta de dados, que deve ser facilitado pela escolha de uma boa oportunidade e de um bom interlocutor. (TURA, 2003, p. 198)

Por entender que conversas informais são momentos frutíferos para coleta de falas expressivas apostou-se neste recurso. A tentativa foi construir situações significativas de interlocução, que não causassem tanto constrangimento ou relutância e que levassem os alunos e professores a se manifestarem de forma mais espontânea.

No decorrer do trabalho de campo, algumas constatações fizeram repensar as estratégias inicialmente definidas. As conversas informais realizadas com os alunos aconteciam geralmente em pequenos grupos. Não raro, a conversa iniciava com um ou dois estudantes, e rapidamente vários se aglomeravam querendo participar. Nessas ocasiões



percebeu-se que alguns alunos mais falantes monopolizavam a palavra, não deixando outros falarem, mesmo com a intervenção da pesquisadora. Para ilustrar:

Explica pra gente o que tu achas que é ser um pré-adolescente.  
*É não brincar de tantas coisinhas assim... infantis*<sup>23</sup>. (Aluna M, 10<sup>24</sup> anos)  
*Como de chá... essas coisas.* (Aluna B, 10 anos)  
*É. Brinca de outras coisas assim mais...* (Aluna M, 10 anos)  
 [A Aluna B., é interrompida por uma colega]  
*E se você me deixar falar vai ser bom também!* [Risos] (Aluna M., 10 anos)  
 Vamos falar uma por vez, pode ser?  
 (Turma 2, Escola Particular)

Em outros momentos percebeu-se que alguns estudantes pareciam ficar envergonhados, tímidos ao terem que falar quando na frente dos outros.

Conversa com dois meninos da quarta série observada:  
 Eu queria saber como vocês se sentem... Se vocês se sentem como crianças?  
*Sim!* (Aluno D., 11 anos)  
*Eu ... [parece tímido]* (Aluno C., 11 anos)  
*Tu é criança.* (Aluno D., 11 anos)  
*Criança é tu!* (Aluno C., 11 anos)  
 Então o quê é?  
 [O Aluno C. fica muito encabulado e se afasta com um sorriso tímido. Outros guris que estão por perto prestando atenção no que pergunto e nas respostas, riem do menino. Procuro aliviar a situação mudando de assunto. Mas os meninos com quem estava conversando começam a não querer continuar a conversa. Parecem muito sem jeito por estarem sendo observados por outros alunos da escola.  
 (Turma 1, Escola Municipal, Diário de campo 22/06/2009)

Observou-se também que, em alguns momentos, a interrupção de um colega durante a conversa fazia com que alguns se calassem.

Se eu te perguntar: você se acha criança, o que você responderia?  
*Eu não, já sou pré-adolescente!* (Aluno B., 11 anos)  
*É criança sim, porque você ainda apanha dos outros!* [risos... tom de deboche] (Aluno F., 11 anos)  
*Eu não apanho nada, eu já tenho 11 anos.* (Aluno B., 11 anos)  
 E você Aluno F.? Tu acha que é criança?  
 [Não responde...]  
 (Turma 1, Escola Estadual)

As conversas com os alunos aconteceram ora nos momentos que antecediam o início da aula, ora durante o recreio, ou durante o deslocamento dos mesmos entre uma sala e outra, entre a sala e o pátio, na fila... Isso significou tempos de interação/conversa muito rápidos.

<sup>23</sup> No corpo do texto, para a apresentação das narrativas dos estudantes e dos adultos das escolas, optou-se por suprimir algumas marcas de oralidade presentes nas falas (especificamente as expressões *né e assim*), tendo o cuidado, no entanto, para que tal aspecto não prejudicasse o conteúdo das mesmas.

<sup>24</sup> As idades indicadas foram informadas pelos próprios alunos.

Nem sempre foi possível dialogar sobre todos os temas, embora não tenha se estabelecido a obrigatoriedade de conversar tudo com todos, uma vez que desde o princípio o mais importante era coletar falas significativas. Às vezes, pelo fato da “rapidez dos contatos”, não se conseguiu estabelecer uma proximidade maior com os sujeitos de modo que se sentissem à vontade para conversar, para compartilhar suas opiniões com a pesquisadora.

Por tudo isso, considerou-se importante criar outro tipo de instrumento de coleta de dados, através do qual mais alunos pudessem expor suas opiniões. Optou-se por elaborar um questionário escrito. A preocupação era que este material fosse produzido sob uma forma interessante para os alunos, para que não se apresentasse tedioso ao ser respondido. Outra questão importante era que o questionário fosse constituído por questões abertas, que privilegiassem a expressão livre, sem delimitar as respostas a partir de alternativas pré-estabelecidas.

Com a ajuda de um cartunista profissional foi elaborado, então, um questionário em forma de história em quadrinhos. As perguntas foram escritas de forma a sugerir um “bate-papo” entre estudantes e pesquisadora (Apêndice D). Tal escolha se deu por vários motivos. Um deles foi o fato de ter percebido, durante as observações realizadas em 2009, que alguns alunos pareciam gostar muito de ler histórias em quadrinhos, especialmente nas turmas da escola particular e em uma das turmas da escola municipal.

Na escola particular uma prática bastante comum e incentivada pelas professoras e, suponho, aceita pelos alunos, consistia na leitura de livros após o término de qualquer atividade. No fundo das salas, nesta escola, havia uma estante de livros com os mais variados títulos<sup>25</sup>, os quais ficavam à disposição dos alunos o tempo todo, sendo-lhes permitido ler quando finalizassem as atividades. Observou-se que os gibis, geralmente, eram os primeiros a “saírem” das estantes.

Os alunos que terminam a atividade levantam-se, vão até a estante de livros e escolhem algum para ler. Os primeiros a saírem da estante são os gibis. (Turma 1, Escola Particular, Diário de campo, 18/05/2009)

---

<sup>25</sup> Livros presentes nestas estantes e que consegui registrar:

Turma 1: Gibis: Turma da Mônica; Minnie; Zé Carioca; Pluto; Chico Bento; O ovo viajante; O capitão e a Sereia; Pequeno Urso; A professora sumiu; Fada Fofa em Paris; Clact, clact, clact; Bafafá em Mangabela; Amigos da onça; A casa do dilúvio; Dinossaruros; Cadê o docinho que estava aqui?; Ou isto ou aquilo; Marvel; O menino maluquinho; A zabumba do quati; etc.

Turma 2: A mulher que ganhava todas as coisas que tinha; Corcunda de Notre Dame; As aventuras do avião vermelho; Gibis: Chico Bento, Disney, Mônica, Smilinguido; Uma professora muito maluquinha; Elefante; etc.

Um menino observa o livro Pé de pilão. Desiste e o devolve na prateleira. Pega um da coleção Cacá e leva. Muitos se levantam para buscarem livros. A maioria escolhe os Gibis. (Turma 2, Escola Particular, Diário de campo, 17/06/2009).

Na Turma 1 da Escola Municipal não havia a prática da estante de livros no fundo da escola. Porém, observou-se a circulação de gibis entre os alunos, em diferentes momentos:

Aula volância. Conteúdo: Poesia. Cópia e leitura de uma poesia seguida de cópia e resolução de questões de interpretação.

Aluna E. e Aluna N., já acabaram... leem gibis da Mônica.

[...] Aluna A. levanta, vai até a mesa da colega e pega um gibi com uma das colegas. Ao voltar para sua classe, me explica que os gibis que estão com as gurias são dela. Diz que os emprestou. Conta que alguns a professora que deu e outros sua mãe comprou para ela. (Turma 1, Escola Municipal, Diário de campo, 10/06/2009)

Nesta turma, também era comum alguns alunos pedirem gibis para a professora, que possuía alguns exemplares em seu armário.

A opção por construir o questionário inspirado no formato de histórias em quadrinhos representou uma tentativa de estabelecer uma acolhida dos “leitores”, fazendo uso de uma linguagem e de um gênero estético e discursivo que é difundido e comumente apreciado pelos estudantes. A criação deste instrumento metodológico traduziu-se em uma fonte a mais de dados, sendo mantidas as conversas informais.

Na primeira imersão exploratória no campo empírico, em 2008, por terem sido travados poucos momentos de conversa com os professores, havia sido constatada certa dificuldade em perceber as representações que os professores produziam dos alunos de quarta série. Naquela ocasião, uma suposição era de que aumentando o número de conversas com eles e realizando observações na sala dos professores, tais dificuldades estariam solucionadas.

No entanto, ao reiniciar-se o trabalho de campo em 2009, o que foi vivenciado levou a repensar tais estratégias. Como privilegiou-se o início da aula e o recreio para investir nas conversas com os alunos, e o final das aulas, geralmente, não se constituíram como bons momentos para criar espaços de diálogos com os professores. Concretamente, não se conseguiu aumentar o número de situações-conversas com as professoras.

A opção em realizar observações na sala dos professores também não representou uma boa alternativa, em especial porque a pesquisadora não se sentiu à vontade em fazê-las, embora em todas as escolas tenha sido acolhida muito bem, tanto pelas supervisoras como pelas professoras que, em algum momento, a convidaram a entrar na sala dos professores. Enfim, não foi possível fazer dessas situações momentos relevantes de diálogos com as

professoras. Foi preciso buscar, então, outros meios de circunscrever as representações docentes sobre os alunos das quartas séries.

Assim, sem anular a estratégia das conversas informais, optou-se por realizar, também, entrevistas com as professoras titulares das turmas observadas e com uma supervisora escolar de cada instituição. Os “contornos” que definem o tipo de entrevista utilizada nesta investigação foram inspirados no que se denomina entrevista compreensiva (ZAGO, 2003). Uma das características deste tipo de entrevista é não apresentar “uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação” (ZAGO, 2003, p.295). Uma descrição mais detalhada a respeito dos modos como as entrevistas foram construídas apresenta-se na seqüência.

Então, a coleta de dados foi efetuada a partir das seguintes estratégias metodológicas:

- Observações em 6 turmas de 4ª série de 3 escolas de Porto Alegre, uma Escola Particular, uma Estadual e outra Municipal.
  - Conversas informais com estudantes, professoras e supervisoras.
  - Questionários aplicados aos alunos: 132 questionários (total).
- Escola Particular: Turma 1: 23 questionários  
Turma 2: 25 questionários
- Escola Estadual: Turma 1: 19 questionários  
Turma2: 24 questionários
- Escola Municipal: Turma 1: 21 questionários  
Turma 2: 20 questionários
- Entrevistas com as 6 professoras titulares.
  - Entrevistas com as supervisoras das 3 escolas.

Todos os dados coletados através das observações, das conversas informais, das entrevistas e dos questionários foram registrados no computador e/ou tabulados. Mesmo os registros feitos no diário de campo e as gravações foram transcritas para o computador a fim de facilitar a descrição e análise das informações.

A apresentação das estratégias metodológicas escolhidas, descritas anteriormente, é elemento importantíssimo que expressa os itinerários de pesquisa percorridos. Porém, a operacionalização de tais estratégias é também aspecto importante de ser apresentado considerando a produção dos achados e análises da pesquisa.

Tanto as conversas informais como as entrevistas não foram constituídas por um questionário pronto, em que a pesquisadora apresentava questões programadas. Nos dois casos, foram elaborados roteiros de perguntas, os quais não se configuraram como esquemas fechados e únicos. Ao contrário, representaram apenas referências para a realização das entrevistas ou das conversas informais, sem a pretensão de engessá-las. O que significa que nem todas as perguntas do roteiro foram realizadas com todos os sujeitos da pesquisa.

A elaboração dos roteiros de perguntas, bem como das questões que compuseram o questionário em forma de história em quadrinhos não se deu de modo aleatório. Pelo contrário, as questões dirigidas aos sujeitos pesquisados foram intencionalmente pensadas, com o objetivo claro de buscar pistas, provocar falas que pudessem ser significativas para a investigação. Na tentativa de elucidar como foram elaborados esses “roteiros” descreve-se, a seguir, tal processo.

Retomando a questão de investigação percebi que teria que desdobrá-la em dois aspectos principais de atenção. Primeiro, elaborar instrumentos que pudessem criar dados que apontassem indícios de juvenilização, ou seja, que fornecessem pistas se os sujeitos de quarta série observados manifestavam indícios do processo de juvenilização. Segundo, problematizar possíveis dissintonias entre estudantes que se identificam com elementos das culturas juvenis e a instituição que os rotula como crianças.

Em relação a este segundo desdobramento da questão central de investigação, percebi que, de alguma forma, estava-se procedendo a uma certa antecipação. Uma vez que, embora historicamente quando se agrupam as primeiras séries do ensino fundamental em um conjunto chamado “séries iniciais”, pressupõem-se a constituição de um grupo formado exclusivamente por crianças, isso não significa, necessariamente, que no cotidiano das instituições as professoras percebam os alunos de quarta série exclusivamente como crianças. Portanto, para problematizar possíveis dissintonias entre alunos e professores, seria necessário buscar compreender como estudantes e adultos percebem os alunos de quarta série, bem como observar mais detidamente o trabalho pedagógico realizado. Assim, seria possível problematizar se as culturas da infância representam ou não o traço que caracteriza as concepções dos adultos sobre os alunos de quarta série, e o trabalho pedagógico desenvolvido com estes estudantes.

No decurso da pesquisa, para examinar pistas sobre o primeiro desdobramento do problema de pesquisa, ou seja, os indícios de juvenilização, fez-se necessária a seguinte problematização: os sujeitos observados se veem como crianças ou não?

Buscou-se circunscrever tal questão, metodologicamente, através do seguinte roteiro:

- **Nas conversas informais:**
  - Como se veem.
  - O que fazem no recreio e quando não estão na escola?
  - Com quem interagem? Que idade têm seus amigos?
  - Quais gostos musicais e de programas televisivos?
  - Quais atributos físicos e estéticos?
  
- **No questionário dirigido aos alunos:**
  - Você se vê como criança?
  - Que coisas você faz quando não está na escola?
  - Que programas gosta de assistir na televisão?
  - Quais programas você não gosta de assistir?
  - Tipo de musica preferido
  - Roupas preferidas
  - Descreva como é sua mochila
  - Quantos anos têm os seus melhores amigos
  - Você gosta de conversar com seus amigos sobre quais assuntos?
  - Você gosta de ler histórias sobre quais assuntos?
  - O que gosta de fazer durante o recreio?
  - Com quem você prefere estar na hora do recreio?

Outro aspecto importante a investigar, para ampliar o foco de análise para além do que a pesquisadora entendia como manifestação das culturas infantis ou das culturas juvenis, foi buscar compreender o entendimento dos sujeitos pesquisados sobre as representações de si e dos outros. Para tentar perceber, em cada contexto, como os sujeitos percebem o que é ser criança, que características, práticas culturais, etc. identificam como sendo elementos infantis ou juvenis, foram esboçadas as seguintes questões:

- **Nas conversas informais:**
  - Tentar entender como definem o final da infância: Quando alguém deixa de ser criança?
  - Como definem quem não é criança?
  - O que identificam como sendo “coisas de criança” e “coisas de quem não é criança”?



- Você já trabalhou com 4ª séries em outros anos? Quais as características gerais dos alunos de 4ª série?
- Você nota diferença entre alunos de 4ª série e alunos das séries iniciais?
- E em relação aos alunos de 5ª série, há diferenças?
- Você já nota alguma característica “mais adolescente” nos alunos da turma? Quais?

### **Roteiro - Entrevistas com a supervisão da escola**

- Quais os níveis de ensino que a escola atende?
- Que séries são atendidas em cada turno?
- Os horários de entrada, saída e recreio são os mesmos para os alunos da educação infantil, séries iniciais e de 5ª séries em diante?
- Como a escola organiza/planeja as atividades extra-classe? Passeios, teatros...
- Quais as características dos alunos de 4ª série?
- Você nota diferença entre alunos de 4ª série e alunos das outras turmas das séries iniciais?
- E em relação aos alunos de 5ª série, há diferenças?
- Nos conselhos de classe, que tipos de comentários dos professores, mais aparecem em relação aos alunos de 4ª série?

Para além da investigação a respeito das percepções sobre alunos de quarta série, considerou-se importante observar e registrar as atividades didáticas oferecidas, bem como tentar compreender como os alunos percebiam tais atividades. Assim, nas entrevistas com os adultos das instituições foram incluídas algumas questões a esse respeito, as quais já foram elencadas anteriormente.

Nas conversas informais com os alunos, interessava conhecer o que os estudantes pensavam sobre as atividades oferecidas, sobre a escola, as aulas. Nos questionários escritos também foram desenvolvidas algumas perguntas neste sentido, a saber:

- O que você mais gosta em sua escola?
- O que você menos gosta em sua escola?
- Sua turma fez algum passeio fora da escola este ano? Cite e escreva o que você achou do passeio.
- Se você pudesse escolher um lugar para passear com sua turma, para onde iria?



- Se você pudesse escolher a programação de uma semana diferente na escola, o que você escolheria?

O procedimento metodológico adotado para analisar o material coletado consistiu no método da triangulação, que se caracteriza pelo cruzamento das **falas dos alunos**, das **observações** e das **falas dos adultos (professoras e direção)**. A justificativa do uso de tal método decorre de sua capacidade de confirmação e abrangência das informações. Ou seja,

A ‘força dos triângulos’ (WOODS, 1987<sup>a</sup>, p. 122) que aqui está presente operacionaliza-se no acto metodológico que visa esclarecer um determinado facto, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes, três tipos de dados ou três métodos diferentes. A triangulação é geralmente considerada como o meio mais poderoso de realização da “confirmação” da informação. [...] (SARMENTO, 2003, p. 156-157)

Como sugere Sarmento (2003), o cruzamento entre três elementos permite explicar aquilo que diverge a partir de outros ângulos de visão e confirmar de modo mais seguro o que converge. Mais do que isso:

A triangulação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir, em suma, a exceção que ‘é sempre mais interessante de estudar do que a regra em si mesma’ (Bressoux, 1994, p.111). Em síntese, a triangulação dos métodos de recolha de informações, bem como a multiplicação das fontes, obedece ao duplo requisito da *abrangência* dos processos de pesquisa e da *confirmação* de informação. (SARMENTO, 2003, p. 157)

Além destes aspectos, Sarmento destaca que outro elemento adicional que justifica este procedimento, provém do próprio estatuto do investigador. Ou seja, o pesquisador dificilmente escapa à condição de “monopólio”, uma vez que é quem define a questão de investigação, escolhe os instrumentos metodológicos, analisa e interpreta os dados coletados e produz o escrito final da pesquisa. Neste sentido,

A triangulação é o procedimento metodológico apropriado – a par da reflexividade metodológica, que, recordamos, é um princípio epistemológico – para o investigador abdicar do efeito de *totalização distorçora* a que os monopólios geralmente impelem, tendo de fazer prova, pelo cruzamento triangulado das fontes, tipo de dados e métodos, de que as suas interpretações têm uma base empírica de sustentação. (SARMENTO, 2003, p. 158)

Assim, contando com a diversidade de fontes de informação (observações, entrevistas, conversas informais e questionário escrito) o exercício analítico desenvolvido buscou pensar

como as **falas dos alunos, as observações e as falas dos adultos (professoras e direção)** contrastam entre si.

É importante destacar que, mesmo tendo como “pano de fundo” o cruzamento entre estes três elementos, a narrativa dos alunos foi privilegiada na análise, com a intenção de dar visibilidade à voz e às práticas culturais dos estudantes de quarta série.

Antes de passar às análises dos dados, apresenta-se uma breve caracterização das escolas pesquisadas.

## 2.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

O trabalho de campo em 2009 foi realizado junto a três escolas localizadas na cidade de Porto Alegre/RS, sendo uma particular, outra pública estadual e uma terceira pública municipal. Tendo em vista que contextos sociais e culturais diversos delimitam experiências socioculturais diferentes, a escolha de tais escolas significou uma tentativa de atender à diversidade de experiências.

A primeira imersão exploratória no campo empírico realizada em 2008 ocorreu nas mesmas instituições, exceto no caso da Escola Particular. A escolha das instituições deu-se a partir de contatos com pessoas conhecidas inseridas nas escolas.

Com o intuito de situar brevemente o contexto social de cada instituição, a seguir procede-se a uma caracterização das escolas onde foi realizada a coleta de dados para a pesquisa em 2009.

### 2.3.1 Escola particular

A Escola Particular situa-se em um bairro que pode ser considerado de classe média. Os alunos são moradores do bairro e também de bairros próximos, oriundos de famílias com boa condição sócio-econômica, que possuem médio e alto poder aquisitivo. Trata-se de uma instituição tradicional de Porto Alegre/RS, seriada, caracterizada por ser uma escola confessional católica, fundada e administrada por uma congregação religiosa.

A escola atende todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até ensino médio, sendo oferecidas ainda, em turno inverso, turmas multiidade para os alunos que ficam na escola em turno integral. Nesta modalidade há turmas formadas pelos alunos das “classes

bebê” até nível IV (crianças com até 5 anos) e turmas constituídas por alunos de primeira a quarta séries. Até a sétima série do ensino fundamental há turmas que funcionam tanto no período matutino como vespertino. A partir da oitava série só há turmas no período da manhã. Segundo a supervisora das séries iniciais da escola tal fato decorre de uma procura maior por turmas a partir da oitava série no turno da manhã.

As turmas de quarta série observadas funcionam no turno da tarde. Neste mesmo turno há turmas de educação infantil até sétima série. Importa salientar que os horários de entrada, saída e de intervalo eram um pouco diferenciados, conforme pode ser percebido na fala de uma das supervisoras das séries iniciais:

*A tarde eles entram, de 5ª em diante, entram às 13h. Um pouquinho antes. E os de 1ª a 4ª entram às 13h e 10. O recreio é diferenciado o horário do primeiro ano só, dos nossos pequenos de primeiro ano. Eles fazem o intervalo deles das 15h10 as 15h30 enquanto que os outros fazem das 15h30 as 15h50. Porque eles são muito pequenos ainda então eles ficam num horário diferenciado dos demais. Mas depois os demais é no mesmo horário. (Supervisora, Escola Particular)*

Ou seja, no período da tarde os alunos de quinta série em diante entram um pouco mais cedo que os demais. E no horário de recreio a diferenciação é em relação aos “pequenos”. São os alunos de primeiro ano (primeira série) – e também os de educação infantil que fazem o intervalo um pouco antes. Os alunos de quarta série fazem o intervalo junto com os demais, inclusive com os de quinta série em diante. Durante as observações, foi possível perceber que, de modo geral, os alunos costumam interagir muito mais com seus colegas de classe, ou outros estudantes de mesma idade. A circulação no pátio dos alunos de quinta série em diante, durante o intervalo, pareceu reduzida. Percebeu-se que muitos alunos de quinta série ficavam dentro de suas salas de aula. Saiam, em geral, para se dirigirem até o bar, mas pareciam circular pouco. Ao comentar com a supervisora sobre esta percepção, ela salientou que, na opinião dela, isso está relacionado com o número reduzido de alunos destas séries no turno da tarde.

Eu vejo poucos os de 5ª e 6ª série [durante o recreio].

*É porque são poucos alunos que tem mesmo. Por isso que ficam poucos.*

Eles ficam mais na sala também ou não?

*É eles usam outros espaços, mas os que estão aí não é um número muito grande. (Supervisora, Escola Particular)*

A distribuição dos alunos nos diferentes prédios parece seguir certa lógica institucional. Os alunos das séries iniciais, de primeira a terceira séries, constituem um “agrupamento”, localizado em um dos prédios, cujas salas ficam próximas à sala da

supervisão. Em função do maior número de turmas por série no turno da tarde, as turmas de terceira e quarta séries ficam localizadas em outro prédio, num corredor junto às turmas de quinta série. Tal organização foi justificada pela supervisora das Séries Iniciais da seguinte forma:

Vocês tinham comentado, na primeira vez que vim aqui, da ideia da escola de trazer as turmas de 4ª pra esse prédio [a entrevista ocorreu na sala das supervisoras, localizada num prédio onde situam-se também as turmas de primeira a terceira séries]. Era isso, eu não sei se entendi bem...

*É. No turno da manhã eu só tenho uma turma de cada série deste segmento que eu atendo que hoje seria do primeiro ano a 4ª série. Por que do primeiro ano a 4ª série? Porque tá acontecendo paralelo os dois sistemas, o de 8 e o de 9 anos. As crianças que entraram no ano passado no primeiro ano, elas entraram no sistema de 9 anos. Então elas já fizeram o primeiro e estão no segundo. As crianças que estão na 3ª série quando elas entraram, elas entraram no sistema de 8 anos. Mas enfim, do 1º ano a 4ª série, de manhã, como nós temos uma turma de cada, eu consigo ter todos neste prédio. A tarde, é impossível porque daí eu tenho mais turmas de cada série, têm 3 turmas de 1º ano. Neste ano nós temos duas turmas de 2º, mas normalmente a gente têm 3 de cada. Então o que acontece, eu estou com os primeiros anos, os segundos, que são os menores aqui, e uma 3ª série que é o que eu tinha de fato. E a outra terceira e as quartas estão naquele outro prédio. Claro que, podendo, a gente gostaria de ter todos aqui em função desta facilidade de acompanhar mais de perto. Mas fica inviável a tarde. Por isso que eles ficam no prédio ali. Mas também, em termos de espaço físico é próximo, então a gente pode acompanhar. (Supervisora, Escola Particular)*

Desta escola foram observadas duas turmas de quarta série. A Turma 1 era constituída por 24 alunos, com idades entre 9 e 10 anos. A Turma 2 era composta por 25 alunos na mesma faixa etária.

Os dados referentes à idade dos estudantes podem ser melhor visualizados no gráfico do Apêndice E. Tal gráfico foi formulado a partir dos dados coletados nos questionários respondidos pelos alunos. Portanto, não diz respeito à totalidade dos estudantes, uma vez que nem todos estavam presentes no momento da aplicação do mesmo. Esta afirmativa é válida para todas as turmas, das três escolas observadas.

### **2.3.2 Escola estadual**

A Escola Estadual que integrou a pesquisa empírica localiza-se em um bairro de classe média de Porto Alegre. Porém, os alunos que a freqüentam residem em bairros próximos, o que não permite afirmar que haja uma uniformidade de condição social dos alunos. É possível inferir que há alunos oriundos de famílias com renda média e outros de famílias com renda baixa.

A escola atende todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio. Trata-se de uma escola seriada, cujo espaço físico foi construído a partir da fusão de duas escolas diferentes. A grade que delimita o espaço de uma escola e outra ainda existe. Ao todo são três prédios grandes. Um deles está desativado, portanto, a escola funciona em dois prédios apenas. Em um, estão localizadas as turmas de educação infantil a oitava série. No outro prédio, ficam as turmas de ensino médio. A divisão física parece assinalar certa separação interna na escola, o que pode ser percebido na fala da supervisora do ensino fundamental:

A professora me contou um pouquinho da história da escola... que foi uma junção de duas escolas. Como é que foi isso?

*Eram duas escolas diferentes e aí depois tornou-se uma só. Mas ela é tão grande que eu disse pra uma professora outro dia: “o certo seria, deste lado ficar o CAT - de educação infantil até 4ª série - e do lado de lá de 5ª ao Ensino Médio.” Porque tem esta divisão ainda. Mesmo que seja uma escola só, que se uniu, é dividido. Queira ou não, é. E lá fica o ensino médio. Então eu passo o maior tempo do lado de cá. Mas às vezes eu sou obrigada a ir pra lá. E aí, eu me sinto tão estranha. A impressão que eu tenho é que parece outra escola. (Supervisora. Escola Estadual)*

Outro aspecto interessante de ser relatado é a questão da organização dos horários de entrada, saída e de intervalos. Todos os alunos iniciam a aula no mesmo horário, porém, os alunos da educação infantil e das séries iniciais (1ª a 4ª séries) saem antes dos demais. O horário do recreio também é diferenciado. Os alunos das séries iniciais fazem o recreio primeiro e separado dos alunos de 5ª a 8ª séries.

Esta separação entre alunos até 4ª série e alunos de 5ª a 8ª reverbera não só nos horários, mas também fica evidente na entrada dos alunos na escola e nas programações extra-classe oferecidas pela instituição.

Como a escola é grande e constituída por dois prédios, há dois portões que ficam disponíveis para a entrada dos alunos. Um deles, cujo acesso se dá através do “prédio do ensino médio”, e outro existente no prédio onde se localizam as salas da educação infantil e ensino fundamental. Durante o período de observações foi possível perceber certa movimentação diferenciada dos alunos, conforme as diferentes séries, no momento de entrada na escola. Os alunos até a quarta série geralmente ingressam no interior da escola através do portão de acesso localizado no prédio que atende educação infantil e ensino fundamental. Os alunos da 5ª a 8ª séries, que também têm suas salas neste prédio, só foram vistos entrando por este portão nos dias chuvosos. Nos demais, entram na escola pelo portão localizado no prédio do ensino médio.

As duas turmas de quarta série observadas funcionam no turno da manhã. A Turma 1 era formada por 29 alunos, com idades entre 9 e 12 anos. A Turma 2 era composta por 27 alunos, com idades entre 8 e 12 anos (ver Gráfico do Apêndice E).

### 2.3.3 Escola municipal

A Escola Municipal observada localiza-se em uma vila da periferia de Porto Alegre e desde a educação infantil até o ensino fundamental. Os alunos desta instituição são oriundos de famílias de baixa renda.

Ao contrário das outras escolas pesquisadas, esta instituição tem seu funcionamento organizado através de ciclos de formação. A organização da escola por ciclos pressupõe diferenças políticas, pedagógicas e estruturais em relação à escola seriada<sup>26</sup>. Não se trata de proceder a uma exaustiva discussão a respeito dos ciclos, mas tendo em vista o foco da investigação empírica com estudantes de quarta *série*, é pertinente explicitar a correspondência desta série na escola ciclada.

Durante o trabalho de campo realizado junto aos alunos da Escola Municipal foi observado que a correspondência ciclo-série é comumente referida, de tal forma que os estudantes parecem ter a noção a série que corresponde o ano-ciclo que estão cursando. Mesmo assim, refletir sobre tal equivalência exige cuidado e implica algumas problematizações.

Segundo estudos das pesquisadoras Elba Barreto e Sandra Sousa (2004, 2005) várias redes escolares em todo o Brasil, principalmente a partir dos anos 90, passaram a adotar os ciclos, ora agrupando apenas as séries iniciais sob tal modalidade, ora reorganizando todas as séries do ensino fundamental. A referência às séries varia dentre as inúmeras iniciativas de escolas cicladas. Há casos em que se mantém a referência explícita às séries e há a implementação de ciclos que pressupõem mudanças mais expressivas, conforme ponderam as autoras:

Nas formulações mais conservadoras chega a ser mantida a menção explícita às séries como referência básica para a programação curricular, ainda que não

---

<sup>26</sup> No Brasil existem diferentes experiências e propostas de escolas cicladas, em diversos Estados, cada qual com sua peculiaridade. Para maior detalhamento consultar: FERNANDES, 2009; REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v. 14, n.40, 2009; BARRETO E SOUSA, 2004, 2005. A respeito, especificamente, da proposta da escola por ciclos de formação que pauta a organização das escolas cicladas em Porto Alegre, consultar: CADERNOS PEDAGÓGICOS, 1996; KRUG, 2002; MOLL, 2004.

mais se considere o intervalo restrito do ano letivo como prazo para que todos os alunos adquiram os conhecimentos esperados. Há, contudo, políticas de introdução de ciclos que têm investido em alterações mais profundas na organização do trabalho da escola, na cultura escolar e nas práticas educativas, visando a reverter o seu caráter excludente. (BARRETO; SOUSA, 2005, p.664)

Assim, não há uma regra geral. A periodização dos ciclos relaciona-se também com as concepções que subjazem às propostas educativas, entre outros elementos.

As justificativas para o número de anos que eles [os ciclos] devem abranger costumam recorrer a teorias do desenvolvimento biopsicossocial do aluno, a motivos pedagógicos, a fatores referentes à estrutura do sistema escolar ou ainda à combinação deles (Barretto, Sousa, 2004). Entretanto, a duração dos ciclos tem variado grandemente entre as redes escolares, assim como variam os arranjos entre séries e ciclos em cada rede. (BARRETO; SOUSA, 2005, p.665)

No caso da rede de ensino de Porto Alegre, os alunos do ensino fundamental são organizados em três ciclos de três anos cada. O agrupamento dos estudantes nos ciclos “segue o critério de aproximação das idades dos alunos, considerando como referência as potencialidades e características que o aluno apresenta em diferentes fases de sua vida (infância, pré-adolescência e adolescência)” (FETZNER, 2009, p. 55). Ou seja, considera-se que o I Ciclo corresponde à infância e atende os estudantes dos seis aos oito anos. O II Ciclo equivale à pré-adolescência e recebe alunos dos 09 aos 11 anos de idade e o III Ciclo, à adolescência, atendendo os alunos dos 12 aos 14 anos.

A menção às séries correspondentes a cada ano-ciclo não foi encontrada de forma explícita nos documentos da Proposta Político-Pedagógica dos Ciclos de Formação da Rede Municipal de Porto Alegre (CADERNOS PEDAGÓGICOS, 1996). Entretanto, pode-se observar esparsamente menções à esta correspondência em trechos de alguns estudos consultados. Por exemplo, Maria Luisa Xavier (2004) ao relatar a experiência de implementação dos ciclos em uma escola de Porto Alegre descreve: “na organização do II Ciclo, no entanto, de acordo com as entrevistadas, logo foram percebidas dificuldades – este é o espaço dos alunos de nove a 12 anos, correspondente às antigas 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau” (2004, p.174).

Andréa Krug (2002), ao discorrer a respeito do documento Histórico Escolar de alunos provenientes de escolas cicladas que ingressam no sistema seriado, afirma que a série equivalente é dada a partir da correspondência dos anos de estudos do aluno. Nas palavras da autora: “o Histórico Escolar é preenchido de acordo com a organização por Ciclos de Formação e, para facilitar a enturmação na escola que recebe a criança, aponta-se a série

correspondente aos seus anos de estudo” (KRUG, 2002, p. 79). Assim, o ano ciclo equivalente a quarta série é o 2º ano do II Ciclo, cujas turmas são denominadas B20.

Apenas a título de ilustração, a correspondência ciclo-série pode ser pensada como indicado no quadro que segue:

	ESCOLA CICLADA		ESCOLA SERIADA				
			Ensino de 8 anos		Ensino de 9 anos		
	Ano ciclo	Idade	Série	Idade	Série	Idade	
<b>I Ciclo A</b>	1º ano – A10	6 anos			1º ano	6 anos	<b>Séries Iniciais</b>
	2º ano – A20	7 anos	1ª série	7 anos	2º ano	7 anos	
	3º ano – A30	8 anos	2ª série	8 anos	3º ano	8 anos	
<b>II Ciclo B</b>	1º ano – B10	9 anos	3ª série	9 anos	4º ano	9 anos	
	2º ano – B20	10 anos	4ª série	10 anos	5º ano	10 anos	
	3º ano – B30	11 anos	5ª série	11 anos	6º ano	11 anos	
<b>III Ciclo C</b>	1º ano – C10	12 anos	6ª série	12 anos	7º ano	12 anos	<b>Séries Finais</b>
	2º ano – C20	13 anos	7ª série	13 anos	8º ano	13 anos	
	3º ano – C30	14 anos	8ª série	14 anos	9º ano	14 anos	

Quadro 3 – Demonstrativo de correspondência ciclo-série.<sup>27</sup>

É importante frisar que a relação ciclo-série não é dada de forma imediata em razão de algumas diferenças significativas entre os dois modos de organização escolar (seriado e ciclado).

Um aspecto que merece ser problematizado diz respeito à idade dos estudantes. Vários pesquisadores consideram o critério etário, utilizado no agrupamento dos alunos, uma das principais diferenças entre escolas seriadas e por ciclos. Segundo tais autores, nas escolas seriadas o que pauta o agrupamento dos alunos é o conhecimento anteriormente adquirido. E, nas escolas por ciclo, é a aproximação por idade associada às diferentes fases da vida.

Neste sentido, é pertinente retomar a discussão relativa às idades da vida, especificamente no que tange à relação entre fases da vida e organização do sistema escolar. Como foi apresentado anteriormente, na modernidade a escola tornou-se uma das agências importantes na configuração das representações dominantes sobre infância e juventude.

<sup>27</sup> Quadro elaborado a partir das informações contidas na bibliografia consultada.



A introdução de um sistema escolar universal, que substituiu as formas de socialização informal feitas pela família e outras agências em períodos anteriores [como na Idade Média, por exemplo], veio acompanhada da introdução da obrigatoriedade escolar, o que implicou o ordenamento compulsório de uma etapa da vida [a infância]. Progressivamente outros períodos da vida [juventude] passaram também a ser regulados pelo Estado mediante a massificação da educação básica e a expansão do Ensino Médio e superior. (BARRETO; SOUSA, 2005, P. 662)

A representação de infância e de juventude como “tempos da escola” traduziu-se em marcos que regulam modos de ser criança e jovem e modos de “ensiná-los”, caracterizando a organização escolar a partir das fases da vida.

(...) São produzidas uma psicologia, uma pedagogia e uma didática, que passam a informar cada fase da escolarização correspondente a cada ciclo da vida; delineiam-se diferentes perfis de profissionais que devem se ocupar das crianças, adolescentes e jovens; criam-se instituições ou aparatos diferenciados para atendê-los. Com isso são moldados consensos homogeneizadores a respeito de como devem ser ordenados os tempos, os espaços, bem como as atividades com que as pessoas devem se ocupar nesses períodos da vida. (BARRETO; SOUSA, 2005, P. 662-663)

Toda essa produção pedagógica pautada em aspectos gerais do desenvolvimento humano “passa, via de regra, ao largo das condições objetivas de vida de parte considerável dessa população” (BARRETO; SOUSA, 2005, P. 663).

A organização escolar fundamentada em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem traduz práticas pedagógicas que balizam o agrupamento dos alunos de forma linear e graduada. A organização em séries é herdeira desta configuração. A estrutura seriada sustenta uma lógica de organização do ensino que prioriza os conhecimentos adquiridos, mas também leva em consideração as fases do desenvolvimento humano e a idade para organizar o agrupamento dos estudantes.

A proposta de escola organizada através dos ciclos de formação intenta promover uma ruptura neste sentido, não tomando como referência o pretense conhecimento anteriormente construído, mas pautando-se nas características dos alunos em cada fase da vida e apresentando outra concepção e organização do tempo escolar.

A lógica linear do sistema seriado pressupõe uma “trajetória dividida em anos ou séries, onde o conteúdo curricular de um ano é pré-requisito para o outro” (BARBOSA, 2004, p. 66). Caso o aluno não atinja o nível de conhecimentos esperado em um ano letivo, é reprovado, ou seja, retido na série cursada.

Nos ciclos de formação o trabalho pedagógico é realizado em um período maior de tempo (três anos em cada ciclo). Ao final de um ano-ciclo não há retenção de alunos. Neste sentido, “a idéia da escolaridade em ciclos não exclui a estruturação ano a ano, mas introduz

nesta estrutura uma dimensão que a torna mais flexível e menos fragmentada” (CADERNOS PEDAGÓGICOS, 1996, p. 13). O tempo escolar é organizado em fluxos mais maleáveis, os critérios do que é considerado como conhecimento precedente, do que seja aprovado ou reprovado são redefinidos (DALBEN, 2009). O fato de não haver reprovação no final do ano letivo significa, na prática, que há uma forma de “avanço” ou “progressão” que é diferenciada conforme as necessidades educativas do aluno. Os educandos que apresentarem diferenças de aprendizagem ao invés de ficarem retidos, são acompanhados, no próximo ano letivo, pelas professoras itinerantes ou atendidos nos Laboratórios de Aprendizagem (KRUG, 2002).

Outra característica que têm implicações para pensar a correspondência ciclo-série diz respeito à organização curricular. No currículo seriado os conhecimentos são previamente distribuídos por série<sup>28</sup>. A proposta de currículo nos ciclos de formação não prevê um currículo único a ser desenvolvido por todas as escolas. O currículo é organizado pela própria escola através de Complexos Temáticos, os quais podem ser assim definidos:

Como um dos principais caminhos para organização do trabalho escolar, é proposto o “complexo temático”, que visa orientar interdisciplinarmente o conteúdo do processo de ensino e de aprendizagem da escola de modo a articular conceitos em diferentes níveis de profundidade, sendo os fenômenos tratados a partir de relações estabelecidas entre a experiência dos alunos e as áreas do conhecimento. (BARRETO; SOUSA, 2004, p.44)

Dessa forma, não há equivalência direta entre o currículo seriado e o currículo ciclado. Portanto, podemos inferir que não há correspondência imediata da quarta série com um ano-ciclo específico.

Embora a proposta da escola ciclada busque promover mudanças em relação à escola seriada, o modo como as pessoas que participam de tais processos vivenciam, ou compreendem essa realidade transcende às questões teóricas e as concepções pedagógicas e políticas subjacentes à implementação dessas propostas. Como afirma Barbosa,

O fato dos ciclos terem sido implantados nas escolas não significa que eles tenham conseguido transformar a realidade das escolas, pois mudanças não acontecem por decretos, elas são o resultado de transformações nas concepções de pais, alunos e professores. (BARBOSA, 2004, p. 67)

---

<sup>28</sup> Nem sempre as escolas seriadas apresentam o mesmo padrão de organização do tempo e do currículo. Da mesma forma, as escolas cicladas também apresentam diferenciações, mesmo considerando escolas de uma mesma rede.

Assim, talvez por coexistirem ambos os sistemas de organização do ensino, ou talvez pela força que tem a organização seriada no modo como compreendemos a escola parece que a dimensão de qual série se está cursando não desaparece.

Para além dessa discussão, o cuidado em falar uniformemente da quarta série deve ser mantido mesmo quando se considere apenas a escolarização seriada. Por um lado porque designar alunos de quarta série não significa tomá-los homogeneamente uma vez que as turmas podem variar quanto ao conhecimento, à idade e às experiências sócio-culturais as quais têm acesso. De outra parte, a inclusão de mais um ano no ensino fundamental implicou alterações no modo como são denominadas as diferentes classes ou séries. Mas, nos encontramos em um momento de transição, assim, mesmo que este processo de mudança tenha iniciado, a relação com a divisão por séries ainda permanece.

É importante sinalizar que no decorrer da escrita deste trabalho será utilizada predominantemente a referência ao termo *quarta série*. Quando necessário, o leitor será alertado da correspondência ciclo-série. De qualquer forma, é fundamental que se tenha como pano de fundo as ponderações anteriormente formuladas.

Na Escola Municipal pesquisada, foram observadas duas turmas de B20 (2º ano do II Ciclo). Os alunos dessas turmas, segundo as professoras, apresentam certa “defasagem” de aprendizagens e tempo de escolarização. As turmas observadas funcionam no período da tarde. Neste turno a escola atende os alunos da Educação Infantil até parte das turmas do II Ciclo, equivalentes à quarta série. As turmas correspondentes a 5ª e 8ª séries funcionam nos turnos da manhã e noite. Importante salientar que é possível observar, mesmo durante a tarde, a circulação de alunos de “5ª série” em diante. Isso porque um dos projetos sociais que acontecem na escola é uma orquestra de flautas, o qual é oferecido para alunos de todas as idades e funciona no turno inverso às aulas. Portanto, à tarde muitos alunos do 3º ano do II Ciclo (B30, equivalente a 5ª série) circulam pela escola.

O espaço da escola é muito valorizado pela comunidade. Como é um dos poucos espaços e equipamentos urbanos de educação e cultura existentes na vila, o ginásio da escola é “palco” de algumas atividades culturais que acontecem na comunidade. Não raro se veem fixados nos muros da instituição cartazes informando sobre bailes ou festas realizadas no espaço da escola.

Os horários de entrada e saída dos alunos não são diferenciados conforme o ano-ciclo. A única distinção observada foi durante o horário de recreio, momento em que os alunos da educação infantil e dos primeiros anos do ciclo I, costumam fazer o intervalo num pátio separado dos demais. Segundo a narrativa de uma menina de 12 anos que faz parte de uma

das quartas séries pesquisadas esta separação na hora do intervalo obedece um critério de idade. Caso um aluno mais velho esteja cursando uma turma do Ciclo I, não deve passar o recreio junto com os alunos “pequenos”:

[Conversávamos sobre as diferenças entre alunos de diferentes séries]

[...] *E na terceira aí a gente já muda de pavilhão. Isso que é diferente. (...) Os pequeno, que tem que ficar lá do outro lado (...) Os grande... de ...tipo já de 10, de 11, já tem que ficar pra cá [do lado do pátio onde os alunos “maiores” podem fazer o recreio]. E de 9. Quem estuda de 10 e 11 anos e que estuda lá no outro pavilhão [da Educação Infantil e primeiros anos do I Ciclo], eles tem que vir pra cá. Porque senão machuca outros.* (Aluna S, 12 anos, Turma 2, Escola Municipal)

Nesta escola, a Turma 1 era composta por 27 alunos, com idades entre 9 e 14 anos. A Turma 2 era constituída por 26 alunos, com idades entre 9 e 15 anos (ver Gráfico do Apêndice E).

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta e transcrição dos dados, o desafio posto foi analisá-los. Mas como fazê-lo? O que as narrativas dos estudantes, professoras e supervisoras sugeriam a respeito do problema de pesquisa? Como organizar tamanha quantidade de dados?

Escolhas tiveram de ser feitas. Optou-se por seguir o mesmo raciocínio que norteou metodologicamente a elaboração dos instrumentos de pesquisa. Ou seja, mais uma vez a questão de investigação foi retomada: problematizar o fenômeno da juvenilização da cultura em suas manifestações no espaço escolar. Num primeiro momento, a análise centrou-se em um dos desdobramentos principais oriundos do problema de pesquisa: procurar perceber se os sujeitos de quarta série observados manifestavam ou não indícios do processo de juvenilização.

Inferir, a partir dos dados colhidos, pistas e indícios de juvenilização, significou procurar perceber se os sujeitos se veem como crianças ou não, o que implica muito mais do que simplesmente questioná-los sobre a visão que têm de si mesmos. “Ver-se como criança ou não” expressa sentimentos subjetivos e sociais, que estão imbricados.

Como foi anunciado em outro momento, a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa salienta que o entendimento tanto de culturas da infância como culturas juvenis está pautado pela diversidade. Muitos podem ser os modos de ser criança e de ser jovem. Entende-se que as identidades infantis e juvenis são atravessadas por pertencas sociais, culturais, de classe, idade, gênero, território, etnia, etc. e, portanto, adquirem formas, expressões, significados que são variados.

Assim, antes de discutir as percepções que os estudantes sugeriram ter sobre si mesmos, julgou-se importante contextualizar os modos como, em cada contexto observado, os sujeitos narraram ou caracterizaram as culturas da infância, as “marcas” culturais que para eles delimitam o fim da infância e, ainda, como caracterizam e definem “quem não é criança”.

Num segundo momento o foco de atenção do exercício analítico centrou-se no segundo desdobramento do problema de pesquisa: estudar possíveis conflitos/dissintonias entre a instituição e os estudantes de quarta série, analisando as percepções tanto dos próprios estudantes como das professoras e supervisoras (dos adultos) a respeito dos alunos de quarta série, bem como algumas práticas pedagógicas.

Pautada nestas considerações, a análise dos dados está organizada em três tópicos. No primeiro, discute-se como os alunos de quarta série caracterizam as culturas da infância, os marcos que sugerem para demarcar o “fim da infância”, bem como suas percepções sobre quem não é criança. No segundo tópico de análise são expostos os modos como os alunos de quarta série percebem a si mesmos e apresentam-se também pistas a respeito das práticas culturais, objetos e temas de interesse presentes nos modos de ser e fazer desses estudantes. Nota-se que, nestes dois primeiros capítulos, privilegia-se a fala dos estudantes de quarta série. No terceiro, tratam-se mais especificamente as relações destes sujeitos com a escola. Descreve-se como estudantes e adultos percebem os alunos de quarta série e são lançadas problematizações a respeito de algumas práticas pedagógicas observadas, contrastando falas dos adultos, falas dos estudantes e dados colhidos nas observações.

A quantidade de dados produzida foi expressiva em volume e qualidade. Não foi possível analisar a totalidade das informações coletadas. A seleção do que utilizar neste momento se deu conforme o caminho de análise foi sendo delineado.

É pertinente sinalizar que o exercício de análise aqui elaborado está longe de esgotar ou responder totalmente as questões norteadoras do estudo. Tampouco representa “as realidades observadas como elas são”. O exercício investigativo desenvolvido e apresentado nas páginas que seguem constitui um exercício de análise entre tantos outros possíveis. Expressa uma leitura, uma interpretação, entre tantas, das realidades/contextos observados.

### 3.1 A CONDIÇÃO DE SER OU NÃO CRIANÇA NAS FALAS DE ALUNOS DE 4ª SÉRIE

Este tópico está organizado em três partes. Num primeiro momento detém-se na apresentação e reflexão acerca do que os alunos de quarta série narram como sendo características de infância. Num segundo momento, apresentam-se os marcadores culturais sugeridos pelas narrativas como balizadores que demarcam o “fim da infância”. E, em seguida, são apresentados alguns aspectos sobre como caracterizam e definem “quem não é criança”.

Em cada uma destas partes apresenta-se, primeiramente, os aspectos comuns a todos os contextos, ou seja, elementos sugeridos pelas narrativas de alunos de todas as turmas das três escolas. Em seguida, as regularidades, isto é, os aspectos mencionados em duas escolas ou apenas em uma turma de cada escola, para então, na seqüência, descrever as

especificidades observadas apenas em narrativas de alunos de uma turma ou de um contexto em particular.

Os aspectos descritos e analisados neste tópico foram colhidos nos questionários, em especial nas respostas às questões: “Você se vê como criança?”, “O que pensam sobre ser criança?”, “Quando alguém deixa de ser criança?” e nas indicações sugeridas ao responderem à questão: “Faça uma lista com: ‘coisas de criança’ e ‘coisas de pré-adolescente’”. Também foram consultados os registros das conversas informais colhidos durante as observações nas escolas e que constam no diário de campo.

### **3.1.1 “Coisas de criança”**

As narrativas colhidas sugerem algumas pistas para pensar como estudantes de quarta série caracterizam as culturas da infância. Dentre os elementos comuns citados em todos os contextos para caracterizar o que pensam sobre a condição de ser criança foram identificados aspectos como: o brincar, a representação de que ser criança é “legal” e “divertido”, a ideia de que para ser criança é preciso ter determinadas idades e, também, a percepção de que crianças “aprendem” e “vão para escola”.

As regularidades observadas apenas em dois contextos estudados apontam aspectos que relacionam “ser criança” com “ser pequeno”, sugerem a identificação da condição infantil influenciada pelo uso que se faz de determinados artefatos tecnológicos, como a televisão (“criança não pode ver tv até tarde”), bem como percepções que indicam que ser criança é “chato”.

No âmbito das especificidades sugeridas por alunos de um contexto específico foi possível observar entre os sujeitos da escola particular percepções que relacionam infância a uma visão muito positiva (“ser criança é ser feliz”), a “fazer arte” e a condição daqueles que “obedecem” os pais. Os alunos da escola estadual apontaram particularidades como a percepção de que crianças incomodam e ganham dos pais tudo o que desejam. Entre os alunos da escola municipal um traço marcante e ao mesmo tempo muito singular utilizado para descreverem as crianças foi associarem tal condição a artefatos e práticas da primeira infância. Além disso, mencionam aspectos como criança “pede tudo o que vê”, se suja, não trabalha e não consegue fazer as atividades escolares.

A seguir, esses elementos são apresentados de modo mais detalhado.

Um traço comum e muito marcante sugerido nas narrativas de todas as turmas pesquisadas é uma associação entre ser criança e a prática do brincar. Para ilustrar tal relação são transcritos alguns depoimentos registrados nas respostas do questionário escrito<sup>29</sup> às perguntas: “O que você pensa sobre ser criança?”.

*Brincar muito.* (Aluno B, 9 anos<sup>30</sup>)  
*Ser criança é brincar e se divertir.* (Aluna H, 10 anos)  
 (Turma 1, Escola Particular)

*Legal porque eu posso brincar.* (Aluno E, 9 anos)  
*Brincar, aproveitar tudo e etc...* (Aluna S, 10 anos)  
 (Turma 2, Escola Particular)

*Ser criança na minha opinião criança só brinca.* (Aluna A, 10 anos)  
*É brincar de boneca e de carrinhos.* (Aluna J, 10 anos)  
 (Turma 1, Escola Estadual)

*Brincar, ir a praia e correr, brincar de boneca e etc.* (Aluna A, 11 anos)  
*Brincar de boneca e mamãe e filhinha.* (Aluna J, 10 anos)  
 (Turma 2, Escola Estadual)

*Ser criança é brincar de carrinho, de boneco.* (Aluno D, 10 anos)  
*Eu penso que ser criança é legal porque pode brincar.* (Aluna A, 11 anos)  
 (Turma 1, Escola Municipal)

*É brincar.* (Aluna G, 10 anos)  
*É ser legal e pode brincar.* (Aluna K, 11 anos)  
 (Turma 2, Escola Municipal)

O fato de tantas narrativas mencionarem esta característica nos dá notícias do quanto *brincar* é uma ação emblemática para definir a infância. Chama atenção a expressividade de alguns registros como a afirmação “na minha opinião criança só brinca”. O que será que leva a menina a omitir outras atividades como o estudo, a escola? Nesta mesma perspectiva a resposta de um aluno da escola Estadual à questão: “Você se vê como criança?” é bastante expressiva:

*Sim. Porque ser criança não tem obrigações só joga play 2<sup>31</sup> e se divertem.* (Aluno F, 11 anos (Turma 1, Escola Estadual)

<sup>29</sup> Na apresentação das narrativas dos estudantes coletadas junto ao questionário escrito e registradas no corpo deste texto, optou-se por alterar erros ortográficos presentes nos registros produzidos pelos alunos. Tendo o cuidado, no entanto, de não prejudicar o conteúdo dos mesmos.

<sup>30</sup> No decorrer de todo o texto a apresentação dos excertos de fala ou registros escritos procura seguir sempre que possível a ordem: Turma 1 e Turma 2 da Escola Particular; Turma 1 e Turma 2 da Escola Estadual; Turma 1 e Turma 2 da Escola Municipal. Além disso, tendo em vista a intenção de dar visibilidade às percepções dos alunos optou-se por ilustrar com excertos de falas a maioria dos aspectos descritos e analisados. Mesmo quando se quer ilustrar um mesmo elemento citado em diferentes contextos, apresentar-se-á exemplos de narrativas de sujeitos dos diferentes contextos.



O aluno não apenas sugere uma identificação entre ser criança e brincar (“jogar play”), como também indica a percepção de que criança *só* brinca, se diverte, “não tem obrigações”. Interessante observar, como no caso anterior, a força que a experiência do brincar assume na definição da infância.

Nos registros escritos produzidos pelos alunos em resposta à questão “Faça uma lista com: ‘coisas de criança’” os elementos mais citados também relacionam como características associadas às crianças o brincar, brincar com brinquedos, brincar na pracinha, brinquedos, brincadeiras, brincadeiras de faz de conta, jogos coletivos (como pega-pega, esconde-esconde, etc.), jogos esportivos (futebol, etc.), jogos eletrônicos, e o que designou-se “atividades físicas” (correr, pular, andar de bicicleta, etc.). Tais aspectos podem ser observados no quadro “coisas de criança”, no Apêndice F. Todas essas características são marcadas por uma relação de proximidade com o ato de brincar e corroboram, portanto, para demarcar o quanto “ser criança” está relacionado a tal prática.

Assim, as constatações sugerem como o *brincar* é tido como ação legitimada da infância, ou, ainda como a identidade legítima das crianças. Na perspectiva dos estudos sociológicos desenvolvidos por Sarmiento (2003b;2004) o brincar é uma característica inerente às culturas da infância. O autor afirma que as culturas infantis pressupõem uma diversidade de sentidos assegurada, de uma parte, pelo fato de serem social e historicamente constituídas, o que significa dizer que são alteradas pelo processo histórico na medida em que se modificam as condições sociais nas quais as crianças vivem, e por consequência, se modificam também as possibilidades de interação intra e intergeracional (SARMENTO, 2003b). De outra parte, o autor enfatiza que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidos “numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil”. (SARMENTO, 2003b, p.54). Mesmo considerando essa pluralização de sentidos, o autor afirma que há uma espécie de “universalidade” que transcende esses aspectos.

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. [...] Nesse sentido há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do facto de as crianças constituírem nas suas interações “ordens sociais instituintes”

---

<sup>31</sup> Play abreviatura de *Playstation*: tipo de videogame.

(Ferreira, 2002), que regem as relações de conflito e de cooperação, e que actualizam, de modo próprio, as posições sociais, de género, de etnia e de classe que cada criança integra. (SARMENTO, 2004, p. 22)

Portanto, é possível reconhecer, na perspectiva teórica fundamentada por Sarmento, alguns traços ou eixos estruturadores das culturas da infância que podem ser considerados universais, a saber: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração<sup>32</sup> (SARMENTO, 2003b; 2004). Importa aqui salientar um desses eixos, a ludicidade. Segundo Sarmento (2003b, 2004) a ludicidade representa um elemento central relacionado às culturas da infância, embora não seja exclusivo desta etapa da vida. Adultos e jovens também brincam. No entanto, constitui-se como elemento central associado à ideia ocidental de infância.

A cultura lúdica (Brougère, 1998), sendo transversa à sociedade [...] é, no entanto, algo central à própria ideia da infância ocidental, desde há séculos. Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. (SARMENTO, 2003b, p.62)

A identificação entre ser criança e brincar, sugerida pelas narrativas dos sujeitos de quarta série, expressam, em certa medida, o enunciado discursivo presente na sociedade, o qual está atrelado com a construção da ideia da infância ocidental. De alguma forma, podemos pensar tal associação marcada também pelos discursos dos direitos das crianças, uma vez que a experiência do brincar “tem se constituído como uma forte representação do direito a ter infância” (HICKMANN, 2008, p.66). Como sugere Hickmann,

O discurso sobre a criança como sujeito de direitos tem preconizado e defendido o direito de brincar como um dos tantos marcadores identitários do ser criança e da infância e, dessa forma, tem produzido algumas das vozes que atravessam a constituição do sujeito infantil, quanto aos processos de inscrição discursiva do mesmo. (HICKMANN, 2008, p.66-67)

Neste sentido, o reconhecimento de ser criança atrelado ao brincar, pode ser pensando, em alguma medida, como a expressão dos discursos dos direitos das crianças os quais tem ganhado força e relevância na sociedade atual.

---

<sup>32</sup> Para a discussão desenvolvida nesta dissertação cabe discorrer detidamente apenas a respeito da ludicidade. A título de esclarecimento ao leitor, no entanto, vale apresentar brevemente qual o entendimento do autor a respeito dos demais eixos estruturadores das culturas infantis. Por *interatividade* Sarmento compreende as ações e relações compartilhadas pelas crianças entre seus pares (cultura de pares), as quais não se separam do mundo dos adultos, da sociedade mais ampla. A *fantasia do real* refere-se ao processo de imaginação do real. A *reiteração* exprime a capacidade das crianças em construir o tempo de forma não-linear. Para maior detalhamento ver: SARMENTO 2003b, 2004.

Outro aspecto comum narrado por muitos alunos nos três contextos estudados diz respeito à percepção de que ser criança é algo “legal” e “divertido”. Tais elementos são apontados nos registros escritos produzidos pelos alunos ao narrarem o que pensam sobre ser criança, como pode ser percebido nos depoimentos a seguir, em resposta à questão: “O que você pensa sobre ser criança?”.

*Ser criança é bem legal. A gente se diverte, brinca...* (Aluno F, 10 anos)

*É muito bom. Bem legal porque só nos preocupamos em diversão.* (Aluna J, 10 anos)

*É muito divertido porque brincamos.* (Aluna J, 9 anos)

(Turma 1, Escola Particular)

*É se divertir brincar e aproveitar a vida.* (Aluno G, 10 anos)

*Muito legal, muito divertido.* (Aluna G, 10 anos)

*Bem divertido, a gente só tem uma oportunidade para ser criança, e é bom ser.* (Aluna L, 9 anos)

(Turma 2, Escola Particular)

*É muito legal porque pode brincar.* (Aluna A, 10 anos)

*Ser criança é muito bom porque é legal e divertido.* (Aluno F, 11 anos)

(Turma 1, Escola Estadual)

*Eu penso em ser criança que é muito legal.* (Aluno D, 10 anos)

*É legal divertido e animado.* (Aluna I, 10 anos)

*Ser criança é legal porque não tem tantas tarefas.* (Aluno R, 10 anos)

(Turma 2, Escola Estadual)

*Legal porque ser adulto deve ser chato.* (Aluno B, 11 anos)

*Ser criança é legal você pode brincar.* (Aluno L, 10 anos)

*É legal porque você não sabe o que é certo e o que é errado.* (Aluna N, 10 anos)

(Turma 1, Escola Municipal)

*É legal.* (Aluna L, 10 anos)

*Muito legal.* (Aluno V, 10 anos)

*É divertido.* (Aluna F, 11 anos)

(Turma 2, Escola Municipal)

Chama a atenção a forma como alguns alunos justificam suas afirmativas, por exemplo, quando a aluna narra que ser criança é “bem legal porque só nos preocupamos em diversão”. Esta narrativa é bastante emblemática e sugere a percepção de uma infância idealizada, cuja única preocupação seria divertir-se. Interessante também o modo como alguns alunos justificam a percepção de que ser criança é legal “porque ser adulto deve ser chato”, ou porque consideram que as crianças “não tem tantas tarefas”.

A idade é outro elemento apontado em muitas narrativas nos três contextos como elemento balizador que indica quando alguém é criança. Este elemento não fica evidenciado tão explicitamente nos registros em que os alunos discorrem a respeito do que pensam sobre ser criança. Poderá ser melhor observado em outros momentos, especialmente quando

discorrem sobre os marcadores do final da infância, sobre o modo como definem quem não é criança, bem como quando falam a respeito de como veem a si mesmos. Mas, a título de ilustração, cabe apresentar alguns registros escritos. Um desses registros foi manifestado em resposta ao questionário escrito na questão: “O que você pensa sobre ser criança?”

*Criança é até 9 anos.* (Aluno R, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)

Outros registros produzidos em resposta à questão “Você se vê como criança?” também referem a idade como elemento que contribui para demarcar a infância:

*Sim. É que eu acho que de 11[anos] pra baixo é criança.* (Aluno F, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

*Sim. Por que eu só tenho 10 anos.* (Aluna A, 10 anos, Turma 1, Escola Estadual)

*Mais ou menos. Porque criança e bebezinho até os 7 anos, eu tenho dez anos, eu sou mais ou menos.* (Aluna G, 10 anos, Turma 2, Escola Municipal)

Tais delimitações etárias oferecem pistas para perceber o quanto as marcas que regulam o tempo de duração da infância não obedecem a uma cronologia, nem ocorrem ao mesmo tempo para todas as pessoas: “criança é até 9 anos”; “de 11 pra baixo é criança”, “criança e bebezinho até os 7 anos”. Em alguma medida as narrativas sugerem elementos sobre a descronologização das etapas da vida. Tal aspecto será retomado em outros momentos do texto.

A última narrativa descrita é expressiva no sentido de sugerir, ainda, a percepção da diversidade do que é ser criança. Ser “bebezinho” e ser criança referem-se a diferentes etapas de uma mesma fase da vida, a infância. De certo modo a fala da menina acaba demonstrando a percepção da diversidade da condição de ser criança.

A relação entre ser criança e aprender, estudar, ir para a escola, também é um aspecto associado à infância destacado nos três contextos observados, como ilustram os excertos abaixo:

*Ser criança é brincar, aprender e ver desenho.* (Aluna N, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)

*Ser criança é brincar, ficar aprendendo coisas...* (Aluna A, 9 anos)

*Penso que ser criança é brincar, estudar e se divertir.* (Aluno L, 10 anos)  
(Turma 2, Escola Particular)

*É se divertir, é brincar, é estudar.* (Aluno E, 9 anos, Turma 2, Escola Estadual)

*Sim [me vejo como criança]. Porque eu vou para a escola e brinco.* (Aluna A, 11 anos, Turma 1, Escola Municipal)

No quadro “coisas de criança” (Apêndice F) confirma-se a referência a tais aspectos (observar item denominado “atividades intelectuais”). Percebe-se também que entre os sujeitos da escola particular estes aspectos são mencionados de forma mais expressiva. De qualquer modo, o que se quer destacar é que entre as características relacionadas à infância concorrem aquelas que relacionam ser criança a aprender, a ir para a escola, estudar. A construção simbólica de que lugar de criança é a escola e, portanto, uma das atividades legítimas das crianças é estudar e aprender, prolifera nos enunciados discursivos dos sujeitos pesquisados.

Além desses elementos comuns, é possível inferir algumas regularidades nos discursos dos alunos sobre as culturas infantis, as quais foram manifestadas apenas em algumas turmas ou em algumas escolas.

A identificação de que ser criança é “ser pequeno” foi um elemento apontado por alunos da escola particular e da escola municipal. Tais características podem ser identificadas através de algumas respostas registradas no questionário escrito, nas questões: “Você se vê como criança?” e “O que você pensa sobre ser criança?”.

*Sim. Eu sou pequeno [...].* (Aluno V, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

*Sim. Eu me acho criança por que sou pequeno.* (Aluno P, 10 anos)

*Sim. Porque eu ainda não sou tão grande [...].* (Aluna E, 10 anos)  
(Turma 1, Escola Municipal)

*Ser criança é ser pequeno.* (Aluno D, 10 anos, Turma 2, Escola Municipal)

O limite de horário permitido para assistir TV, bem como a classificação etária dos programas anunciada pela televisão foram elementos muito interessantes sugeridos por falas de alunos da escola estadual e da escola municipal para indicar o pertencimento à infância. Os excertos abaixo são exemplares neste sentido:

Resposta à questão: “O que você pensa sobre ser criança?”

*Não dá para olhar tv até tarde.* (Aluno G, 11 anos, Turma 2, Escola Estadual)

Conversa durante o recreio. E o que crianças fazem que é diferente [dos adolescentes]?

*Tipo sabe na televisão? Eu só posso ver o que aparece lá para 10 anos.* [A menina se considera criança] (Aluna S, 10 anos, Turma1, Escola Municipal)

Tais excertos expressam que a relação que se estabelece com os artefatos tecnológicos também informam sobre os pertencimentos a determinadas fases da vida. Vale a pena retomar

as afirmações de Sposito (2005) a respeito da confluência de vários agenciamentos socializadores (para além da família e da escola) na formação das novas gerações na contemporaneidade. Como foi citado em outro momento deste texto, a autora sugere que, na atualidade, “o processo de construção das identidades sociais dos indivíduos passa a ser mediado pela *coexistência* de distintas instâncias” (SPOSITO, 2005, p. 96), caracterizando um processo de desinstitucionalização. A referência mencionada pelos estudantes na qual apontam o quanto o uso da televisão informa sobre características da infância pode ser pensado como um exemplo de tal processo.

Outro aspecto que apresentou certa regularidade foi a percepção de que ser criança é algo chato na perspectiva de alguns alunos. Tal associação foi observada nos registros escritos produzidos por alunos das duas turmas da escola estadual e da Turma 1 da Escola Municipal, nas respostas à questão: “O que você pensa sobre ser criança?”.

*Chato porque eu não gosto de ser criança.* (Aluna B, 11 anos)

*Ser criança é chato porque não pode fazer nada.* (Aluno F, 11 anos)  
(Turma 1, Escola Estadual)

*Ser criança é muito chato.* (Aluna I, 12 anos, Turma 2, Escola Estadual)

*É muito chato ficar brincando.* (Aluno C, 11 anos)

*Ruim porque não dá para fazer o que a gente quer [...]* (Aluno D, 11 anos)  
(Turma 1, Escola Municipal)

Chama a atenção as justificativas manifestadas para explicar porque consideram chato ser criança. A questão da dependência/heteronomia indicada nas expressões “não pode fazer nada” e “não dá para fazer o que a gente quer” é significativa. É emblemática também a narrativa em que a aluna afirma não gostar de ser criança. Tais discursos são expressivos por colocarem em evidência, de certo modo, que a vivência da infância também é atravessada por “sentimentos negativos”. Essas manifestações contribuem para desconstruir, em certa medida, algumas representações simbólicas comumente associadas à infância e que relacionam a infância quase que exclusivamente como um período muito feliz, alegre, divertido, como indicado nas narrativas dos próprios sujeitos pesquisados. Ser criança também tem alguns aspectos “não tão divertidos” assim.

Os discursos dos alunos sobre as culturas infantis indicaram algumas especificidades mencionadas apenas em um contexto. Dentre tais singularidades destaca-se a indicação de uma visão positiva a respeito da infância nas duas turmas observadas na escola particular. Além de elementos como os já citados, segundo os quais os alunos caracterizam esta fase

como tempo de brincar, de diversão, como algo “legal”, em suas manifestações os alunos da escola particular sugerem ainda uma percepção de que ser criança é um tempo para ser feliz e que deve ser aproveitado.

Respostas à questão: “O que você pensa sobre ser criança?”

*Tem que ser feliz.* (Aluna F, 10 anos)

*Eu penso que é uma coisa boa.* (Aluna L, 9 anos)

(Turma 1, Escola Particular)

*Temos que aproveitar nosso tempo livre.* (Aluna B, 10 anos)

*É aproveitar, enquanto o tempo não passa.* (Aluno G, 10 anos)

*Penso que nós devemos aproveitar porque dura pouco.* (Aluna L, 10 anos)

(Turma 2, Escola Particular)

Neste sentido, a narrativa de uma aluna também é expressiva. Ao descrever o que pensa sobre quando alguém deixa de ser criança em resposta ao questionário, expressa a presença de um enunciado discursivo que idealiza a infância.

*Ela perde as coisas boas, as diversões, os amigos.* (Aluna J, 9 anos, Turma 1, Escola Particular)

De alguma maneira a presença de tais enunciados evidencia a força de representações simbólicas que idealizam a infância.

“Fazer arte”, “ser abobada”, mimada, foram outras características apontadas nas narrativas dos alunos da Escola Particular como sendo inerentes ao “ser criança”.

Conversa durante o recreio. E se eu perguntar se vocês acham que são crianças, o que responderiam?

*Eu me acho criança!* (Aluna G, 10 anos)

*Eu também...* (Aluna L, 9 anos)

Por que?

*Porque eu sou muito abobada!* (Aluna G, 10 anos)

*Porque eu gosto de correr... eu sou mimada... ah... eu faço coisas de criança.* (Aluna L, 9 anos)

(Turma 2, Escola Particular)

Resposta à questão: “Você se vê como criança?”

*Sim. Porque eu sou muito divertido e faço um pouco de arte em casa.* (Aluno L, 9 anos, Turma 2, Escola Particular)

Outra singularidade sugerida por alunos da Escola Particular diz respeito à heteronomia como característica relacionada a “ser criança”, como pode ser observado no registro escrito apontado em resposta à questão: “Você se vê como criança?”.

*Sim. Eu sou pequeno e eu obedeço os meus pais.* (Aluno V, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

A obediência aos pais expressa uma das condições atribuídas à ideia de infância construída durante a modernidade. O princípio da submissão das crianças ao adulto indica a condição heterônoma desses sujeitos. Aspectos relacionados a tais características foram mencionados também por alunos da Escola Particular em resposta à questão: “Faça uma lista com: ‘coisas de criança’”, como pode ser observado no quadro “coisas de criança” (Apêndice F). Os alunos listaram elementos como “ajudas” (precisar de ajuda), “ser dependente” e “fazer o que pode” (o que é permitido) como “coisas de criança”. Embora tais elementos tenham sido mencionados de modo muito sutil, são interessantes uma vez que evidenciam construções simbólicas associadas à ideia moderna de infância.

Na Escola Estadual algumas singularidades indicadas nas falas e registros escritos, especificamente da Turma 1, sugerem uma relação entre infância e práticas como incomodar e também ganhar tudo o que tem vontade.

Conversa durante o recreio. Assunto: Como você se sente? O aluno afirma se considerar um pré-adolescente. Procuo identificar diferenças entre suas práticas como pré-adolescente e como criança.

O que você fazia quando era criança?

*Eu fazia coisas que não faço mais.*

Que tipo de coisas?

*Eu incomodava minha mãe, brincava de carrinho e bonecos e agora não faço mais.* (Aluno B, 11 anos, Turma 1, Escola Estadual)

Resposta à questão: “O que você pensa sobre ser criança?”

*Ganhar tudo que quer.* (Aluna E, 9 anos, Turma 1, Escola Estadual)

Na Escola Municipal um traço marcante é a associação entre ser criança e os artefatos e práticas relacionados à primeira infância. Em resposta à questão: “O que você pensa sobre ser criança?” afirmaram:

*Ser bebê.* (Aluna N, 10 anos)

*Ela berra, chora, pede mamadeira.* (Aluno S, 13 anos)  
(Turma 2, Escola Municipal)

Tais elementos podem ser ilustrados também por uma conversa informal realizada durante as observações, na qual foi indagado a um aluno se ele se via como criança. O aluno responde que não e descreve perceber-se como “guri”. Quando é solicitado que explique melhor sua fala, ele demonstra não saber o que dizer. Então sugere-se que diga uma lista de coisas que sejam “coisas de criança” e que ele não faça mais.



É. Me ajuda a fazer uma lista com coisas de criança.

*Hum...Mamadeira, comer mingau, chupeta, brincar de balanço, vomitar, penico, escorregador, gangorra, vai e vem, gira-gira, pipa.* (Aluno R, 11 anos, Turma 2, Escola Municipal)

Observando o quadro do Apêndice F é possível perceber também a referência expressiva a elementos relacionados à primeira infância para caracterizar “coisas de criança” indicados principalmente pelos alunos da Turma 2 da Escola Municipal.

Trata-se de uma constatação muito instigante. De certo modo isso demonstra a percepção da diversidade do que é ser criança. Os bebês, as crianças bem pequenas e todo o rol de atributos e práticas associadas a tais condições também são constitutivos da infância. Por outro lado, pode-se pensar também, em que medida a associação entre infância e tais atributos informam sobre a possibilidade de que, para muitos alunos desta escola, a experiência de ser criança possa estar circunscrita apenas à primeira infância? Este é um questionamento que ocorreu em outros momentos da pesquisa, como será descrito no decorrer do texto.

Pedir tudo o que se vê, se sujar e não ter que trabalhar são características relacionadas à condição de ser criança, indicadas de modo mais expressivo por alunos da Escola Municipal, a saber:

Conversa durante o recreio. Pauta: como se vê. A aluna afirma não se perceber como criança.

O que você fazia antes, quando era criança?

*Andava no mercado com a mãe pedindo tudo que eu via!* (Aluna E, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

Conversa durante o recreio.

E você o que mudou quando deixou de ser criança?

*Não sei.* Aluna N, 10 anos

*Ela andava se sujando todinha!* Aluna E, 10 anos [Risos]

*E você também!*(Aluna N, 10 anos)

(Turma 1, Escola Municipal)

Resposta à questão: “O que você pensa sobre ser criança?”

*Você não tem que trabalhar.* (Aluno M, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

A percepção de que criança se suja foi mencionada pelos alunos desta escola também em outros momentos, em diferentes respostas registradas no questionário escrito. Tal percepção reflete o discurso midiático que não raro sugere este tipo de associação de que criança pode se sujar, quase como um “direito” e consequência da prática de brincar. Muitas

propagandas publicitárias de diferentes marcas de sabão em pó, por exemplo, sugerem tais aspectos<sup>33</sup>.

A representação de que criança “não tem que trabalhar”, em alguma medida se relaciona com outras caracterizações anunciadas por alunos de outros contextos como “não ter obrigações” mencionado pelo aluno da escola estadual, e expressa um enunciado discursivo corrente em nossa sociedade. Tal enunciado é marcado também pelos discursos sobre os direitos das crianças, o qual “aparece como regulador do lugar de inserção do sujeito criança, quando tem como princípio orientador os direitos-proteção, pois ao mesmo tempo que o protege também o impede de fazer coisas do sujeito adulto” (HICKMANN, 2008, p.90) como “ter que trabalhar”.

Tal aspecto reflete, ainda, a construção simbólica atrelada à ideia de infância moderna que a percebe como “idade do não-trabalho” (SARMENTO, 2007). Elemento mencionado também por Feixa (2006) e Peralva (1997) ao discorrerem sobre o gradual afastamento das crianças do mundo do trabalho após a Revolução Industrial, o que acabou contribuindo para consolidar “o trabalho” como lugar de adulto.

Não conseguir fazer os trabalhos escolares com autonomia foi outro aspecto narrado pelos alunos da Turma 1, aspecto identificado como questão relacionada às crianças.

Conversa sobre como se vê. A aluna está justificando o que, na sua percepção, é diferente em relação ao momento em que ainda se considerava criança.

E agora? O que mudou?

*Quando eu fazia trabalho na escola eu não conseguia. Agora [que não sou mais criança] eu consigo.*  
(Aluna E, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

É possível que tal fala dê notícias do quanto a heteronomia é tida como característica das crianças. Sarmento (2007) destaca a notação simbólica da infância como “idade da não-razão”, do que “não sabe”. São imagens e representações sobre as crianças historicamente construídas, atravessadas pelas representações que caracterizam a ideia moderna de infância, que estão disseminadas na sociedade e são insistentemente reforçadas pelos discursos de muitos adultos.

Do conjunto dos elementos aqui descritos para mostrar como os alunos de quarta série das três escolas pesquisadas caracterizam a infância importa destacar alguns, os quais são

---

<sup>33</sup> Em sua tese Roseli Hickmann (2008) também menciona que a experiência do brincar como representação do direito da infância é reverberado em alguma medida pelos discursos de diferentes mídias e exemplifica tal aspecto citando “a propaganda de sabão em pó, em circulação no período de 2007 e 2008, que advoga antes o direito de se sujar e, secundariamente o de brincar” (HICKMANN, 2008, p. 66).

emblemáticos para a reflexão da pesquisa: a relação entre ser criança e brincar; pistas dos processos de descronologização e desinstitucionalização e, a particularidade indicada por falas dos alunos da escola municipal sugerindo a relação estreita entre a condição de ser criança e a primeira infância.

A relação entre ser criança e brincar merece ser destacada uma vez que parece ser uma característica geracional importante. Veremos que muitos “limites” entre diferentes fases da vida (ser criança ou não, por exemplo) são estabelecidos tomando como referência o fato do sujeito brincar ou não.

As pistas muito discretas sugeridas em relação à descronologização são emblemáticas, pois anunciam que as marcas que regulam a duração da infância não obedecem uma cronologia, tampouco são as mesmas para todos os sujeitos. E quando anunciadas como sendo “até 9 anos”; “de 11 pra baixo é criança”, “criança e bebezinho até os 7 anos” sugerem limites que questionam as demarcações legitimadas como é o caso dos 12 anos (limite estabelecido pela lei e associado às transformações corporais, puberdade, etc.). Em outras palavras, demonstram que alguns sujeitos podem deixar de ser crianças com 9 anos de idade, o que nos faz perguntar se tal constatação tem a ver com processos de juvenilização da cultura ou não. Ou, no limite, nos convidam a pensar o que a possibilidade de que a infância “termine” aos 9 anos está significando? O que isto diz sobre quem são os sujeitos de quarta série, que geralmente tem entre 9, 10, 11 anos?

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que, ao descreverem suas percepções sobre a infância, os sujeitos de quarta série informam os discursos que reverberam das representações de infância historicamente construídas e muito arraigadas nas concepções modernas de infância: criança brinca, vai para a escola, não trabalha, não tem obrigações, tem que obedecer os pais, não consegue fazer os trabalhos, etc. Isso também nos mostra discursos que comumente circulam na família, na escola, nos direitos das crianças. Por outro lado, outras representações de infância sugeridas pelos alunos de quarta série, como criança só pode ver tv até tarde, criança só pode assistir a programação classificada para pessoas até 10 anos, criança se suja, mostram a repercussão de discursos midiáticos relacionados ao uso de artefatos tecnológicos. E, portanto, evidenciam o processo de desinstitucionalização, ou seja, a influência de instâncias outras, além da família e da escola, na construção das representações identitárias e geracionais observadas pelos alunos.

Além disso, cabe salientar a especificidade identificada apenas no contexto da escola municipal que indica a associação entre ser criança e os artefatos e práticas relacionados à primeira infância. A intenção é destacar tal constatação e registrá-la como elemento a ser

questionado e problematizado no decorrer da investigação, conforme outros dados forem sendo anunciados nos tópicos que seguem.

### 3.1.2 “Marcas” que balizam o “fim da infância”

O que significa falar em balizadores do “fim da infância”? Feixa (2006) utiliza expressões como “limite fundamental do curso da vida” , “ritos de passagem”, “ritos de iniciação”, ou ainda “fim da infância” e “categorias de trânsito” para designar o que aqui se deseja exprimir.

A discussão a respeito das manifestações de juvenilização da cultura no espaço escolar convida a refletir a respeito da “duração” da infância. Se juvenilização da cultura é entendida no sentido de uma antecipação<sup>34</sup> etária das práticas e estilos de vida juvenis, supõe-se pertinente indagar como os sujeitos compreendem as fronteiras entre ser criança e ser jovem.

Assim como “a juventude não é uma fase natural do desenvolvimento humano, mas uma construção cultural, historicamente relativa” (FEIXA, 2004, p. 259) podemos pensar que as formas como diferentes sociedades organizam a duração e os momentos de transição de uma etapa da vida à outra também são construções sociais, culturais e históricas, relativas no tempo e no espaço, como vimos insistindo desde o início desta dissertação. Portanto, cabe perguntar: para os sujeitos de quarta série das turmas pesquisadas, quando alguém deixa de ser criança? Como nos contextos pesquisados, os sujeitos de quarta série definem os balizadores do fim da infância?

Na tentativa de compreender um pouco melhor tais elementos apresentam-se alguns aspectos que sugerem como os estudantes consultados delimitam o “fim da infância”. Os elementos comuns mencionados nas três escolas para marcar quando consideram que alguém deixa de ser criança foram: deixar de brincar, limites etários, começar a namorar, a percepção de mudanças físicas e entrar em outra fase da vida (“virar” pré-adolescente, adolescente ou adulto).

Os aspectos regulares utilizados pelos alunos para caracterizarem o “fim da infância”, mas identificados apenas em dois contextos ou apontados por algumas turmas das três escolas, foram: o ingresso em uma série diferente ou estar cursando determinada série, a

---

<sup>34</sup> O conceito de juvenilização da cultura que fundamenta esta investigação é percebido tanto no sentido de uma antecipação como também de um prolongamento etário das práticas juvenis. No entanto, no decorrer do texto será feita referência apenas à antecipação, por se tratar do foco da análise.

“conquista” de mais autonomia (“ter mais liberdade”, “estar independente”), tornar-se mais responsável e amadurecer.

No que se refere a particularidades observadas apenas em um contexto específico foi possível identificar entre os alunos da escola particular marcas que delimitam a infância e que são indicadas pelo conhecimento que os alunos têm sobre dados científicos (“12 anos, em pesquisas, já é o adolescente”), por suas vivências cotidianas (paga-se mais em hotel a partir dos 12 anos) e também a percepção de que se deixa de ser criança quando “escolhe um estilo”.

Para designar os limites e a duração da infância, os alunos da escola estadual apontaram particularidades como: começar a conviver com “gente maior”; passar a ganhar roupas de presente, ao invés de somente brinquedos. Entre os alunos da escola municipal a singularidade apontada ao definirem o fim da infância foi afirmarem que consideram o fim da infância quando alguém deixa de ser bebê. O detalhamento de todos esses aspectos é realizado na seqüência.

Dentre os elementos comuns percebidos nos três contextos estudados deixar de brincar, a idade, começar a namorar, a percepção de mudanças físicas e “virar” pré-adolescente, adolescente ou adulto representam as “marcas” indicadas para delimitar o fim da infância.

*Deixar de brincar, não gostar mais de brincar ou não querer brincar* são características muito marcantes que determinam o “fim da infância” na percepção de estudantes das três escolas. Tal elemento pode ser observado nas respostas à questão: “quando alguém deixa de ser criança?”

*Eu acho que alguém deixa de ser criança quando não brinca mais.* (Aluno F, 10 anos)

*Quando não gosta mais de brincar de Barbie e Polly.* (Aluna M, 9 anos)

(Turma 1, Escola Particular)

*Para mim é quando a gente não quer mais brincar tipo esconde-esconde e etc...* (Aluna G, 10 anos)

*Quando a gente não brinca mais com brinquedos e fica mais maduros.* (Aluna Y, 10 anos)

(Turma 2, Escola Particular)

*Quando não brinca de boneca e deixa de incomodar.* (Aluna A, 11 anos)

*Não brinca mais de brinquedo.* (Aluno I, 12 anos)

(Turma 1, Escola Estadual)

*Não brinca mais de boneca e mais um monte de coisas. [...]* (Aluna V, 10 anos)

*Não brinca mais.* (Aluno Y, 9 anos)

(Turma 2, Escola Estadual)

*Aos 13 anos. Não gosta de brincar.* (Aluna A, 11 anos)

*Aos 13 anos não gosta de brincar de boneca.* (Aluna D, 10 anos)

(Turma 1, Escola Municipal)

Considerando que o brincar é percebido como elemento inerente à infância, não surpreende que *deixar de brincar* seja listado como característica que delimita o fim da infância. Chama a atenção a recorrência com que deixar de brincar, especificamente *com brinquedos*, é mencionado nas respostas. Tal aspecto será retomado posteriormente, pois se trata de um aspecto expressivo e muito emblemático sugerido pelos alunos de quarta série para demarcarem o que consideram diferenças importantes entre ser criança e ser “mais ou menos” criança, diferenças entre alunos de 1ª e 2ª séries e alunos de 4ª série.

A idade é outro aspecto considerado como limite balizador que demarca o “fim da infância” e é apontado nas respostas dos três contextos.

Respostas à questão: “quando alguém deixa de ser criança?”

*Lá pelos 11, 10 anos quando muda a cabeça.* (Aluno B, 9 anos)

*Aos 11 anos, porque a pessoa tem dois digitos [algarismos].* (Aluno K, 10 anos)

*Quando fica com mais de 20 e chato.* (Aluna L, 9 anos)

(Turma 1, Escola Particular)

*Quando tem 12 anos.* (Aluno F, 10 anos)

*Na minha opinião, meninas aos 11 anos e meninos aos 13.* (Aluno L, 10 anos)

*Para mim é quando a gente tem 10/11 anos.* (Aluna M 10 anos)

*Lá pelos 13,14 anos.* (Aluno V, 10 anos)

(Turma 2, Escola Particular)

*Quando faz 11 anos.* (Aluna Alexia, 10 anos)

*Com 14 anos porque deixa de ser criança e pode sair.* (Aluna A. 10 anos)

*Quando tem 12,13 anos.* (Aluna E, 9 anos, Turma 1)

*Com 9 ou 8 anos.* (Aluno F, 11 anos, Turma 1)

*Depois dos 13 anos porque não quer mais de brincar.* (Aluno G, 10 anos)

*Quando for 18 anos. Quando vai para o quartel.* (Aluno T, 10 anos)

(Turma 1, Escola Estadual)

*Quando começa a ter idade mais avançada como é 11, 12 anos.* (Aluno D, 10 anos)

*Quando tem 15 anos.* (Aluna E, 11 anos)

*Depois dos 12 anos já deixa de ser criança já é um pré-adolescente.* (Aluna G, 10 anos)

*Ah! Sei lá, uns 10 anos.* (Aluno J, 10 anos)

*Quando já tem o 19 anos.* (Aluno M, 10 anos)

(Turma 2, Escola Estadual)

*Quando já tem 13 ou 14 anos e tem mais coisas para fazer.* (Aluno R, 10 anos)

*Eu acho que as pessoas viram pré-adolescente nos 12 anos. Só falta um ano para mim virar pré-adolescente.* (Aluna B, 11 anos)

*Depois dos 13 anos porque eles já sabem o que fazer.* (Aluno C, 11 anos)

*Quando faz 11 anos para de ser criança porque se torna adolescente.* (Aluno D, 11 anos)

*Quando eu tiver 15 anos, daí que eu não sou mais criança.* (Aluno J, 11 anos)

*Quando alguém deixa de ser criança é quando tem mais de 12 anos.* (Aluno L, 10 anos)

*Aos 10 porque vira adolescente.* (Aluno M, 10 anos)

(Turma 1, Escola Municipal)

*Aos 10 anos.* (Aluno B, 10 anos)

*Quando alguém deixa de ser criança, a partir dos 15 anos de idade.* (Aluna F, 11 anos)

*Quando tem 14 anos.* (Aluno J, 11 anos)

*Com 11 anos é criança ainda. Mas pra mim com 14 anos. É legal ser criança. Mas é legal ser adolescente também.* (Aluna J, 15 anos)

*Depois dos 9 que é pré-adolescente.* (Aluna V, 10 anos)  
(Turma 2, Escola Municipal)

A descrição de tantos excertos é proposital para registrar e ilustrar a variedade e arbitrariedade implícita na definição dos limites etários considerados para demarcar o “fim da infância”. Das idades indicadas como limites que demarcam quando alguém deixa de ser criança, chama atenção as narrativas que indicam idades como 9 e 10 anos como marco determinante para deixar de ser criança. Outras indicações, como a menção aos 12 anos, são significativas, pois podem representar a proliferação de discursos legitimados como “oficiais”, estabelecidos pela lei, como é o caso desta idade. Referências como ter 18 anos também sugerem parâmetros indicados por discursos correntes como a idade do serviço militar, a idade na qual é permitido fazer a carteira de habilitação. A referência aos 15 anos também pode ter relação com construções simbólicas que por vezes circulam na sociedade, como é o caso da idade considerada para marcar as festas de debutante, realizadas aos 15 anos das meninas, por exemplo. Outros discursos historicamente construídos acabam sendo expressos também pelos alunos, como é caso da afirmação de que meninas deixam de ser criança antes dos meninos, como é mencionado por uma aluna da Escola Particular. Não raro as pessoas comentam que as meninas amadurecem bem antes que os meninos. Este tipo de percepção foi afirmada, por exemplo, por professoras das escolas pesquisadas.

De qualquer modo, tais registros evidenciam a arbitrariedade do que se considera como limites etários para definir o fim da infância. Vale a pena retomar as considerações de Peralva (1997) ao assinalar que as idades da vida não são fenômenos puramente naturais, mas sociais e históricos. Ou ainda, como sugere Pais (2003) é importante reconhecer a natureza cultural implícita na relação entre determinadas idades e determinadas fases da vida.

A arbitrariedade dos limites etários para definição do “fim da infância” é discutida também por autores como Sarmento e Pinto (1997). Ao discorrerem a respeito das “idades da infância” os pesquisadores afirmam que os limites etários que definem o ser criança são problemáticos: “[...] o problema dos limites etários da infância adensa-se quando se procura estabelecer a idade a partir da qual se deixa de ser criança” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 15). Para ilustrar tal afirmação Sarmento e Pinto destacam o quanto são aleatórios os critérios

que estabelecem esses limites. Lembram que para a tradição jurídica inaugurada pela Convenção dos Direitos da Criança, há uma correspondência entre ser criança e atingir a plenitude dos direitos cívicos, de forma tal que pela Convenção fica estabelecido que criança é todo ser humano até os 18 anos. Se pensarmos na classificação estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 - legislação que rege a proteção às crianças e adolescentes vigente no Brasil - este limite se altera, pois considera-se como criança a pessoa até 12 anos incompletos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos.

Para esses autores, a controvérsia dos limites etários é “constitutiva da infância, enquanto categoria social” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17). O estabelecimento desses limites expressa questões políticas, sociais, culturais, depende dos contextos em que se colocam, do tempo e espaço de sua definição (como já foi registrado neste texto, quando discutiu-se o tema das idades da vida).

Ser criança, ser adolescente, jovem ou adulto depende da idade. A idade não é uma categoria que desaparece nas definições das etapas da vida e também das transições de uma etapa a outra. O que se quer demonstrar aqui é que os limites etários definidos para delimitar cada etapa da vida são móveis e variáveis. A definição de tais limites relaciona-se a aspectos estruturais (econômicos, políticos, legislativos, administrativos), sociais e culturais de cada sociedade e, dentro de uma mesma sociedade, de cada grupo social. E poderíamos acrescentar também, aspectos individuais e subjetivos. Portanto, tais limites são marcados pela diversidade e pluralidade de possibilidades.

Os limites registrados nas falas dos alunos evidenciam, como foi anunciado anteriormente, que as marcas que regulam a duração da infância não obedecem uma cronologia, e são diferentes para cada sujeito. Novamente destaca-se que esses elementos representam pistas sobre o processo de descronologização que marca os pertencimentos etários e geracionais na sociedade contemporânea. Mais uma vez, salienta-se que alguns alunos de quarta série afirmam que consideram o “fim da infância” entre 9 e 10 anos. E o questionamento registrado anteriormente, continua “ecoando”: a afirmação de que para alguns sujeitos a infância “acaba” aos 9, 10 anos diz algo a respeito de processos de juvenilização?

Outro balizador que delimita o fim da infância apontado nas falas dos alunos de todos os contextos estudados é o namoro. Em resposta à questão: “Quando alguém deixa de ser criança?” ou durante conversas informais afirmaram:

*Quando começa a namorar [...].* (Aluno L, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)



*Quando começa a [...] querer se arrumar para os guris [...]* (Aluna A, 9 anos, Turma 2, Escola Particular)

*Você tem mais liberdade e pode sair e namorar.* (Aluno C, 10 anos, Turma 1, Escola Estadual)

*Quando começa a namorar, ganhar peitos e etc.* (Aluna A, 10 anos)

*Bah não sei. Mas eu acho quando para de pensar em coisas de criança e começa pensar em namorar, ir para um parque com os amigos.* (Aluna I, 12 anos)  
(Turma 2, Escola Estadual)

*Quando namora, vai pra balada, se governa. E quando tem filhos.* (Aluna A, 11 anos)

*Eu acho que é depois do 11 anos e é só. Dai já da pra namorar.* (Aluna J, 11 anos)  
(Turma 1, Escola Municipal)

*Quando você fica com o guri que você mais gosta.* (Aluna K, 11 anos)

*Quando ter namorado.* (Aluna L, 10 anos)  
(Turma 2, Escola Municipal)

Começar a namorar, poder namorar, pensar em namorar, “querer se arrumar para os guris”, “ficar” referem-se a interesses considerados legítimos para quem não é criança, portanto, são percebidos como limites da infância. Este é um aspecto muito importante para a investigação, pois como veremos adiante, o interesse pelo namoro, ou por questões relacionadas a isso (gostar dos guris, “ficar”) contribuiu para que alguns alunos de quarta série afirmem não se perceberem mais como crianças.

A materialidade dos corpos e de suas estéticas e transformações físicas como ficar mais alto, crescer, crescimento dos pêlos, dos seios, menstruar, foram elementos mencionados pelos alunos como indicadores de quando alguém deixa de ser criança (ou, ainda, de quando alguém é criança, no caso de afirmarem “ser pequeno”). Em resposta à questão: “Quando alguém deixa de ser criança?” manifestaram:

*Quando a carinha de criança fica para trás, a criança fica mais alta...* (Aluna I, 9 anos)

*Quando se cresce.* (Aluna L, 9 anos)  
(Turma 1, Escola Particular)

*Quando fica madura e meninas: ficar menstruada. Meninos: cria barba ou o primeiro pelo no peito.* (Aluna L, 9 anos)

*Quando temos a consciência que crescemos.* (Aluna B, 10 anos)

*Quando começa a crescer, ir amadurecendo.* (Aluno B, 10 anos)  
(Turma 2, Escola Particular)

*Quando vira adolescente, quando seu corpo começa a mudar.* (Aluna V., 10 anos, Turma 1, Escola Estadual)

Conversa durante a fila, voltando do recreio. O que muda quando vira adolescente?

*A altura da pessoa. As características, a pele, o cabelo...* (Aluno J, 10 anos, Turma 1, Escola Estadual)

*Quando menstrua e já quer fazer coisas diferentes.* (Aluna A, 11 anos)  
*Quando menstrua, quando deixa de brincar e de chatear.* (Aluna A, 10 anos)  
 (Turma 2, Escola Estadual)

*Quando já vem o namoro, crescimento dos seios, a primeira menstruação e o crescimento de pêlos em tudo que é região do corpo.* (Aluna N, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

*Você cresce e algumas pessoas acham você legal.* (Aluno H, 10 anos, Turma 2, Escola Municipal)

Tais excertos remetem a Feixa (2006), quando em seus estudos o autor afirma que, embora cada sociedade organize a transição da infância à vida adulta (e poderíamos pensar da infância à juventude, da juventude à adultez) de diferentes modos, segundo suas percepções sociais e construções culturais, afirma que este processo de transição tem uma base biológica. Que não é exclusivamente determinante na configuração dos limites entre uma etapa da vida e outra, mas é importante.

Entrar em outra fase da vida, “virar” adulto, “entrar” na adolescência, “ficar” pré-adolescente foram expressões utilizadas pelos sujeitos da pesquisa para anunciarem o limite da infância, aspectos encontrados também nos três contextos estudados. Em resposta à questão: “quando alguém deixa de ser criança?” afirmaram:

*Fica pré-adolescente.* (Aluno G, 10 anos)  
*Fica meio um pré-adolescente.* (Aluno L, 9 anos)  
 (Turma 1, Escola Particular)

*Quando fica adulta e para de brincar e tem que trabalhar.* (Aluno L, 10 anos)  
*Quando entra na pré-adolescência.* (Aluno O, 9 anos)  
 (Turma 2, Escola Particular)

Conversa:

Quando você acha que deixa de ser criança?

*Quando é adulto.* (Aluno, J, 10 anos, Turma 1, Escola Estadual)

*Quando é pré-adolescente porque deixa de fazer coisa de criancinha pequena.* (Aluna J, 10 anos, Turma 2, Escola Estadual)

*É porque é pré-adolescente.* Marcelo, 10 anos

*Quando deixa de ser criança é já adolescente.* (Aluno R, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

*É ser adolescente e depois adultos.* (Aluna A, 11 anos)

*Vira pré-adolescente.* (Aluno L, 10 anos)

(Turma 2, Escola Municipal)

Interessa notar que as designações para aquele que deixa de ser criança não coincidem. Para uns termina a infância e “vira” pré-adolescente”, para outros, deixa de ser criança e “já é

adolescente” ou, ainda, “fica adulta”. Estas afirmações são interessantes para mostrar como consideram quem não percebem como criança e serão detalhadas no próximo item deste capítulo. Por hora, cabe salientar a forma curiosa como muitos sujeitos demarcam o fim da infância, afirmando que simplesmente a criança “vira”, “fica” ou “entra” em outro estágio da vida.

A etapa escolar é outro elemento sugerido pelas falas de alguns alunos como uma espécie de indicador que informa em qual fase da vida a pessoa está. Ingressar em determinada série ou estar cursando determinada série informa se sou ou não criança ou quando alguém deixa de ser criança. Tal elemento foi mencionado com certa regularidade, em todos os contextos, exceto na Turma 1 da Escola Municipal, mas não aparece de forma recorrente nas falas e registros escritos.

Conversa durante o recreio. Tema da conversa: significados de ser criança, pré-adolescente, adolescente.

Os alunos de 3ª série, são o que?...

*Crianças.* [Alunos M1 e M2 concordam]

E quando que deixa de ser criança?

*Muda na 5ª ou no meio da 4ª série, que aí vira pré-adolescente.* (Aluno M2, 10 anos)

*É. Acho que vira pré-adolescente no final da 4ª série.* (Aluno M1, 10 anos)

*Por isso a gente ainda é criança. Talvez em julho a gente vire pré-adolescente, porque vai ser a metade da 4ª série.* (Aluno M2, 10 anos)

*Mas então a gente já é. É junho já.* (Aluno M1, 10 anos)

*Eu acho que só na 5ª série vira pré-adolescente.* (Aluna J, 9 anos)

(Turma 1, Escola Particular)

E quando deixa de ser criança?

*Criança? Acho que com 11 anos.*

Por que com 11?

*Também pela série um pouco que é mais difícil alguma coisa assim... que é complicada. É uma coisa assim que tem que saber muito.* (Aluna B, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

Conversa durante o recreio.

Se eu perguntasse a vocês, se vocês se acham crianças. O que vocês responderiam?

*Que sim.*

[...] E quando vocês vão deixar de ser criança?

*A partir da série mais pra cima.*

E o que vai mudar?

*A gente vai começar a fazer coisas mais difíceis no colégio. E começa a crescer também.* (Aluna M, 9 anos, Turma 1, Escola Estadual)

Quando é que a gente deixa de ser criança?

*Ah... acho que a partir dos 12, 13 ...*

E aí o que acontece que faz deixar de ser criança?

*A gente fica diferente... É estranho!*

O que muda?

*Ah! A nossa aparência... a gente vai mudar de série também.* (Aluna R, 10 anos, Turma 2, Escola Estadual)

Conversa na parada de ônibus, após término da aula.

E quando deixa de ser criança, então?

*Ah... Eu acho que é com nove anos, que daí já passa pra terceira. A terceira já é mais sério. Eu acho que é.* (Aluno C, 13 anos, Turma 2, Escola Municipal)

Tem-se aqui exemplos significativos da escola como delimitador das etapas da vida, infância e adolescência. Quando o aluno afirma “talvez em julho a gente vire pré-adolescente, porque vai ser a metade da 4ª série” é possível perceber os efeitos produzidos pela relação entre estrutura escolar e as idades da vida. A escola designa os sujeitos como crianças, pré-adolescentes, adolescentes. Não raro tais designações são associadas ao pertencimento a determinada série ou etapa do ensino: “as crianças da educação infantil”, “os adolescentes da quinta série”. Tais discursos concorrem para construir as representações que os sujeitos fazem de si mesmos. Se os adolescentes são os de quinta série e eu estou na quarta, bem então “*no meio da 4ª série, que aí vira pré-adolescente*”.

Vale a pena retomar as discussões de Feixa (2006). Em seus estudos, ao discorrer sobre o aparecimento massivo “da juventude” no decorrer do século XX, o autor descreve como a universalização da escola concorre para a difusão das condições sociais e das imagens culturais associadas à juventude. Com o desenvolvimento do comércio e da burocracia, a escola deixa de ser exclusiva dos clérigos e se transforma num instrumento de iniciação social das novas gerações. A instituição escolar, aos poucos, vai se constituindo como um lugar freqüentado exclusivamente por crianças e jovens, e não mais acolhe pessoas de diferentes idades como ocorria no caso das instituições educacionais existentes na Idade Média, num movimento gradual que inicialmente afeta a burguesia e mais tarde se estende às demais classes sociais.

A partir do final do século XIX, inicia-se, no interior da organização escolar, um processo de classificação dos alunos segundo suas idades. Tal classificação contribuiu para demarcar cada vez mais os limites entre infância e adolescência. Este processo se consolidou com a propagação dos colégios secundários:

*“Una nítida delimitación de la adolescencia frente a la niñez pudo darse sólo con la difusión de los colegios secundarios iniciada a fines del siglo XIX”* (ALLERBECK; ROSENMAJR, 1979 apud FEIXA, 2006, p. 47).

Já na primeira metade do século XX, a escola secundária se universaliza. Por consequência, a adolescência que antes estava limitada aos homens da burguesia, se democratiza, estendendo-se progressivamente às meninas e as demais classes sociais. Assim, as diferenciações por idades que estruturam a organização das escolas, ganham força e relevância social. A escola e a diferenciação por idade por ela enfatizada reverberam e legitimam a classificação etária das fases da vida. Por isso, não raro a relação série-idade se apresenta como delimitador ou indicador das etapas da infância e adolescência.

Ao fazer essas relações Feixa (2006) baseia-se especialmente na história da escolarização espanhola, no limite, européia. Porém, podemos afirmar que tais construções sociais e históricas vão se consolidando em diferentes sociedades, contribuindo para que a instituição escolar se torne referência importante na determinação da infância, adolescência e juventude, demarcando também os seus “limites”.

Neste sentido, podemos retomar as discussões acerca do processo contemporâneo de desinstitucionalização (SPOSITO, 2005). Embora na contemporaneidade a desinstitucionalização das etapas da vida seja um processo presente que assinala a crise das instituições que tradicionalmente eram consagradas à formação das novas gerações (especialmente família, escola e mundo do trabalho), a escolarização continua contribuindo para definir o lugar de cada idade da vida. As narrativas dos alunos de quarta série, descritas anteriormente, corroboram neste sentido. A escola é ainda referência na configuração das representações sobre infância, adolescência e juventude. Quando a menina afirma que vai deixar de ser criança “na série mais pra cima” (na quinta série), nos mostra que a forma como a estrutura da escola é organizada contribuiu para a construção das representações dos pertencimentos geracionais dos alunos. Estes elementos são fundamentais para a pesquisa. Outras discussões a esse respeito serão retomadas na sequência.

Além da etapa escolar, outros elementos são sugeridos com certa regularidade, ou seja mencionados por alunos de algumas turmas, como balizadores que demarcam quando alguém deixa de ser criança, entre eles: “ter mais liberdade”, “estar independente”, “ficar mais responsável” e “amadurecer”. Tais elementos são descritos a seguir.

“Ter mais liberdade” é um aspecto apontado em narrativas de alunos de algumas das turmas pesquisadas, conforme pode ser observado nos registros escritos em respostas à questão: “Quando alguém deixa de ser criança?”:

*Fica bem legal, você fica mais livre, já pode ir aos lugares sozinho.* (Aluno P, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)

*Você tem mais liberdade e pode sair [...].* (Aluno C, 10 anos)

*Ela já vai na balada.* (Aluna B, 11 anos)

(Turma 1, Escola Estadual)

*E mais legal você pode ir em festas.* (Aluno B, 12 anos, Turma 2, Escola Estadual)

*Fica adolescente, [...] vai pra balada, festa, [...], dança, sai a noite.* Aluna T, 10 anos (Turma 1, Escola Municipal)

A característica “ter liberdade”, manifesta também por outras expressões como “ficar mais livre”, poder sair sozinho, ou então “ir a festas” são aspectos significativos presentes na sociedade e que são comumente associados à condição de quem não é criança. Ser criança é estar submetido ao tutelamento adulto, à condição de heteronomia, portanto, as experiências “de liberdade”, de poder sair sugerem expressões de autonomia, e passam a demarcar o ingresso em outra condição, a condição de quem *deixa de ser criança*.

Outras respostas apontam aspectos semelhantes como as que afirmam que se deixa de ser criança quando “já está independente”.

*Quando já está independente de tudo, quando está na conta de fazer comida e etc...* (Aluna B, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

*Quando a gente deixa de depender dos outros.* (Aluna E, 11 anos, Turma 2, Escola Estadual)

Não depender dos outros, assim como “poder sair” são características próprias de quem não é criança. Experienciá-las é considerado uma forma de demarcar o “fim da infância”.

“Ficar mais responsável” ou iniciar uma “vida mais séria” e “amadurecer” foram outros elementos encontrados de modo regular, pois indicados apenas em algumas turmas, como mostram as afirmações abaixo, registradas como respostas à questão: “Quando alguém deixa de ser criança?”:

*Quando fica mais maduro.* (Aluno L, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)

*Começa uma vida mais séria e produtiva.* (Aluna M, 9-10 anos<sup>35</sup>)

*Quando começa a amadurecer, a ter mais noção de tudo [...].* (Aluna A, 9 anos)

(Turma 2, Escola Particular)

*Com dez anos porque a pessoa fica mais responsável.* (Aluno B, 11 anos, Turma 1, Escola Municipal)

---

<sup>35</sup> Só a título de curiosidade, esta aluna descreveu sua idade desta forma no questionário escrito. Curioso e instigante também, por que será que desejou se identificar assim?

*Começa ser mais maduros.* (Aluna V, 10 anos, Turma 2, Escola Estadual)

A percepção de que quando se deixa de ser criança a responsabilidade e seriedade passam a ser características importantes são elementos interessantes para pensarmos tanto a representação de infância como de adultez ou de quem não é criança, pois parece, por um lado, que criança não é responsável e também não “pode” ser séria. É interessante notar isso tendo em vista que denota uma visão bastante pejorativa, estereotipada das crianças. Ao mesmo tempo em que “brincar”, “ser divertido” são atributos citados pelos próprios alunos como características da condição de ser criança, aquele que não é criança parece que tem que ser sério. Então na medida em que eu “começo uma vida mais séria” eu deixo de ser criança! Outro aspecto é o que sugere uma das falas descritas ao afirmar que quando deixa de ser criança é que a vida começa a ser “produtiva”. Diante do tempo expressivo que as crianças passam na escola, por exemplo, produzindo tantas coisas, fora o que fazem para além do espaço escolar, é emblemático pensar que consideram que só quando deixam de ser criança é que a vida passa a ser produtiva. Em alguma medida estas afirmações sugerem o quão pejorativa, negativa e estereotipada ainda é a visão que se tem sobre as crianças.

A percepção de que o limite da infância é demarcado quando se “fica mais maduro” ou quando se amadurece é sugerida também, de certa forma, por outros registros. Ao afirmarem que se deixa de ser criança quando “para de fazer manhas” ou quando “para de chorar”, sugerem aspectos relacionados a essa “maturidade”. Tais manifestações são indicadas nos exemplos abaixo:

*Quando para de falar como criança, chorar porque não ganha algo.* (Aluno L, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)

*Deixar de ser criança é parar de manhas, deixar de se sujar e parar de fazer coisas erradas e chorar por qualquer coisa.* (Aluna E, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

As singularidades das vivências cotidianas peculiares a seus contextos são apontadas, algumas curiosamente, para informar quanto a seus pertencimentos a grupos geracionais. A fala de uma menina da Turma 2 da Escola Particular, durante uma conversa informal, é um exemplo interessante:

Tema da conversa: definição de pré-adolescente e adolescente.

*Eu acho que [a pré-adolescência] é dos 10 até o finalzinho dos 11. Que aí começa o 12, que em pesquisas, já é o adolescente. É considerado já o adolescente. Aí vai em hotel e começa a pagar mais e tal.* (Aluna S, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

A narrativa expressa não apenas o reconhecimento do discurso “científico” na demarcação dos limites das fases da vida (“em pesquisas já é o adolescente”) como também dá notícias de vivências que possivelmente fazem parte de seu cotidiano: quem tem 12 anos, “vai em hotel e começa a pagar mais”.

Outra narrativa bastante emblemática manifesta por uma aluna da escola particular denota a percepção de que alguém deixa de ser criança no momento em que opta por um estilo. Tal afirmação foi expressa em resposta à questão: “Quando alguém deixa de ser criança?” no questionário escrito:

*Quando [...] escolhe um estilo, lá pelos 10 anos. (Aluna S, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)*

A percepção de que a escolha de um estilo delimita o ingresso em outra fase da vida é algo curioso e expressivo. Não há como dimensionar o que a menina entende por estilo, mas é possível inferir que a ideia de estilo sugere qualquer coisa próxima dos estilos juvenis. Falar sobre um estilo, ter um estilo, escolher um estilo geralmente não remete a uma característica de infância. Interessante notar também que tal escolha se dá “lá pelos 10 anos” de idade. É possível que ao afirmar “quando escolhe um estilo” a menina esteja querendo dizer quando a pessoa passa a mandar determinados sinais de reconhecimento através da vestimenta, do modo como arruma os cabelos, dos tipos de objetos que usa, das atitudes que demonstra, etc... (numa aproximação com o que Feixa (2006) define como estilo). Será que, em certa medida, esta fala pode estar dando pistas, muito sutis, do quanto a estética, o consumo de determinados artefatos também contribuem para informar representações de identidade, de pertencimentos geracionais? E, neste caso, dando notícias de mais uma “instância produtora de valores e referências culturais” (SPOSITO, 2005, p. 96): o consumo?

Algumas especificidades observadas nas respostas dos alunos da escola estadual são destacadas a seguir. Ambas foram colhidas durante conversas informais, ao instigar os alunos a falarem sobre quando alguém deixa de ser criança:

Conversa durante o recreio. Alguém comenta que acha que deixa de ser criança quando tem 8 ou 9 anos.

*Não. É muito cedo, sora! É muito cedo!*

E quando tu acha que deixa de ser criança?

*O meu amigo começou a namorar com 13, 14 anos. Porque daí já ta na adolescência.*

E o que tu acha que faz as pessoas virarem adolescentes?

*Conviver com gente que é maior do que ela. (Aluno E, 9 anos, Turma 2, Escola Estadual)*

Conversa durante o recreio. Me falem mais sobre como é deixar de ser criança.



*É bem bala! É bem bala! Tu ganha presentinho... E depois tu já vai ganhando roupa, não vai ganhando mais presentes.*

E contigo já acontece isso?

*Claro! Só vem roupa agora!*

E por que tu acha que isso acontece?

*Porque eles acham que nós não precisamos mais brincar.* (Aluno J, 10 anos, Turma 2, Escola Estadual)

O primeiro excerto destacado faz referência ao namoro, como indício que denota o “fim da infância”, mas em seguida aponta outro elemento interessante: o convívio com “gente maior”. Tal aspecto parece emblemático, pois convida a pensar o quanto o processo de construção das identidades dos sujeitos e de seus pertencimentos geracionais é mediado também pelas redes de amizade, pela convivência com determinados grupos de idade. Conviver com “gente maior” implica conviver com práticas sociais e culturais de “gente maior”. Em alguma medida isso pode informar o quanto pertença a uma condição de infância ou não, bem como demarcar um limite: eu passo a ser adolescente ao conviver com “gente maior”.

No segundo excerto o comentário do aluno traz implícito um elemento muito sutil, mas que pode ser bastante sugestivo para pensarmos os limites da infância: ganhar roupa de presente. Não só o “conteúdo” do presente parece ser um indicativo importante, afinal possivelmente uma criança receberia um brinquedo de presente! Mas o olhar do outro também é significativo, uma vez que comunica algo sobre a minha identidade. Se o outro me oferece uma roupa como presente e não um brinquedo, em alguma medida está contribuindo para a produção identitária do “sujeito presenteado”. Tal questão será abordada mais detidamente no final deste tópico.

As respostas dos alunos da escola municipal também apontam algumas especificidades em relação à delimitação da infância, como deixar de ser um bebê. Tal aspecto pode ser observado no excerto colhido durante uma conversa informal:

A menina diz não se perceber como criança.

Quando você deixou de ser criança?

*Não sei. Não sou mais bebê.* (Aluna M, 11 anos, Turma 1, Escola Municipal)

Em certa medida esta fala reverbera um elemento destacado pelos alunos da escola municipal a respeito de características associadas à infância, no item anterior. A condição de ser criança foi sugerida por alguns sujeitos como algo ligado a atributos da primeira infância. Aqui identifica-se uma resposta na qual a aluna usa a expressão “não sou mais bebê” para

justificar, de certo modo<sup>36</sup>, quando deixou de ser criança. Tem-se aqui um aspecto a mais para endossar o que foi anteriormente destacado: o questionamento a respeito do que a relação com a primeira infância, expressa pelo uso de termo como bebê, pode estar dizendo. Se a menina considera que deixou de ser criança por não ser mais um bebê, pode estar sugerindo que a infância é circunscrita apenas à primeira infância?

Por hora, o que é possível afirmar é que, para alguns sujeitos da escola municipal “deixar de ser bebê” é considerado um limite para definir o “fim da infância”.

Dos aspectos apresentados para descrever como os estudantes de quarta série das escolas pesquisadas definem as marcas que balizam o “fim da infância” é pertinente enfatizar aqueles que mais contribuem à problematização da pesquisa, a saber: as indicações de “marcas”, como deixar de brincar *com brinquedos*, passar a se interessar por “namoro” e “deixar de ser bebê”, balizadores que definem os limites do “fim da infância”, bem como as implicações da idade para a discussão do processo de descronologização e a consideração da etapa escolar como delimitadora das etapas da vida.

O fato dos alunos de todas as turmas definirem “deixar de brincar *com brinquedos*” e o interesse por assuntos relacionados ao “namoro” como limites que delimitam quando alguém deixa de ser criança são importantes, pois foram utilizados em outros momentos para justificarem porque os próprios alunos de quarta série não consideraram a si mesmos como crianças ou porque se consideram “mais ou menos” crianças, como veremos mais adiante.

O “deixar de ser bebê” como “marca” que define o fim da infância é outro elemento que voltará a ser mencionado por alunos da escola municipal para justificarem suas percepções sobre si mesmos, portanto, merece ser destacado.

Outro aspecto discutido neste item e que merece ser salientado foram as discussões sobre a idade, porque ao afirmarem limites etários tão aleatórios para definir o fim da infância, as respostas corroboram no sentido de mostrar evidências sobre o processo de descronologização que marca os pertencimentos etários e geracionais na sociedade contemporânea. Bem como, ao anunciarem que pessoas deixam de ser criança aos 9, 10 anos, instigam pensar o quanto isso reflete ou não um indício do fenômeno da juvenilização da cultura. Uma reflexão mais consistente a esse respeito só será possível adiante, considerando os demais dados e análises que serão apresentados.

Por fim, dentre as considerações descritas neste item, importa ressaltar, ainda, a discussão realizada a respeito das implicações para esta pesquisa decorrentes do fato de os

---

<sup>36</sup> A menina não afirmou taxativamente eu não sou mais criança porque não sou mais um bebê! Mas, a forma como falou levou a inferir que, de certo modo, sua fala pode estar sugerindo essa percepção.

alunos anunciarem a etapa escolar como indicador que contribui para que percebam quando alguém deixa de ser criança. Tal aspecto reafirma o quanto a escola concorre para a construção das identidades, representações e pertencimentos geracionais dos alunos. Tais aspectos serão discutidos adiante.

### **3.1.3 Não ser mais criança**

Pré-adolescente, adolescente, mocinha, guri, jovem e adulto foram denominações mencionadas nas afirmações dos alunos pesquisados ao referirem-se àqueles que não consideram como sendo crianças.

Para melhor apresentação dos dados, o percurso de escrita utilizado neste item está organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta-se como os alunos de quarta série descrevem o que pensam sobre alguém que é “pré-adolescente”. Num segundo momento, são descritos os elementos utilizados para caracterizar o que consideram ser um “adolescente”. Em seguida, são apresentados os elementos anunciados para descrever o que pensam ser “mocinha”, “guri” e “jovem”, formas utilizadas para referirem-se a quem não consideram criança e que foram mencionadas apenas no contexto da escola municipal. Por fim, demonstra-se que para alguns alunos, quando alguém deixa de ser criança torna-se adulto. Poucas caracterizações foram mencionadas neste caso.

Vale destacar ainda que, ao apresentar cada uma dessas denominações, utiliza-se a mesma organização que pautou o capítulo até aqui, ou seja, apresentando primeiro aspectos comuns, indicados em todas as escolas, depois aspectos regulares, mencionados em algumas turmas ou em duas escolas, e por fim singularidades, observadas apenas em um contexto.

O termo “pré-adolescente” foi mencionado em todos os contextos estudados. Porém, os sujeitos da Turma 1 da Escola Municipal fizeram referência a este termo apenas nas respostas registradas no questionário escrito, de modo que não foi possível investigar melhor o que pensam a respeito. Durante as conversas informais tal expressão não foi citada pelos alunos desta turma.

Os elementos comuns citados para caracterizarem o que pensam sobre alguém que é pré-adolescente giram em torno de aspectos como: pré-adolescentes namoram, mexem no computador, jogam vídeo game e conversam. Dentre os aspectos regulares foram apontados elementos como: pré-adolescentes não são “nem crianças, nem adolescentes”, ou seja, a percepção da pré-adolescência como uma fase de transição. Outra regularidade sugerida foi a

percepção de que pré-adolescente não brinca *com brinquedos*, mas brinca de “brincadeiras não muito infantis”. E as singularidades mencionadas sugerem caracterizações como: pré-adolescentes saem ou encontram as amigas, menção feita por alunos da escola estadual, e pré-adolescentes começam a se interessar por “outras coisas”, como filmes de terror, citada por alunos da Turma 2 da Escola Municipal.

Uma característica comum sugerida pelos alunos de todas as turmas que citam o termo pré-adolescente ao se referir àqueles que não consideram como sendo crianças foi o namoro.

Por que vocês dizem que são pré-adolescentes... não poderiam dizer crianças grandes?  
*Porque criança grande não paquera, e pré-adolescente paquera.* (Aluno M, 10 anos, Turma 1, Escola Particular).

Conversa durante o recreio Meninas procuram explicar como significam “ser pré-adolescente”:  
*E tem aquela coisa também de pré-adolescente querer namorar.* (Aluna B, 10 anos)  
*Não. Não querer namorar. Gostar da pessoa.* (Aluna B, 10 anos)  
*É. Gostar da pessoa. Mas se tiver se achando um pouquinho acima sabe... Tipo pré-adolescente. A gente é pré-adolescente.* (Aluna B, 10 anos)  
 (Turma 2, Escola Particular)

E o que é ser pré-adolescente?  
*Não sei... acho que é namorar* (Breno, 11 anos, Turma 1, Escola Estadual)

O que é um pré-adolescente?  
*É porque pré-adolescente já tem namorado, já pode beijar na boca.* (Aluna, V, 10 anos, Turma 2, Escola Estadual)

Que fase diferente a gente entra quando faz 10 anos?  
 [...] *É porque a gente tá entrando na pré-adolescência, sora!* (Aluna V, 10 anos)  
 E o que é pré-adolescência?  
*Ô sora, com 10 anos eu já comecei a querer ficar com as gurias!* (Aluno B, 10 anos)  
 (Turma 2, Escola Municipal)

Chamam a atenção certas sutilezas sugeridas por algumas das falas descritas, como é o caso da narrativa da escola particular. Tais excertos sugerem que um pré-adolescente é alguém que *quer* namorar, mas principalmente que *gosta de alguém*. Não necessariamente alguém que efetivamente namore. Mais do que isso, é sentir que gosta de uma pessoa, “mas se tiver se achando um pouquinho acima”. Supõe-se que com esta afirmação a aluna possa estar desejando fazer uma diferenciação com um “gostar de alguém” quando se é criança. Ou seja, a questão do gostar de uma pessoa atravessa qualquer idade, porém a menina significa de uma forma diferente quando se trata de alguém que é pré-adolescente.

Nota-se que nas falas dos alunos das escolas estadual e municipal aparecem termos como “beijar” e “ficar”. Tal constatação pareceu significativa, uma vez que no contexto da escola particular a referência a tais termos quase não aparece. Em outros momentos tais nuances serão retomadas. Mas de qualquer modo é importante destacar a incidência expressiva como “namoro” (ou aspectos relacionados a namoro) foi mencionado por sujeitos de todos os contextos, para caracterizar “coisas de pré-adolescente” ao responderem à questão: “Faça uma lista com: ‘coisas de pré-adolescente’” (Apêndice G).

Dentre as práticas sociais e culturais destacadas para descrever o que pré-adolescentes fazem, foram mencionados elementos como mexer no computador e jogar vídeo game.

E o que você faz agora [que não é mais criança e se vê como pré-adolescente]?  
*Mexo no Pc<sup>37</sup>, jogo videogame [...]* (Aluno B, 11 anos, Turma 1, Escola Estadual)

E que coisas pré-adolescente faz e um adolescente faz?  
*O pré-adolescente, principalmente as gurias, começa a não brincar de boneca, vai mudando...* (Aluna R, 10 anos)  
 E aí faz o que?  
*Ai não sei. Fica mais tempo, acho que... no computador.* (Aluna R, 10 anos)  
 E tu Aluna E, o que tu acha?  
*Ah eu fico mais tempo no msn.* (Aluna E, 11 anos)  
 [Ambas se descrevem pré-adolescente]  
 (Turma 2, Escola Estadual)

Embora os excertos refiram-se a sujeitos da escola estadual, mexer no computador e jogar videogame foram aspectos mencionados por alunos dos demais contextos estudados para caracterizarem “coisas de pré-adolescente” ao responderem o questionário escrito em resposta a questão: “Faça uma lista com: ‘coisas de pré-adolescente’”. Tais indicações podem ser observadas no quadro do Apêndice G.

É pertinente ressaltar que ao descreverem “coisas de criança” (ver quadro Apêndice F) alunos das escolas particular e estadual também apontaram “mexer no computador” como uma atividade associada à infância. Porém as indicações de tal prática como característica de pré-adolescente são notadamente mais recorrentes. Observa-se, ainda, contrastando os dois quadros, que na listagem “coisas de pré-adolescente” aparecem indicações relacionadas a sites de relacionamento como *orkut* e *msn*, os quais não são mencionados como “coisas de criança”.

É possível perceber, contrastando as os dois quadros, que “jogar videogame” também é citado como elemento tanto associado à infância como à pré-adolescência. Neste caso,

---

<sup>37</sup> Pc: abreviatura para *Personal Computer*. Expressão utilizada para referir a computador.

porém, em algumas turmas a referência a tal prática como “coisa de criança” é sutilmente maior.

A característica “conversar” é referida por sujeitos de todos os contextos como “coisa de pré-adolescente”. Este aspecto pode ser observado no quadro do Apêndice G. Tal característica também foi citada pelos alunos como “coisa de criança” (Apêndice F), mas, neste caso, é mencionada pouquíssimas vezes.

Dentre as regularidades, um aspecto marcante nas falas de alunos das escolas particular e estadual é a percepção de pré-adolescente como alguém que vive uma fase de transição. Tal percepção é manifestada a partir de expressões como “não é criança, mas também não é adolescente”, “*tá indo* pra adolescência” ou “é um *quase* adolescente”. Manifestações como estas podem ser observadas nos excertos colhidos durante conversas informais:

Mas o que é ser um pré-adolescente?

*É uma pessoa que não é criança e também não é adolescente, é quase adolescente.* (Aluno M, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)

E o que é um pré-adolescente?

É um que não é adolescente, nem criança. (Aluna B, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

Mas afinal o que é ser pré-adolescente?

*É assim ... tá indo pra adolescência.* (Aluno B, 11 anos, Turma 1, Escola Estadual)

O que é pré-adolescente?

*É um quase adolescente.* (Aluna R, 10 anos, Turma 2, Escola Estadual)

Um aspecto semelhante foi narrado por um aluno da Turma 1 da Escola Particular. Em sua fala o aluno procura explicar o que pensa ser o significado de pré-adolescente contrapondo a ideia de “grande” e “pequeno”.

Me explica melhor o que é um pré-adolescente.

*Pré-adolescente não é nem grande, nem pequeno. Fica na metade da tua vida. Porque existe quantas fases? [olha pra cima, pensa um pouco e segue falando e contando nos dedos] Bebê, criança, pré-adolescente, adolescente, adulto, coroa, idoso e 3ª idade.* (Aluno M, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)

A definição do ciclo da vida caracterizada como sugere o menino da escola particular foi mencionada também por alunos das escolas estadual e municipal como pode ser observado.

O que é um pré-adolescente?

*É, quando tem, tipo, dos 10, 12. E dos 12 até uns quatorze é adolescente...* (Aluna R, 10 anos, Turma 2, Escola Estadual)

E quando deixa de ser criança?

*Dos 10.*

Por que? O que acontece?

*Dos 10 até os 12 é pré-adolescente. Dos 12 até os 18 é adolescente e dos 18 até morrer é... não. Dos 18 até 45 é adulto e depois é velho.* (Aluno B, 10 anos, Turma 2, Escola Municipal)

Tais caracterizações são sugestivas uma vez que apontam como estes sujeitos delimitam a pré-adolescência no ciclo da vida, bem como indicam as idades definidas como equivalentes à pré-adolescência: a partir dos 10 anos. Em relação ao critério etário definido para demarcar a pré-adolescência é pertinente retomar algumas narrativas já referidas no item anterior. Alguns sujeitos, ao indicarem o que pensam sobre quando alguém deixa de ser criança, informam:

*Depois dos 12 anos já deixa de ser criança, já é um pré-adolescente.* (Aluna G, 10 anos Turma 2, Escola Estadual).

*Depois dos 9 que é pré-adolescente.* (Aluna V, 10 anos Turma 2, Escola Municipal)

Tais excertos apenas ilustram, mais uma vez, a arbitrariedade de tais critérios etários. Mas, também, sugerem pistas importantes sobre o que Abad (2003) destacou ao caracterizar o fenômeno da juvenilização da cultura. O autor afirma que “a infância quase que desapareceu, encurralada por uma adolescência que desponta muito cedo” (ABAD, 2003, p.24). Talvez narrativas como estas sejam, em certa medida, exemplares de tal constatação, especialmente quando alguns sujeitos indicam as idades de 9 e 10 anos como balizadores do “início” do que chamam “pré-adolescência”, como já foi referido.

Outra característica marcante nas falas sobre o “ser pré-adolescente” é afirmar que não brinca, provavelmente porque, como sugeriu outro aluno, “conversa”. Narrativas neste sentido foram observadas entre os alunos das escolas particular e estadual<sup>38</sup>.

Que coisas crianças fazem e que coisas pré-adolescente faz?

*Eu acho que criança brinca de boneca e essas coisas e pré-adolescente não.* (Aluna Y, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

---

<sup>38</sup> Em outros momentos do texto será possível perceber que, de alguma forma, estes aspectos relacionados à questão do brincar também aparecem no contexto da escola municipal (por exemplo, quando distinguem brincadeiras praticadas por alunos de 1ª e 2ª séries e por alunos de 4ª – terceiro capítulo de análise). De fato o que se destaca neste momento é que quando falam em “pré-adolescentes” os alunos da escola municipal não fizeram esta referência.

Mas o que um pré-adolescente faz de diferente de uma criança?

*Não fica brincando de brincadeiras muito infantis.* (Aluna M, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

Que coisas crianças fazem?

*Brincam de bonequinho, de carrinho. Fazem brincadeiras infantis.* (Aluno J, 10 anos)

E pré-adolescentes?

*[...] Não brincam...* (Aluno J, 10 anos)

(Turma 1, Escola Estadual)

E o que faz um pré-adolescente?

*Não brinca tanto.* (Aluno E, 11 anos)

*A gente perde a vontade de brincar de boneca, de Barbie, essas coisas. Perde muito!* (Aluna V, 10 anos, Turma 2, Escola Estadual)

A especificidade atribuída ao “não brincar” do pré-adolescente, sugere que os pré-adolescentes não brincam de brincadeiras muito infantis, ou com brinquedos (boneca, carrinho), mas brincam. Este aspecto pode ser percebido em outros momentos, especialmente em falas das alunas da Turma 2, da Escola Particular:

Explica pra gente o que tu achas que é ser um pré-adolescente.

*É não brincar de tantas coisinhas assim... infantis.* (Aluna M, 10 anos)

*Como de chá... essas coisas.* (Aluna B, 10 anos)

*É. Brinca de outras coisas assim mais...* (Aluna M, 10 anos)

[A menina é interrompida por uma colega.]

(Turma 2, Escola Particular)

A definição do que sejam “brincadeiras infantis”, no caso deste grupo de alunas da escola particular, não é a mesma para todas as estudantes que compartilham a opinião descrita acima.

E que coisas mais de pré-adolescente tu tens?

*Bom... brincadeiras já mudaram bastante. É que quando a gente era criança, brincava de pega-pega, pique-esconde, e essas coisas...* (Aluna J, 10 anos)

*Mais isso não é de criança!* (Aluna B, 10 anos)

*Não, mas... por exemplo... ah... a gente brincava mais disso quando era mais criança. Agora a gente tá brincando menos, só conversando, batendo cartinhas...* (Aluna J, 10 anos)

(Turma 2, Escola Particular)

Para algumas alunas da Turma 2 da Escola Particular brincadeiras infantis correspondem a brincar de chá, ciranda-cirandinha, boneca. Pega-pega e esconde-esconde para estas meninas são brincadeiras de pré-adolescentes. Para outras, no entanto, não. Pega-pega e esconde-esconde entram também no rol das brincadeiras infantis e das “coisas de criança”, como é ilustrado nas falas descritas a seguir.



E o que são brincadeiras infantis?

*Ah... boneca* (Aluna B, 10 anos)

*Ciranda-cirandinha... aquela que ficam rodando...* (Aluna M, 10 anos)

*E pega-pega.* (Aluna L, 9 anos)

*Pega-pega?* (Aluna M, 10 anos)

*Pique-esconde...* (Aluna L, 9 anos)

(Turma 2, Escola Particular)

Os alunos da escola estadual também fazem certas distinções entre “brincar de pré-adolescente” e “brincar de criança”. Não exatamente falando de brincar, mas do uso de certos brinquedos. Em conversa com algumas meninas da Turma 2 da Escola Estadual, elas afirmam que se consideram pré-adolescentes. Após afirmarem que tal condição refere-se a pessoas que não brincam com bonecas, pergunto se elas costumam brincar de boneca.

*A gente não brinca muito de boneca. Eu não brinco muito de boneca! A gente não se acha criança!* (Aluna E, 11 anos)

*Eu tenho boneca, mas só pra ficar lá no meu quarto!* (Aluna R, 10 anos)

*Eu também!* (Aluna E, 11 anos)

*De vez em quando eu brinco porque lá no meu pátio [de sua casa] tem umas crianças de 5, 6 anos... no máximo de 7.. Aí eu brinco com elas. Eu faço escolinha, faço essas coisas. Mas... eu comigo... só eu, não brinco com as minhas bonecas.* (Aluna R, 10 anos)

(Turma 2, Escola Estadual)

Essas falas são muito emblemáticas. Sugerem elementos importantíssimos para a problemática desta investigação. Tais narrativas demarcam uma diferenciação entre a condição de ser criança e a condição de ser “pré-adolescente”: crianças brincam com brinquedos, ou de escolinha e “essas coisas”, pré-adolescentes não.

As bonecas vão assumindo outro *status* que não mais o de “brinquedos”. Bonecas “só pra ficar lá no meu quarto”! Quando a menina afirma que, mesmo considerando-se pré-adolescente brinca com bonecas, o faz só porque convive com crianças pequenas “de 5, 6, no máximo 7” anos de idade. Porém, “eu comigo... só eu, não brinco com as minhas bonecas”! Entre as narrativas dos meninos da Turma 2 da Escola Estadual também são sugeridos tais aspectos:

Conversa durante recreio

Mas eu ainda continuo curiosa quando é que a gente deixa de ser criança?

*Com 10 anos!* (Aluno J, 11 anos)

Por que com 10?

*Porque tu está com dois números [algarismos] de idade.* (Aluno J, 10 anos)

É uma boa hipótese... que mais? Que coisas a gente faz quando é criança que deixa de fazer depois?

*Brincar com boneco...* (Aluno D, 10 anos)

*Eu só coleciono bonecos!* (Aluno J, 10 anos)  
 [O aluno se narra “mais ou menos” criança.]  
 (Turma 2, Escola Estadual)

Os bonecos que outrora eram brinquedos tornam-se “só” objetos de coleção. A distinção sugerida entre o brincar de criança e o brincar de pré-adolescente, ou seja, entre brincadeiras infantis e brincadeiras não-infantis, ou ainda, brincar com brinquedos e “não brincar tanto” pode ser uma pista sutil, mas importante para pensarmos a questão da juvenilização da cultura.

A afirmação parte de um grupo de meninas que se define como “pré-adolescente e um pouco criança”, no caso das alunas da Turma 2 da Escola Particular, ou de alunos que no questionário escrito se auto definiram “mais ou menos crianças”. A argumentação destes alunos pode constituir uma justificativa para o fato de que, embora considerando-se pré-adolescentes, ainda brincam. Parecem expressar dois aspectos que por vezes soam incongruentes nas representações sociais, afinal como justificar que brincam se não se acham crianças ou se consideram “mais ou menos” crianças? A “saída” pode ser classificar as brincadeiras em brincadeiras infantis e não-infantis. Assim, é possível dizer que brinco, mas não as mesmas brincadeiras que crianças pequenas brincam.

Tal argumentação sugere uma tentativa de conformar os discursos sociais com seus modos de ser individuais, seus sentimentos de não serem mais “crianças”, segundo suas próprias percepções. Será indício de um borramento de fronteiras, ou melhor, de que as identidades são híbridas, não somente crianças, não já definitivamente adolescentes? Ou, de outra parte, que percebem diferenças intrageracionais expressivas, ou seja, o brincar não é um atributo invariável e homogêneo?

Se, socialmente reconhece-se que brincar não é coisa de pré-adolescente, e me sinto como tal, mas gosto de brincar, então me aproprio de um discurso que autorize o brincar de modo distinto das crianças pequenas. A representação simbólica de que brincar é condição de quem é criança e quem não se considera como tal não brinca é reapropriado e ressignificado de modo a associar o brincar de coisas infantis como “coisa de criança”, e o brincar de brincadeiras não-infantis, de outra parte, como “coisa de pré-adolescente”. E assim posso conviver como “pré-adolescente e um pouquinho criança”, sem uma crise de identidade. Posso responder ao questionário proposto me auto definindo “mais ou menos” criança.

Ainda sobre o brincar, apenas a título de ilustração, vale a pena um olhar atento aos quadros “coisas de criança” e “coisas de pré-adolescente” (Apêndice F e G, respectivamente). Contrastando as informações de ambas, é possível perceber que “brincar” é mencionando

tanto como “coisa de criança” como “coisa de pré-adolescente”, apenas pelos sujeitos da escola particular. “Brincar com brinquedos”, “brincar em lugares”, “brincadeiras de faz de conta” e jogos coletivos como pega-pega, esconde-esconde são citados apenas como características de criança.

Aspectos específicos foram identificados, uns no contexto da escola estadual, outros da Turma 2 da Escola Municipal. Para os sujeitos da escola estadual, pré-adolescentes saem com as amigas. Para os alunos da Turma 2 da Escola Municipal, pré-adolescentes começam a se interessar por “outras coisas” como filmes de terror.

Durante as conversas informais os alunos da escola estadual sugeriram ainda como características de pré-adolescente aspectos como “sair com as amigas”, “só gosta das amigas” como pode ser observado nos excertos abaixo:

E o que é ser pré-adolescente?

*É sair com as amigas.* (Aluna A, 10 anos, Turma 1, Escola Estadual)

Como é ser pré-adolescente? O que vocês fazem?

*É... normal... brinca... conversa... vai uma na casa da outra.* (Aluna Elen, 11 anos, Turma 2, Escola Estadual)

E o que é um pré-adolescente?

*Que só gosta das amigas e não gosta mais de nada.* (Aluna P, 8 anos, Turma 2, Escola Estadual)

Sair com as amigas, ir na casa das amigas são aspectos mencionados também ao preencherem a lista “coisas de pré-adolescente” no questionário escrito (Apêndice G). A título de curiosidade vale observar nesta listagem que alunos de outros contextos pesquisados mencionam “sair” e “sair sozinho” como característica associada à pré-adolescência.

Como foi indicado antes, uma aluna da Turma 2 da Escola Municipal, aponta filmes de terror como tema de interesse imediatamente associado à pré-adolescência, conforme pode ser observado no excerto a seguir.

Que fase diferente a gente entra quando faz 10 anos?

*É porque a gente começa a se interessar por outras coisas.*

Tipo o que?

*Filmes de terror... é porque a gente ta entrando na pré-adolescência, sora!* (Aluna V, 10 anos, Turma 2, Escola Municipal)

Para finalizar as descrições sugeridas sobre a condição de ser pré-adolescente, destaca-se a narrativa de uma menina da escola municipal:

O que tu acha que é ser um pré-adolescente?

*É ser legal! É ser da hora!* (Aluna V, 10 anos, Turma 2, Escola Municipal)

É interessante pensar porque fazem uso da expressão pré-adolescente para designar quem não é criança. Como expôs-se anteriormente, Feixa (2006), em seus estudos, faz menção à “descoberta” da adolescência, datada entre final do século XIX e meados do XX, “inaugurada” pelo psicólogo Stanley Hall, limitada, num primeiro momento aos homens burgueses, mas difundida posteriormente à “toda” sociedade com a disseminação e posterior obrigatoriedade da escola secundária. De alguma forma, sugere pensar o que faz com que, na contemporaneidade, para além da “adolescência”, tenha sido produzida a ideia de pré-adolescente. O que motiva tal criação? Trata-se de uma expressão do processo de juvenilização da cultura? Quando a menina afirma que ser pré-adolescente é “ser da hora” nos dá notícias, em certa medida, de um “culto ao pré-adolescente”?

Para Abad (2003), “a infância quase que desapareceu, encurralada por uma adolescência que desponta muito cedo” (ABAD, 2003, p.24). Será que este “despontar mais cedo da adolescência” tem a ver com o que vem sendo designado pré-adolescência e caracterizado como uma etapa de transição? Possivelmente, a ideia do que seja “pré-adolescência” sugere, em alguma medida, o quanto os sujeitos “pré-adolescentes” são afetados pelo fenômeno da juvenilização da cultura, expressando a força simbólica assumida pela figura juvenil na contemporaneidade. É possível pensar a pré-adolescência como expressão da antecipação etária dos estilos e práticas juvenis que caracterizam o fenômeno da juvenilização da cultura.

Além do termo “pré-adolescente”, sujeitos de quase todas as turmas pesquisadas mencionaram também a expressão “adolescentes” para caracterizar àqueles que não consideram como crianças. A exceção foram os alunos da Turma 2 da Escola Particular os quais não fizeram tantas referências à adolescência. Quando o fizeram, não apresentaram caracterizações, falavam mais no sentido de definir as idades das fases da vida como foi citado antes em falas como:

*Eu acho que [a pré-adolescência] é dos 10 até o finalzinho dos 11. Que aí começa o 12, que em pesquisas, já é o adolescente. É considerado já o adolescente. Aí vai em hotel e começa a pagar mais e tal.* (Aluna S, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

Do conjunto de elementos apontados para caracterizar quem consideram como sendo “adolescentes” destaca-se como elementos regulares, citados nos contextos da escola

particular e da escola estadual: adolescentes namoram, não brincam e “ficam grandes”. Entre as singularidades identificadas, nota-se que os alunos da Turma 1 da Escola Particular caracterizam a condição “adolescente” como: adolescentes “acham tudo chato”, “ouvem música”, conversam e estão numa fase em que a “escola é mais difícil”. Os alunos da Turma 1 da Escola Estadual, ao referirem-se a adolescentes citam elementos relacionados a mudanças físicas. Um elemento específico identificado nas narrativas dos alunos da Turma 2 da Escola Estadual sugere que para eles os adolescentes gostam de passear e vão ao shopping. Na escola municipal aparecem descrições como: os adolescentes bagunçam, citada por alunos da Turma 1 e adolescentes “se ligam mais em baile *funk*”, menção feita entre alunos da Turma 2.

Dentre os elementos sugeridos de modo regular, e apenas por alunos da Turma 1 da Escola Particular e da Turma 2 da Escola Estadual, destacam-se as indicações de que adolescentes namoram, param de brincar e “ficam grandes”. Tais aspectos foram colhidos em conversas informais.

O namoro como característica associada aos adolescentes pode ser ilustrada pelos excertos descritos abaixo:

Mas e quando vira adolescente?

*Quando começa a namorar.* (Aluno M, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)

E o que adolescente faz, que criança não faz?

*Namora!* (Aluno E, 9 anos, Turma 2, Escola Estadual)

A percepção de que quando “vira adolescente” muda o modo de brincar, não se tem “muita vontade de brincar” ou mesmo, “para de brincar” foi outro elemento apontado pelos alunos das escolas particular e estadual para descreverem como percebem quem consideram adolescente.

Mas o que muda [quando vira adolescente]?

*Muda no modo de brincar.* (Aluna F, 9 anos, Turma 1, Escola Particular)

E quando é que vira um adolescente?

*Quando para de brincar! Não tem mais muita vontade de brincar.* (Aluno E, 9 anos)

*Que não brinca! Meu primo tem 15 anos e brinca ainda de jogar de bola, de lutinha...* (Aluno J, 10 anos)

(Turma 2, Escola Estadual)

Embora a fala da menina da escola particular apenas sugira uma mudança no modo de brincar, o que dá margem para pensar que ela entende que adolescentes também brincam, em

outros momentos, há falas nas quais, ao referirem-se a adolescentes, sugerem que os mesmos deixam de brincar completamente e “não fazem nada”.

O excerto da Turma 2 da Escola Estadual é curioso, pois sugere que coexistem percepções diferentes sobre a relação dos adolescentes com o brincar. Talvez estejam sugerindo a percepção de enunciados discursivos socialmente legítimos e recorrentes, como pode ser pensada a representação simbólica de que “adolescente não brinca” (afinal brincar é a ação legítima das crianças!). Mas também a percepção, a partir de suas próprias vivências, as quais possibilitam observar que há adolescentes (meu primo tem 15 anos) que brincam.

“Ficar grande” ou “já estar grande” foram outras expressões através das quais os alunos das Turmas 1 e 2 das escolas particular e estadual, respectivamente, caracterizam a condição adolescente.

Quando se deixa de ser criança?

*Quando vira adolescente.*

Como assim? Quando vira adolescente?

*Quando fica grande.* (Aluna F, 9 anos, Turma 1, Escola Particular)

O que é um pré-adolescente e um adolescente?

*Um adolescente é quando ele já tá grande [...] e um pré-adolescente é quando é pequeno assim, da nossa idade.* (Aluna E, 11 anos, Turma 2, Escola Estadual).

Outros elementos referidos indicam singularidades das narrativas de alunos da Turma 1 da Escola Particular e apontam que relacionam a adolescência como: adolescentes “acham tudo chato”, “ouvem música” e conversam.

O que muda quando vira adolescente?

*Acha tudo chato. Coisas que agora a gente acha o máximo, vai achar muito chato e as crianças a gente também vai achar muito chato.* (Aluno M1, 10 anos)

Por quê? [Estão distraídos empurrando um ao outro.]

[...] Que coisas os adolescentes fazem?

*Ouvem música.* (Aluno M2, 10 anos)

*Conversam.* (Aluna F, 9 anos)

(Turma 1, Escola Particular)

Ainda em relação aos significados do termo adolescente, as falas dos alunos da Turma 1 da Escola Particular sugerem que para os adolescentes a escola se torna mais difícil, “pega recuperação”.

Como assim? Quando que muda para adolescente? *Ah... lá pelos 14 anos.* O que muda? *A escola vai ficando mais difícil.* (Aluna N, 10 anos)

Aluno B complementa: *vai ficar de recuperação.* (Aluno B, 9 anos)

(Turma 1, Escola Particular)

Os alunos da Turma 1 da Escola Estadual apontaram pouquíssimas caracterizações a respeito do que pensam sobre a condição adolescente. Um aspecto citado foi a percepção de que os adolescentes apresentam mudanças físicas em relação à altura, por exemplo:

*Quando vira adolescente, quando seu corpo começa a mudar.* (Aluna V, 10 anos, Turma 1, Escola Estadual)

Conversa durante a fila, voltando do recreio.

O que muda quando vira adolescente?

*A altura da pessoa. As características, a pele o cabelo...* (Aluno J, 10 anos, Turma 1, Escola Estadual)

Para alguns sujeitos da Turma 2 da Escola Estadual, adolescentes gostam de passear e ir ao shopping e também possuem mais autonomia ou independência comparando com os pré-adolescentes.

E se vocês tivesse que dizer: coisas de criança e coisas de quem é como tu, como seria?

*Eu acho que criança só quer correr, brincar. Aí adolescente gosta de passear, de ir ao shopping, essas coisas. Criança gosta de ir ...* (Aluna I, 12 anos)

*No parque. A gente gosta mais de ir no cinema, no shopping...* (Aluna L, 12 anos)

*É. Essas coisas, passear...* (Aluna I, 12 anos)

(Turma 2, Escola Estadual)

Um adolescente é o que?

*Que já tá com 15 anos... já pode ser mais liberal... Pode sair a hora que quiser, vim a hora que quiser.* (Aluna E, 11 anos)

*Pode ir pra casa mais tarde...* (Aluna R, 10 anos)

E um pré-adolescente?

*Mais ou menos...* (Aluna R, 10 anos)

(Turma 2, Escola Estadual)

As especificidades indicada pelos alunos em relação ao que narram sobre adolescentes, no contexto da escola municipal, referem-se à percepção de tais sujeitos como bagunceiros, para alunos da Turma 1 e o fato de irem a bailes *funk*, para alunos da Turma 2.

Até quando a gente é criança?

*Até uns 10 anos.* (Aluna A, 10 anos)

*Que 10? Até 15 anos, aí vira adolescente.* (Aluna B, 11 anos)

O que é ser adolescente, Bianca? [Ela corre sem me responder... Prossigo com a menina que ficou]

Tem algum adolescente aqui na escola?

*Alguns... tem uns que tem 15 anos na quinta série... aí são adolescentes.* (Aluna A, 10 anos)

E como eles são?

*São muito diferentes...* (Aluna A, 10 anos)

Por que?

*No comportamento... no recreio eles bagunçam mais, derrubam as crianças...* (Aluna A, 10 anos)  
(Turma 1, Escola Municipal)

*Ô sora daí... os adolescentes já se ligam mais em baile funk, sabe,tocam, namoro.*

E você já vai em baile funk?

*Não tem como, eu sou menor de idade. Que saco!* (Aluna V, 10 anos, Turma 2, Escola Municipal)<sup>39</sup>

Outros termos utilizados pelos alunos da quarta série para designar quem não percebem como sendo criança, foram “mocinha”, “guri” e “jovem”. Tais expressões foram sugeridas somente por alunos da escola municipal.

A expressão “mocinha” foi mencionada durante uma conversa informal por duas meninas de 10 anos, da Turma 1 da Escola Municipal. A partir de suas narrativas é possível perceber que uma característica do que consideram ser “mocinhas” é que “correm atrás de namorado”.

Então se vocês não são mais crianças, são o quê? [Sorriem tímidas, parecem não saber o que dizer]

*Mocinhas.* (Aluna N, 10 anos)

Você se acha mocinha Aluna E?

*Mais ou menos. Acabei de ser criança.* (Aluna E, 10 anos)

E se tornou... o quê?

*Não sei.* (Aluna E, 10 anos)

O que vocês gostam de fazer durante o recreio?

*Ficar andando.* (Alunas E e N, 10 anos)

E os menores o que fazem no recreio?

*Correm!* (Alunas E e N, 10 anos)

Mocinhas correm?

*Umas sim. Outras não.* (Aluna E, 10 anos)

*É e correm atrás de namorado também.* (Aluna N, 10 anos)

(Turma 1, Escola Municipal)

O termo “guri” foi referido por um aluno da Turma 2 da Escola Municipal. A seguir, o trecho de uma das conversas informais em que a expressão foi indicada.

Como você se sente? Como criança?

*Não. Como guri!*<sup>40</sup>

O que é ser um guri?

*Ser um guri...*

Vamos fazer diferente... o que uma criança faz, que tu não faz?

*Uma criança faz que eu não faço? Toma mamadeira... que mais, deixa eu ver.*

As brincadeiras são diferentes?

*Dos pequenos sim.*

<sup>39</sup> As narrativas desta aluna são especialmente emblemáticas no sentido de apontarem seu desejo de “ser adolescente”. Outras referências neste sentido serão apontadas adiante.

<sup>40</sup> Apenas a título de curiosidade é interessante salientar que conversei com este menino em diferentes momentos. Em todas nossas conversas ele designou-se como “guri” para justificar porque não se via como criança. No questionário escrito descreveu-se “mais ou menos” criança.



Brincam do que os pequenos?

*Nenê? Brincam de bichinho...*

E tu brinca de coisas diferentes? Tipo o que?

*Deixa eu ver... Corrida , jogar futebol, esconde-esconde, pega-pega. Isso aí. (Aluno R, 11 anos, Turma 2, Escola Municipal )*

A fala deste menino sugere retomar a problematização: o que significa ser criança para os sujeitos deste contexto? Mais uma vez aparece referência à relação entre ser criança e aspectos ligados a primeira infância. Ao justificar porque não se percebe como criança, o menino menciona que é porque crianças tomam mamadeira, “brincam de bichinho” o que não ocorre mais com ele.

Em que medida sua fala quer dizer “eu sou criança, mas uma criança diferente dos bebês e dos pequenos”? Ou, “eu entendo que ser criança é só ser bebê ou criança pequena, logo, quem não toma mais mamadeira nem faz coisas de crianças bem pequenas, não é mais uma criança, e sim, um guri”?

A expressão “jovem” foi citada para referir quem não é criança, durante uma conversa informal apenas por uma menina de 10 anos, da Turma 2 da Escola Municipal.

Conversa: Como é que tu te sente? Te sente criança?

*Não!*

Te sente como?

*Me sinto uma jovem.*

Por que?

*Porque sim sora! Porque quando as pessoas vem bater nos outros, tu não fica fugindo.*

[...]Então tu te sente uma jovem. Me explica melhor isso.

*Ô sora, é assim. Sentindo jovem, sora, é que tu não precisa brincar. A mãe não precisa pedir pra ti fazer, tu vai fazer....*

E o que mais os jovens fazem?

*Eles lavam louça. (Aluna N, 10 anos, Turma 2, Escola Municipal)*

O rol de atividades que a menina menciona como características de “jovem” relaciona aspectos como “não fugir de brigas”, o que pode ter sido mencionado no sentido de exprimir coragem, audácia, alguém destemido, ou mesmo sua própria observação dos diferentes grupos de alunos na escola. A representação de “jovem”, segundo a menina, relaciona-se ainda com “não brincar”, fazer as coisas sem que a mãe precise pedir, sugerindo autonomia, e “lavar a louça”.

Em cada um dos três contextos pesquisados aparece pelo menos uma fala que indica que para alguns sujeitos, quando termina a infância a pessoa se torna adulta. Tais indicações podem ser observadas em respostas registradas à questão: “Quando alguém deixa de ser criança?” e, em outros momentos, em conversas realizadas durante as observações:

Quando fica adulta e para de brincar e tem que trabalhar. Lucas M. 10 anos (Turma 2, Escola Particular)

Conversa: E me diz uma coisa, você se acha criança?

*Não.*

E o que você é? [Levanta os ombros, parecendo não saber o que dizer]

Quando você acha que deixa de ser criança?

*Quando é adulto.* (Aluno J, 10 anos, Turma 1, Escola Estadual)

Quando deixa de ser criança?

*Quando vira adulto.* (Aluno A1, 10 anos)

O que muda?

*Os filhos...* (Aluno A1, 10 anos)

*Os namorados...* (Aluna A2, 10 anos)

(Turma 1, Escola Municipal)

E como você se vê... como uma criança?

*Não.*

Como o que?

*Ah... não sei sora. Como adulto.*

Por que? [Não me responde... Disfarça. Fica quieto. Desvia o olhar...]

(Aluno J, 11 anos, Turma 2, Escola Municipal)

Antes de finalizar este primeiro tópico da análise dos achados da pesquisa é pertinente registrar um elemento que foi indicado de modo discreto em algumas respostas de alunos dos três contextos estudados: a influência do “olhar do outro” na percepção dos pertencimentos geracionais e também das próprias “marcas” que delimitam fronteiras entre uma fase da vida e outra. Tal elemento pode ser constatado nos excertos descritos abaixo:

Resposta à questão: “quando alguém deixa de ser criança?”

*Eu acho que é lá por uma fase de 15 anos, que é quando você começa a gostar de namorar. É o que meu pai sempre diz também!* (Aluno L, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

Conversa durante o recreio. Tema: vocês se veem como crianças? Respondem que não.

E como vocês sabem que já tão entrando na adolescência?

*Porque muda algumas coisas...Porque os pais falam...* (Aluno R, 10 anos, Turma 2, Escola Estadual)

Resposta à questão: “você se vê como criança?”

*Sim. Porque [...] todo mundo me vê como criança.* (Aluna E, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

Conversa durante o recreio:

Vocês se acham crianças?

*Nãããõ.* (Aluna N, 10 anos)

*Também não.* (Aluna E, 10 anos)

Por que não?

*Os adultos falam assim: tu não é mais criança.* (Aluna E, 10 anos)

(Turma 1, Escola Municipal)

Tais excertos são elucidativos, pois indicam que tanto o limite do “fim da infância”, como perceber-se criança ou se ver como alguém que não é mais criança, às vezes, representam construções determinadas, influenciadas pelo que diz e como olha o outro, seja o pai, os adultos em geral, “todo mundo” ou a pessoa que te dá um presente (não mais brinquedo, antes destacada). Ou seja, mostram o quanto os pertencimentos a diferentes etapas da vida são atravessados por construções simbólicas reafirmadas nas relações com o outro, e pelo olhar do outro.

De tudo que foi apresentado neste tópico a respeito de como os alunos de quarta série caracterizam quem não é criança, destaca-se especialmente o que dizem sobre o que consideram ser “pré-adolescente” e também “mocinhas”, “guri” e “jovem”. A maioria dos alunos de quarta série, como será observado adiante, em alguma medida afirma perceberem a si mesmos a partir dessas denominações, senão utilizando-as, sugerido percepções muito próximas. Veremos que a maioria dos alunos se dizem mais ou menos criança e que a caracterização do que querem dizer com esse “mais ou menos” seja similar do que aqui foi apresentado como “pré-adolescente”.

### 3.2 ALUNOS DE QUARTA SÉRIE: COMO PERCEBEM A SI MESMOS

Este tópico centra-se na análise e descrição dos modos como os alunos de quarta série das turmas pesquisadas narram as percepções sobre si mesmos, bem como o que sugerem sobre algumas atividades, práticas culturais e temas de interesse presentes em seus modos de ser e fazer.

Cada um destes conjuntos de elementos constitui uma parte deste tópico. Assim, na primeira parte apresenta-se como os alunos percebem a si mesmos. Na segunda, suas preferências a respeito das atividades que realizam durante o recreio e no tempo livre e, ainda, o relato do que apreciam quanto a assuntos que gostam de conversar, gostos musicais e programas televisivos.

#### 3.2.1 Como percebem a si mesmos

Pensar sobre os modos como os alunos e alunas de quarta série percebem a si mesmos constituiu um exercício analítico e descritivo possível a partir de dois documentos da pesquisa: os registros das observações realizadas nas turmas, contidos no diário de campo, e a tabulação do questionário escrito, especificamente nas respostas dadas à questão: “Você se vê como criança?”. A formulação da questão no questionário possibilitava como resposta que o aluno assinalasse uma entre três opções: Sim, Não ou Mais ou menos. Foi solicitado, nos três casos, que justificassem a escolha. A formulação das alternativas foi baseada nas falas registradas durante as observações.

A tabulação das respostas produzidas para a questão “Você se vê como criança?”, embora não traduza as percepções de todos os alunos das turmas, uma vez que o questionário não foi respondido pela totalidade dos estudantes, possibilitou elaborar um mapeamento geral<sup>41</sup> de como os alunos das quarta séries observadas narram a si mesmos no contexto do questionário. Não houve preocupação em verificar a coerência da alternativa escolhida com as práticas do sujeito respondente ou frente às demais questões do questionário, mas sobretudo observar a tendência das escolhas e o modo como foram justificadas, caracterizando os discursos em circulação. O mapeamento das respostas pode ser observado no gráfico que segue:

---

<sup>41</sup> Vale lembrar que existem sujeitos que durante as conversas afirmaram se perceber de forma diferente do que assinalaram no questionário. Embora no decorrer do capítulo sinalize tais contradições, esse fato não invalida a apresentação do gráfico, nem tampouco o que seus dados nos sugerem. Da mesma forma, o que foi coletado nas conversas, mesmo que nem sempre seja coerente com o que um mesmo sujeito registra no questionário, também é relevante. O que é importante frisar é que não se pode considerar taxativamente nenhuma das respostas (faladas ou escritas). Ambas sugerem sempre um dado aproximado.

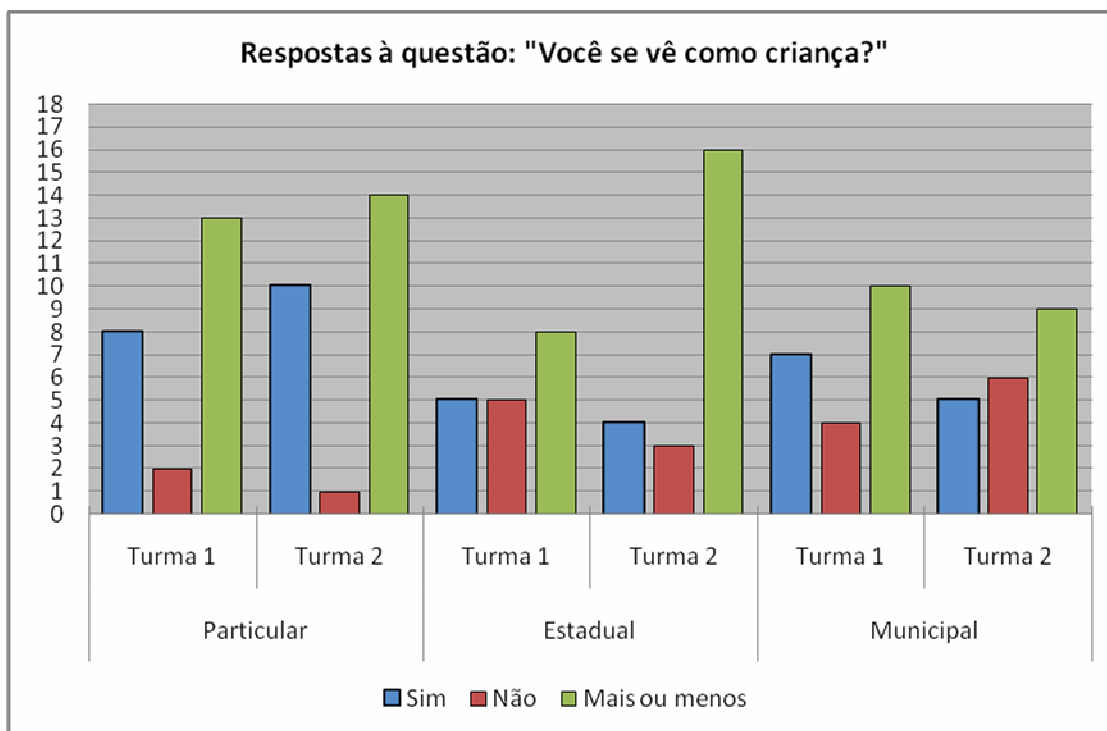


Gráfico 1 – Como os alunos de quarta série percebem a si mesmos<sup>42</sup>

A partir desses dados é possível observar que nos três contextos há sujeitos que se descreveram como crianças, há os que indicam uma certa hesitação em definirem-se explicitamente e também aqueles que se identificam como não sendo mais criança.

Em todas as turmas a incidência mais expressiva é de sujeitos que se narram “mais ou menos” criança.

Nas duas turmas da Escola Particular a indicação de alunos que se “dizem” crianças é mais substantiva em relação às demais escolas pesquisadas.

O número de alunos que apontam não se perceberem como crianças é maior no contexto das Escolas Estadual e Municipal. Apenas dois sujeitos na Turma 1 e um estudante na Turma 2 da Escola Particular afirmaram não se perceberem como crianças.

O gráfico permite uma visão ampla e abrangente das respostas de atribuição de uma identidade pelos estudantes de quarta série nos três contextos. Com o intuito de fundamentar uma análise mais detalhada a esse respeito, inicialmente descreve-se o que dizem aqueles que se narram como crianças. No segundo momento, expõem-se as falas dos alunos que afirmaram não se perceberem criança e, por fim, apresentam-se as percepções daqueles alunos que auto definiram-se “mais ou menos” criança. Seguindo a mesma maneira de organização

<sup>42</sup> Os dados do gráfico correspondem ao total de alunos que responderam a pergunta e não necessariamente o total de alunos de cada turma.

da escrita utilizada no tópico anterior, inicia-se apontando os elementos comuns, em seguida os regulares para então descrever aspectos específicos mencionados apenas em um contexto.

### 3.2.1.1 *Sim, eu me vejo como criança*

Numa aproximação entre falas e registros escritos é possível inferir que as justificativas<sup>43</sup> apontadas para afirmarem-se como criança apontam, entre os elementos comuns citados em todos os contextos, o fato de brincarem. A idade e “ser pequeno” foram justificativas apontadas de modo regular, no contexto de duas escolas. Fazer coisas de criança, ser divertido, fazer arte e ser brincalhão foram especificidades sugeridas no contexto da escola particular. Não ter obrigações foi o elemento específico identificado no contexto da escola estadual, e ganhar brinquedos, na municipal.

O elemento comum identificado como justificativa para descreverem-se como crianças, referido por alunos das três escolas, foi brincar ou gostar de brincar, como pode ser observado nos exemplos descritos a seguir, colhidos junto ao questionário escrito, nas respostas à questão: “Você se vê como criança?” Sim.

*Eu me vejo como criança porque eu brinco.* (Aluna I, 9 anos)

*Sim ainda me vejo como criança porque eu ainda gosto de brincar.* (Aluna N, 10 anos)  
(Turma 1, Escola Particular)

*Porque ainda brinco e não me acho adolescente.* (Aluna G, 10 anos)

*Sim porque eu brinco, estudo e acho que é isso que as crianças fazem.* (Aluno L, 10 anos)  
(Turma 2, Escola Particular)

*Eu brinco na hora do recreio.* (Aluno T, 10 anos)

*Porque eu gosto muito de brincar [...]* (Aluna V, 10 anos)  
(Turma 1, Escola Estadual)

Conversa: E se eu perguntar... se vocês se acham crianças, o que vocês responderiam?

*Que sim!* (Aluna G, 10 anos)

*É.* (Aluna P, 8 anos)

Por que?

*A gente não tem vergonha de admitir isso!* (Aluna G, 10 anos)<sup>44</sup>

*A gente pode...com onze anos ainda tem gente que gosta de brincar!* (Aluna P, 8 anos)  
(Turma 2, Escola Estadual)

*Porque eu vou para a escola e brinco.* (Aluna A, 11 anos, Turma 1, Escola Municipal)

<sup>43</sup> A descrição dessas justificativas apresenta algumas limitações, pois nem sempre os alunos justificam porque se acham crianças. Quando o fazem, por vezes descrevem justificativas um tanto quanto cifradas Assim, foram destacadas apenas as justificativas mais significativas.

<sup>44</sup> Esta aluna descreveu-se “mais ou menos” criança no questionário.

Conversa: Você se acha criança?

*Eu me acho sim sora.*

Por que?

*Eu brinco... (Aluna S, 12 anos)*

(Turma 2, Escola Municipal)

Cabe assinalar a idade da aluna da Turma 2 da Escola Municipal. Este é um dado interessante: nas duas turmas da escola estadual e nas duas turmas da escola municipal há sujeitos com 12 anos de idade. Somente foram observados sujeitos com esta idade que se apresentam como crianças no contexto da escola municipal. Os motivos deste fato talvez não possam ser compreendidos na circunscrição desta pesquisa. Porém, o excerto de uma fala de uma menina de 12 anos, coletada durante as observações, pode contribuir neste sentido:

Conversa após término da aula. A aluna sai da escola a meu lado. Pede para “me dar uma entrevista”. Conversamos sobre vários assuntos. O que você gosta de fazer quando está em casa?

*Em casa eu gosto de brincar com a minha prima.*

Quantos anos ela tem?

*10 anos. E de manhã eu vou pro curso...*

Curso de quê?

*Eu faço curso de dança, hip hop, grafiti e arte. E venho pro colégio, gosto de espanhol, informática e várias outras coisas. Brinco com os meus colegas.*

Qual a idade dos colegas que você gosta de brincar?

*Tem um que tem 13, que é o Aluno S. Tem outra que tem 9, 7... Tudo pequeno. Em casa eu gosto de jogar videogame com meu pai, que meu pai comprou um videogame. Depois eu fico brincando de colégio com a minha prima. E faço várias outras coisas.*

E aqui no recreio?

*No recreio eu fico brincando com meus colegas e minhas colegas. A gente brinca de guri pega guria, as brincadeiras que faz no colégio. E várias outras brincadeiras. Tem vez que a gente brinca de filha e mãe. A gente faz várias outras brincadeiras.*

E o que você gosta de assistir na TV?

*Na TV? Eu gosto de ver desenho e novela.*

E qual música você gosta mais ou alguma banda, não sei...

*Eu gosto bastante de pagode. (Aluna S, 12 anos, Turma 2, Escola Municipal)*

Aqui se tem um exemplo ilustrativo para pensar a construção cultural e histórica das idades da vida, bem como os processos de desregulação e descronologização. A menina de 12 anos de idade não somente afirma se perceber como criança (fala descrita na p.139) como narra vivenciar (e gostar de) práticas relacionadas às culturas da infância. Em casa e na hora do recreio gosta de brincar. Seu grupo de amigos são principalmente os “pequenos” de 7, 9 e 10 anos. O exemplo é expressivo no sentido de evidenciar que a relação entre determinadas idades e determinadas fases da vida é cultural e contextual. A indicação jurídica estabelecida no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente/1990), assim como a “definição do desenvolvimento biológico”, que define a puberdade por volta dos 12 anos, não considerariam

esta menina como uma criança, embora o fato de ter 12 anos não determine que ela mesma se perceba em outro estágio da vida que não a infância. Em alguma medida, para além de um estatuto jurídico ou biomédico, a construção subjetiva das identidades está relacionada a múltiplos aspectos das experiências vividas.

É pertinente salientar que sujeitos com “mais idade” foram identificados tanto nas turmas da escola estadual como da municipal (até 12 anos na escola estadual e outros, entre 12 e 15 anos nas turmas de quarta série da escola municipal). Considerando esses alunos de “mais idade”, tanto os que responderam ao questionário como aqueles com os quais foi possível conversar durante as observações, é possível afirmar que no contexto da escola estadual todos os alunos com 12 anos afirmaram não se perceberem como crianças. No contexto da escola municipal foram identificados alunos com “mais idade” que afirmaram que se consideram crianças, como é o caso do exemplo citado; outros descreveram-se como “mais ou menos” criança, inclusive uma menina de 15 anos e, também, alguns que se narram como não sendo crianças.

Tais constatações instigam questionar: será que, no caso dos alunos de “mais idade” da escola municipal, os quais se afirmam ou criança ou “mais ou menos” criança, a posição que ocupam na trajetória escolar contribui para definir o pertencimento geracional? Será que o fato desses alunos manifestarem “atraso” na escolarização contribui para que ainda se percebam crianças ou “mais ou menos” crianças?

A idade e ser pequeno foram elementos que apresentaram certa regularidade, tendo sido indicados por narrativas em pelo menos dois dos contextos estudados. A idade foi mencionada por alunos das escolas particular e estadual, como ilustram os exemplos abaixo manifestados em respostas à questão: “Você se vê como criança?” Sim.

*Eu me acho criança não só pela idade, mas porque eu sou muito brincalhão.* (Aluno L, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)

*É que eu acho que de 11 para baixo é criança.* (Aluno F, 10 anos, Turma2, Escola Particular)

*Porque eu só tenho 10 anos.* (Aluna A, 10 anos)

*Eu gosto de ser criança porque mesmo eu tendo 11 anos eu me vejo como criança.* (Aluno T, 11 anos) (Turma 1, Escola Estadual)

Outra justificativa mencionada de forma regular foi o fato de perceber-se como “pequeno”. Tal característica foi citada por alunos das escolas particular e municipal.



Respostas à questão: “Você se vê como criança?” Sim.  
*Eu sou pequeno[...].* (Aluno V, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

*Porque eu ainda não sou tão grande e todo mundo me vê como criança.* (Aluna E, 10 anos)<sup>45</sup>  
*Eu me acho criança porque sou pequeno.* (Aluno P, 10 anos)  
 (Turma 1, Escola Municipal)

*Porque eu sou pequeno.* (Aluna D, 10 anos (Turma 2, Escola Municipal)

Fazer “coisas de criança”, “ser divertido”, “fazer arte”, “ser brincalhão” (aspecto citado em uma fala reproduzida antes) foram outras particularidades das respostas de alunos da escola particular como justificativa para se considerarem crianças.

*Eu me acho criança não só pela idade, mas porque eu sou muito brincalhão.* (Aluno L, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)

*Mesmo sendo considerado um pré-adolescente acho que sou criança porque faço coisas de criança*<sup>46</sup>.  
 (Aluno G, 10 anos)

*Sim porque eu gosto de fazer coisas que criança faz.* (Aluna L, 10 anos)  
*Porque eu sou muito divertido e faço um pouco de arte em casa.* (Aluno L, 9 anos)  
 (Turma 2, Escola Particular)

É interessante notar que discursos como estes são anunciados como sinônimos de ser criança. A identificação da infância como um período no qual brincar, ser engraçado, divertido, brincalhão é algo legítimo, parece coexistir, muitas vezes, com a percepção de que ser adulto é ser o oposto, ou seja é ser sério. A ludicidade e seriedade parecem ser condições antagônicas, que não podem estar presentes num mesmo sujeito. Um depoimento da Escola Particular em resposta à questão: “Você se vê como criança?” é expressivo.

*Sim porque é mais legal do que ser sério.* (Aluno P, 9 anos, Turma 1, Escola Particular)

Ou seja, sou criança porque prefiro tal condição a ser sério como são os adultos, o mundo dos que não são mais crianças.

Não ter obrigações e ganhar brinquedo foram características específicas utilizadas por alunos das escolas estadual e municipal, respectivamente, para fundamentarem suas respostas.

Respostas à questão: “Você se vê como criança?” Sim.

<sup>45</sup> Esta aluna afirmou não se perceber como criança nas conversas informais realizadas na observação.

<sup>46</sup> Características consideradas “coisas de criança” para os sujeitos desta Turma podem ser visualizadas no apêndice F.

*Porque ser criança não tem obrigações só joga play 2 e se divertem.* (Aluno F, 11 anos, Turma 1, Escola Estadual)

*Eu me acho criança porque eu ganho brinquedo.* (Aluno R, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

Antes de passar à análise das falas dos que não se percebem como criança, é fundamental chamar a atenção para as idades daqueles cujas narrativas foram apresentadas nesta parte (item 3.2.1.1). Observa-se que sujeitos de diferentes idades se percebem como crianças: 9, 10, 11 e até 12 anos.

### 3.2.1.2 Não, não me vejo como criança

Em todos os contextos foram identificadas respostas de alunos de quarta série que afirmam não se perceberem como crianças. Diferentes designações foram utilizadas ao se descreverem em tal condição. Em todos os contextos há estudantes de quarta série que se auto-designam “pré-adolescentes”. Apenas na escola estadual foram identificados alunos que se descrevem como “adolescentes”, todos os estudantes que assim se designaram têm 12 anos. Apenas na escola municipal apareceram alunos de quarta série que se auto-designaram como “mocinha”, “guri” e “jovem”, como foi antes mencionado. Outros, ainda, simplesmente marcaram no questionário que não se veem como crianças, mas não referiram nenhum desses termos.

Julga-se pertinente demonstrar os excertos em que foram identificadas essas diferentes designações como forma de dar visibilidade às falas desses estudantes, mostrando como expressam tais elementos e também para que seja possível relacioná-las às idades dos que as mencionaram. Após apresentam-se de modo mais detalhado as justificativas apontadas para explicarem porque não se percebem como crianças.

Os alunos que se descrevem como “pré-adolescentes” foram identificados através de respostas como as descritas abaixo:

Conversa: Se eu perguntar se vocês se acham crianças, o que me diriam?  
*Eu me acho pré-adolescente.* (Aluno M, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)

Conversa: Eu me acho uma pré-adolescente mesmo sendo a mais jovem da turma. (Aluna L, 9 anos<sup>6</sup>. Turma 2, Escola Particular)

Conversa: Se eu te perguntar: você se vê como criança, o que você responderia?  
*Eu não, já sou pré-adolescente!* (Aluno B, 11 anos, Turma 1, Escola Estadual)

Conversa durante o recreio: Como tu te vê, como uma criança ou não?

*Não.*

Tu te vêes como?

*Como uma pré-adolescente.* (Aluna E, 11 anos, Turma 2, Escola Estadual)

Resposta à questão: “Você se vê como criança?”

*Eu não sou mais criança não. Eu me acho como pré-adolescente.* (Aluna A, 11 anos, Turma 1, Escola Municipal)

Conversa: E me diz uma coisa... como vocês se veem? Vocês se veem como crianças?

*Não!* (Aluna V, 10 anos)

*Eu não! Eu sou um pré-adolescente!* (Aluno B, 10 anos)

*Eu também!* (Aluna V, 10 anos)

(Turma 2, Escola Municipal)

No caso da Turma 1 da Escola Municipal a designação “pré-adolescente” só foi mencionada por uma menina no registro escrito, ao escrever uma resposta do questionário. Nas conversas informais, nenhum dos sujeitos dessa turma que afirmou não se considerar criança utilizou a expressão “pré-adolescentes”<sup>47</sup>. Tal constatação pode estar relacionada com a própria formulação do questionário. Não exatamente com a formulação da questão “Você se vê como criança?”, a qual suscitou a resposta “Eu me acho como pré-adolescente”, mas com a forma como foi escrita a última pergunta do questionário. Tal questão solicita aos alunos que façam uma lista de “coisas de criança” e outra com “coisas de pré-adolescente”. Talvez a presença desta denominação no enunciado da questão tenha inspirado a menina a utilizá-la em sua resposta.

Apenas se auto-designaram “adolescentes” duas meninas da Turma 2 da Escola Estadual, ambas com 12 anos. Tal constatação foi registrada no diário de campo:

Conversa durante o recreio: E como vocês se sentem? Vocês se sentem como crianças?

*Eu já não me sinto muito criança.* (Aluna I, 12 anos)

*Eu também não.* (Aluna L, 12 anos)

Como é que vocês se sentem?

*Ai eu me sinto maior, não criança. Em casa a minha vó não faz as coisas pra mim, eu que faço. Eu não me sinto muito criança, eu me sinto maior.* (Aluna I, 12 anos)

E se vocês tivesse que dizer: coisas de criança e coisas de quem é como tu, como seria?

*Eu acho que criança só quer correr, brincar. Ai adolescente gosta de passear, de ir ao shopping, essas coisas. Criança gosta de ir ...* (Aluna I, 12 anos)

*No parque. A gente gosta mais de ir no cinema, no shopping...* (Aluna L, 12 anos)

*É. Essas coisas, passear.* (Aluna I, 12 anos)

(Turma 2, Escola Estadual)

---

<sup>47</sup> É necessário ter cuidado ao fazer tal afirmação. Ela se refere às falas de alunos da Turma 1 da Escola Municipal com os quais foi possível conversar. Provavelmente, outros alunos com os quais não se tenha estabelecido um diálogo, pudessem ter utilizado o termo “pré-adolescente”.

Além de “pré-adolescente” e “adolescente”, nas falas colhidas durante as observações outros termos foram utilizados para afirmar que não se consideram crianças. Tal constatação somente foi observada junto a alunos da Escola Municipal, como sugerem alguns excertos apresentados na seqüência.

Conversa durante o recreio: Vocês se acham crianças?

*Nãããõ.* (Aluna N, 10 anos<sup>48</sup>)

*Também não.* (Aluna E, 10 anos)

[...] Então se vocês não são mais crianças, são o quê?

Sorriem tímidas, parecem não saber o que dizer.

*Mocinhas.* (Aluna N, 10 anos)

Você se acha mocinha Aluna E?

*Mais ou menos. Acabei de ser criança.* . (Aluna E, 10 anos)

E se tornou... o quê?

*Não sei.* . (Aluna E, 10 anos)

(Turma 1, Escola Municipal)

Conversa: Você se acha criança, Aluno R?

*Eu não sora!*

Então o que você é?

*Não sei... eu me acho guri!* (Aluno R, 11 anos, Turma 2, Escola Municipal)<sup>49</sup>

Conversa: Como é que tu te sente? Te sente criança?

*Não!*

Te sente como?

*Me sinto uma jovem.*

Por que?

*Porque sim sora! Porque quando as pessoas vem bater nos outros, tu não fica fugindo.* (Aluna N, 10 anos, Turma 2, Escola Municipal)

Observa-se, a partir destes excertos, que sujeitos com 9, 10 e 11 anos de idade dizem não se perceberem como crianças, respostas que reforçam algumas pistas sobre o processo de descronologização, as quais haviam sido identificadas em outros momentos, no tópico anterior. Quando, ao descreverem o que pensam sobre a infância, alguns alunos mencionaram, como foi descrito antes, que “criança é até 9 anos”, e também quando se referem às marcas que balizam o “fim da infância”, é possível identificar falas nas quais os alunos afirmam que pessoas deixam de ser criança aos 9, 10 anos. Agora, tais pistas são endossadas por respostas ainda mais emblemáticas. Afinal, observa-se que sujeitos de 9, 10 anos afirmam não se perceberem como crianças. Quando a menina de 9 anos diz “Eu me acho uma pré-adolescente mesmo sendo a mais jovem da turma”, embora no questionário escrito tenha se descrito “mais ou menos” criança, é possível inferir que, em algum momento,

<sup>48</sup> Uma dessas meninas narrou-se como “mais ou menos criança” ao responder o questionário e a outra como criança.

<sup>49</sup> Este aluno afirmou-se “mais ou menos criança” ao responder o questionário.

desejou ser reconhecida na condição de quem não é criança. Tais constatações demonstram, de uma parte, indícios do processo de descronologização, pois mostram diferentes marcas temporais demarcando o “fim da infância”. Ou seja, uns se consideram pré-adolescentes e têm 9 anos, outros, 10 anos, etc. De outra parte, seguem instigando a pensar se podem ser consideradas manifestações do fenômeno da juvenilização da cultura ou não.

As justificativas apontadas para explicar porque não se consideram criança indica como elemento comum aos três contextos não brincar com brinquedos. Elementos que apresentaram certa regularidade foram: “ter determinada idade” e “já se considerar pré-adolescente” ou fazer “coisas de adolescente”, justificativas apontada por alunos das escolas estadual e municipal. “Não ter atitudes de criança”, ou “não se sentir como criança”, respostas formuladas no contexto das escolas particular e estadual. Dentre os elementos citados em apenas um contexto identificou-se: perceber-se maduro, responsável, “grande”.

O elemento comum, citado em todos os contextos, para justificar porque não se veem como crianças, foi não brincar com brinquedos ou não brincar com “coisas de criança”. Tal menção pode ser observada nos exemplos que seguem registrados nas respostas à questão: “Você se vê como criança?” Não.

*Porque criança brinca mais de boneco e não usa muito computador.* (Aluno L, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)

*Porque eu não brinco mais de brinquedo.* (Aluno I, 12 anos)

*Porque criança só quer brincar de carrinho.* (Aluno F, 11 anos)  
(Turma 1, Escola Estadual)

*Porque não sinto mais vontade de brincar com coisas de criança.* (Aluna A, 11 anos, Turma 2, Escola Estadual)

*Eu não gosto de brincar de carrinho e outras.* (Aluno D, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

*Não porque eu não sinto mais vontade de brincar.* (Aluna F, 11 anos, Turma 2, Escola Municipal)

Com exceção da última resposta que menciona apenas uma identificação entre não ser criança porque não sente mais vontade de brincar, as demais sugerem uma atribuição peculiar a este aspecto. Indicam que não se perceber-se como criança implica em não brincar com alguns brinquedos específicos, como boneco, carrinho, ou, mais genericamente com “coisas de criança”, como foi discutido anteriormente em relação às coisas de criança.

“Já” ter determinada idade foi apontado nas respostas de sujeitos das escolas estadual e municipal para explicarem porque não se percebem como crianças.

Respostas à questão: “Você se vê como criança?” Não.

*Porque eu já tenho 12 anos.* (Aluno B, 12 anos, Turma 2, Escola Estadual)

*Porque eu já tenho 11 anos, por isso que eu não me sinto criança.* (Aluno J, 11 anos, Turma 1, Escola Municipal)

*Porque já tenho 10 anos.* (Aluno B, 10 anos)

*Porque eu já tenho 10 anos. Daqui 5 anos vou estar com 15 anos.* (Aluna V, 10 anos)  
(Turma 2, Escola Municipal)

Mais uma vez fica evidenciado o uso arbitrário de critérios etários para definir os estágios da vida. Cada sujeito percebe um limite de idade diferente para justificar sua percepção acerca de ver-se ou não como criança.

Considerar-se pré-adolescente ou fazer “coisas de adolescente” foram outras características sugeridas nas respostas da escola estadual e municipal e que serviram como justificativa para não se perceberem como crianças.

Respostas à questão: “Você se vê como criança?” Não.

*Eu me vejo como bem pré-adolescente.* (Aluna A, 10 anos)

*Porque eu faço mais coisas de adolescente.* (Aluno C, 10 anos)  
(Turma 1, Escola Estadual)

*Eu não sou mais criança não. Eu me acho como pré-adolescente.* (Aluna A, 11 anos, Turma 1, Escola Municipal)

Perceber-se como alguém que não tem atitudes de criança ou não se sentir criança também foi resposta que apresentou certa regularidade, sugerida em afirmações como determinantes para não se considerarem crianças nos contextos da escola particular e estadual.

Respostas à questão: “Você se vê como criança?” Não.

*Eu não me vejo como criança porque eu acho que eu não tenho atitude de criança.* (Aluno F, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)

*Porque eu acho que eu não me sinto criança.* (Aluna I, 12 anos, Turma 2, Escola Estadual)

Outras menções, como perceber-se maduro, responsável, ou “grande” foram elementos específicos indicados somente em um contexto, respectivamente, na Turma 2 da Escola Particular, e nas Turmas 1 e 2 da Escola Municipal.

Respostas à questão: “Você se vê como criança?” Não.

*Eu amadureci muito, estudo matéria adiantada, acho que sou pré-adolescente.* (Aluna S, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

*Eu não me acho criança porque eu me acho grande.* (Aluno L, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

*Porque eu já sou pré-adolescente por que eu já sou responsável.* (Aluno C, 13 anos, Turma 2, Escola Municipal)

### 3.2.1.3 *Eu me acho “mais ou menos” criança*

Ser “mais ou menos” criança foi caracterizado pelos sujeitos da pesquisa basicamente a partir de quatro aspectos, a saber: a idade, o reconhecimento de que fazem tanto “coisas de criança” como “coisas de quem não é criança”; o fato de *ainda* realizarem alguma atividade relacionada à infância; ou porque *já* realizam alguma prática identificada como atributo de quem não é criança.

Dentre esses elementos o que é comum aos três contextos é perceber-se “mais ou menos” criança por ter certa idade, ou por *já* estar praticamente com determinada idade.

Respostas à questão: “Você se vê como criança?” Mais ou menos.

*Eu me acho mais ou menos criança porque eu já estou praticamente com 10 anos e converso.* (Aluna J, 9 anos, Turma 1, Escola Particular)

*Porque tenho 10 anos e deixo de fazer coisas de criança.* (Aluna M, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

*Eu me vejo mais ou menos criança porque tenho 10 anos.* (Aluna A, 10 anos, Turma 1, Escola Estadual)

*Porque eu estou com 10 anos e daqui 1 ano não serei criança.* (Aluno J, 10 anos, Turma 2, Escola Estadual)

*Porque eu tenho 10 anos e dez é mais ou menos.* (Aluno M, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

*Porque criança e bebezinho é até os sete anos, eu tenho dez anos, eu sou mais ou menos.* (Aluna G, 10 anos)

*Eu tenho 11 anos.* (Aluno J, 11 anos)  
(Turma 2, Escola Municipal)

Outro traço comum nas falas dos três contextos foi justificar o fato de considerarem-se “mais ou menos” criança em função do fato de que praticam tanto “coisas de criança” como “coisas de quem não é criança”.

Respostas à questão: “Você se vê como criança?” Mais ou menos.

*Eu me vejo como criança porque brinco. É mais ou menos porque também converso.* (Aluna H, 10 anos)

*Porque eu mais jogo videogame do que brinco.* (Aluno K, 10 anos)

*Porque eu brinco, às vezes. Às vezes gosto de ficar de bobeira em casa, vendo tv.* (Aluno M, 10 anos)

*Porque eu faço algumas coisas de crianças e algumas de pré-adolescente.* (Aluna N, 10 anos)

*Porque eu brinco muito, faço bagunça e não gosto de alguns brinquedos.* (Aluno P, 10 anos)

(Turma 1, Escola Particular)

*Porque eu acho que não parei de ser criança mas também sou mais madura e não sou mais criancinha.* (Aluna A, 9 anos)

*Porque eu faço coisa de criança e faço coisa de pré-adolescência.* (Aluno E, 9 anos)

*Porque em alguns momentos eu sou maior e em outros menor.* (Aluna J, 10 anos)

*Eu amo brincar, subir em lugares e se divertir que nem criança, mas tenho responsabilidade e maturidade, o que uma criança não tem muito.* (Aluna L, 9 anos)

*Eu faço coisas de adolescente e outras coisas de criança.* (Aluno L, 10 anos)

(Turma 2, Escola Particular)

*Porque as vezes eu fico como criança, e outras eu não fico como crianças.* (Aluna B, 11 anos, Turma 1, Escola Estadual)

*Porque eu gosto de brincar, mas já gosto de gurus.* (Aluna A, 10 anos)

*Porque eu não brinco muito eu mais converso.* (Aluna C, 10 anos)

*Porque eu não brinco mais de carrinho, mas brinco normal.* (Aluno M, 10 anos)

(Turma 2, Escola Estadual)

*Porque eu brinco de bonecas e as vezes também passeio com meninas adolescentes.* (Aluna N, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

*Porque eu faço algumas coisas como adulto e outras como criança. Lavar louça e brincar.* (Aluna K, 10 anos)

*Eu disse mais ou menos porque as vezes eu sou mais criança e homem.* (Aluno R, 11 anos)

(Turma 2, Escola Municipal)

Tais expressões apresentam elementos muito interessantes, especialmente aquelas nas quais chegam a verbalizar o que fazem e que consideram atividades ou práticas identificadas como “coisas de quem não é criança”. Para os alunos da escola particular tais atividades correspondem a conversar, ficar de bobeira, ver tv, jogar videogame, não gostar de alguns brinquedos, ter responsabilidade e maturidade, ser maior.

Gostar de gurus, conversar e “brincar normal” foram as práticas percebidas como “coisas de quem não é criança” para os alunos da escola estadual.

Passear com adolescentes ou realizar práticas adultas (lavar a louça e ser homem) são as indicações sugeridas pelos alunos da escola municipal. Além disso, é importante salientar que “coisas de criança” são associadas, mais uma vez, ao brincar.

“Ainda fazer coisas de criança” foi outra explicação para fundamentar porque se consideram “mais ou menos” criança. Tal aspecto foi identificado com certa regularidade, tendo sido referido nos três contextos, embora não em todas as turmas.



Respostas à questão: “Você se vê como criança?” Mais ou menos.  
*Porque as vezes faço algumas coisas de criança.* (Aluna B, 10 anos)  
*Porque as vezes brinco de boneca.* (Aluna Y, 10 anos)  
 (Turma 2, Escola Particular)

*Porque ainda brinco dessas coisas de crianças.* (Aluna V, 10 anos)  
 (Turma 1, Escola Estadual)

*Porque eu ainda brinco com brinquedos.* (Aluna E, 11 anos)  
*Porque ainda brinco de carinho.* (Aluno G, 10 anos)  
*Porque as vezes eu tenho vontade de brincar de boneca ???* (Aluna V, 10 anos)  
 (Turma 2, Escola Estadual)

Acho mais ou menos porque gosto de brincar de boneca. (Aluna D, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

Assim, as “coisas de criança” constam associadas ao brincar, além da especificidade “brincar com brinquedos” como algo infantil. Brincar de outras coisas pode ser entendido como algo não específico da infância.

Outra justificativa para expressar porque se consideram “mais ou menos” crianças foi é a afirmação de que *já* fazem “coisas de quem não é criança”, indicada com certa regularidade nos três contextos, embora não em todas as turmas.

Respostas à questão: “Você se vê como criança?” Mais ou menos.  
*Porque eu faço algumas coisas de gente maior.* (Aluno G, 9 anos)  
*Eu já estou deixando de brincar de Barbie, bonecas, entre outras brincadeiras.* (Aluna J, 10 anos)  
 (Turma 2, Escola Particular)

*Por que eu não brinco mais de carrinho e de boneco.* (Aluno G, 10 anos, Turma 1, Escola Estadual)

*É que eu me acho mais ou menos porque eu sou muito grande.* (Aluna G, 10 anos)  
*Porque faço já algumas coisas sozinho.* (Aluno R, 10 anos)  
 (Turma 2, Escola Estadual)

*Porque eu parei de brincar de coisas que eu gostava.* (Aluno D 11 anos)  
*Por que eu acho que tenho muita responsabilidade.* (Aluno B, 11 anos)  
 (Turma 1, Escola Municipal)

*Mais ou menos porque eu já tenho espinhas, estou crescendo muito bem, estou ficando maior.* (Aluno V, 10 anos, Turma 2, Escola Municipal)

Deixar de dar bola para os brinquedos, considerar-se grande, ter responsabilidade e perceber mudanças físicas foram apontados como “coisas de quem não é criança”.

Em suma, do que foi apresentado neste tópico cabe destacar que há alunos de quarta série que se percebem como crianças, outros que designam-se “mais ou menos” criança e há

aqueles que não se consideram crianças. Afirmar uma identidade em qualquer uma dessas designações independe da idade, ou seja, há sujeitos com 9 anos que se veem como crianças, outros, com esta mesma idade, que indicam uma certa hesitação em definirem-se explicitamente e também aqueles que se identificam como não sendo mais criança. E o mesmo pode ser pensando em relação às demais idades (10 a 12 anos, pelo menos). Portanto, é possível afirmar que os alunos de quarta série constituem um grupo heterogêneo em relação às percepções identitárias e os pertencimentos geracionais que expressam sobre si mesmos.

A expressiva maioria dos alunos de quarta série se afirma “mais ou menos criança”. Tal constatação instiga muitos questionamentos. Para esses sujeitos há diferenças entre afirmar-se pré-adolescente e descrever-se como “mais ou menos” criança? As caracterizações descritas, de modo geral, para definir pré-adolescentes parecem muito próximas das justificativas apontadas pelos sujeitos que se dizem “mais ou menos” crianças. Em que medida o modo como estes estudantes de quarta série percebem a si mesmos indica *apenas* diferenças em relação “às outras crianças”, ou seja, nós da quarta série somos diferentes dos bebês, das crianças pequenas, das crianças das outras séries iniciais? A insistência em afirmar que brincam, mas não com brinquedos como “as outras”, parece sugerir isso. Contudo, todas as manifestações descritas até aqui apontam somente a diversidade de infâncias? Ao se afirmarem como pré-adolescentes ou “mais ou menos” criança podem estar manifestando algo em termos de juvenilização da cultura?

### 3.2.2 O que fazem/do que gostam

As indicações sugeridas pelos estudantes a respeito do que fazem durante o recreio e no tempo livre, bem como o que é possível inferir sobre o que apreciam, preferências musicais e escolhas de programas televisivos é elucidativa no sentido de apresentar pistas a respeito das práticas culturais, objetos e temas de interesse presentes nos modos de ser e fazer dos estudantes das quarta séries observadas.

Tais aspectos foram apontados em algumas questões propostas no questionário escrito, tais como: “O que você gosta de fazer durante o recreio?”, “Que coisas você faz quando não está na escola?”, “Que programas você gosta de assistir na televisão?”, “Qual o seu tipo de música preferido?”, “Você gosta de conversar com seus amigos sobre quais assuntos?”<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Em função da enormidade de dados gerados, neste momento só foi possível analisar os elementos expressos a partir destas questões do questionário. Mas é pertinente lembrar que outras perguntas foram propostas nesse

As respostas a essas questões foram tabuladas e organizadas em quadros conforme os Apêndices H, I e J, e também os quadros 4 e 5 (páginas 163 e 165). É importante lembrar que as questões foram propostas de forma aberta. Assim, a organização e tabulação dos dados expressos nos quadros não foram realizadas a partir de “categorias” previamente estabelecidas pela pesquisadora. Ao contrário, foram pautadas nos registros produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

No decorrer do capítulo foram privilegiadas tais indicações sugeridas pelas respostas ao questionário. Porém, eventualmente, são acrescentadas algumas falas significativas, registradas no diário de campo, que expressam aspectos importantes para aprofundamento da discussão.

A apresentação dos achados segue a seguinte organização: primeiramente as atividades indicadas como as que mais apreciam realizar durante o recreio. A esse respeito será observado que: “brincar” foi uma atividade mencionada por alunos de todos os três contextos estudados, porém não se traduziu na prática mais citada. Em seguida são descritas as atividades mais mencionadas pelo alunos da escola particular, depois as mais citadas na escola estadual e, por fim, na escola municipal. Num segundo momento são acompanhadas as atividades mais apreciadas pelos alunos indicadas ao discorrerem sobre o que mais gostam de fazer no tempo livre, ou quando não estão na escola, quando será possível observar que brincar foi uma das atividades mais expressivas citadas pelos alunos de quarta série de todos os contextos estudados. Também poder-se-á perceber a pouca referência ao brincar com brinquedos e de brincadeiras de faz de conta, nas três escolas, o que é um indício importante, pois marca distinção em relação às práticas anunciadas por eles mesmos como associadas à infância. Será possível observar, ainda, que de modo geral as práticas que os alunos de quarta série mais apreciam no tempo livre, em todos os contextos são: brincar (mas não com brinquedos ou brincadeiras de faz de conta!), jogos esportivos, jogar videogame, ver tv e mexer no computador, além de alguns elementos específicos relacionadas ao contexto socioeconômico de cada escola. Na seqüência, são descritos os assuntos anunciados como os que mais gostam de conversar com seus amigos. A descrição dos temas, neste caso, é feita descrevendo primeiro o que disseram os alunos da escola particular, em seguida da estadual e então, da municipal. Notam-se algumas distinções, mas de modo geral os assuntos sobre os quais mais conversam são os jogos esportivos e outros relacionados à televisão.

---

sentido, a saber: “Qual sua roupa preferida?”, “Descreva como é sua mochila, seu estojo, as capas do seu caderno.”, “Você gosta de ler histórias sobre quais assuntos?”.

Ainda sobre as práticas e interesses identificados entre os alunos de quarta série, apresentam-se suas preferências quanto a programas televisivos, onde se observa como acessam programações que não são produzidas exclusivamente para o público infantil. Por fim, são indicados os estilos musicais apontados como os que mais apreciam. As indicações de tais estilos, bem como as referências feitas a bandas musicais e/ou cantores preferidos expressam gostos musicais marcadamente associados às culturas juvenis e não às culturas da infância.

### 3.2.2.1 O que fazem durante o recreio

As atividades mencionadas pelos alunos pesquisados para caracterizar as atividades que mais gostam de realizar na hora do recreio estão expressas no Apêndice H.

Como pode ser observado, “brincar” foi uma atividade citada em todas as turmas. No caso das turmas das escolas particular e estadual, o brincar não se traduziu na prática cultural anunciada com mais recorrência. Nas turmas da escola municipal, brincar foi tão citado quanto outras atividades, como será discutido em seguida.

Os alunos da escola particular, ao expressarem o que mais gostam de fazer durante o recreio, indicam de modo mais recorrente e expressivo: realizar jogos coletivos, especialmente pega-pega e esconde-esconde, correr e conversar (Ver apêndice H). Esses jogos coletivos, mesmo tendo sido classificados pelos próprios alunos como “coisa de criança” (o que pode ser retomado no Apêndice F), para muitos dos sujeitos destas turmas, especialmente para os estudantes da Turma 2 da Escola Particular, representam práticas culturais que possuem uma particularidade. Como já foi dito, alguns alunos consideram tais práticas como brincadeiras não muito infantis.

Conversa durante o recreio: O que você gosta de fazer no recreio?

*Eu gosto de brincar de pique-esconde, pega-pega, pisa no pé, essas coisas que não é brincadeira muito infantil. E gosto de bater carta e ir na biblioteca também.* (Aluna B, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

A recorrência com a qual “conversar” foi mencionada por alunos de ambas as turmas da escola particular também é expressiva. Os assuntos que podem representar possíveis pautas para estas conversas estão expressos no Apêndice J e serão comentados adiante.

Interessa notar que, ao listarem “coisas de pré-adolescente”, os alunos da escola particular, mais do que os alunos das outras instituições, citaram de modo muito recorrente “conversar” como uma característica própria da condição de pré-adolescente (Ver Apêndice G). Mesmo que dentre os sujeitos desta escola tal característica também tenha sido referida como característica da infância, nesse caso não ocorreu de forma tão expressiva. Portanto, parece pertinente aos sinais de reconhecimento que tais sujeitos podem estar sugerindo ao dizerem que uma das práticas culturais mais incidentes na hora do recreio é conversar.

Conversar foi a prática cultural mais referida por alunos das turmas da escola estadual ao relatarem o que mais gostam de realizar durante o recreio. As pautas de suas conversas serão discutidas na continuidade. Além desse aspecto, os alunos da escola estadual sugeriram que outra preferência durante o recreio consiste em jogar futebol.

Um elemento muito interessante é que nenhum aluno mencionou quaisquer jogos coletivos, como pega-pega ou esconde-esconde, ao anunciar o que gosta de fazer durante o recreio, muito embora tais atividades tenham sido percebidas durante as observações, principalmente entre alguns alunos da Turma 1 da Escola Estadual, como sugere o excerto registrado no diário de campo descrito na seqüência.

Recreio: Um grupo de meninas pula elástico no “palco desativado” que fica na área coberta do pátio. Alguns guris brincam de pega-pega com as gurias da outra turma de 4ª série. Meninas conversam. Boa parte dos guris joga futebol. Aluno F e os meninos com 12 anos circulam pelo pátio. (Turma 1, Escola Estadual. Diário de campo 29/04/2009)

As práticas culturais anunciadas pelos alunos das turmas da escola municipal, de modo geral, expressam certa regularidade, não evidenciando grandes ênfases em nenhuma atividade em especial. Dentre as práticas mais citadas encontram-se: brincar, jogos coletivos (pega-pega), jogos esportivos (futebol e vôlei), não fazer nada ou ficar parado. A exceção é o expressivo número de indicações feitas a “ver guris”, “brincar com guris”, “brincar com as meninas”, “bater nos guris”, “correr atrás dos guris”, referidas pelos alunos da Turma 1 da Escola Municipal. Embora tais elementos não tenham sido citados por alunos da Turma 2 nas respostas que versam sobre o recreio, no decorrer das observações realizadas nessa escola foi possível observar muitos momentos em que, tanto para a Turma 1 como para a Turma 2, o brincar de pega-pega ou polícia e ladrão representa uma forma de aproximação entre meninos e meninas. Tal elemento é sugerido também em falas de algumas alunas das duas turmas da Escola Municipal.

Conversa: O que vocês gostam de fazer durante o recreio?

*Ficar andando.* (Aluna N, 10 anos)

E os menores o que fazem no recreio?

*Correm!* (Aluna E, 10 anos)

Mocinhas correm?

*Um sim. Outras não.* (Aluna E, 10 anos)

*É e correm atrás de namorado também.* (Aluna N, 10 anos)

(Turma 1, Escola Municipal)

Conversa: O que vocês mais gostam de fazer na hora do recreio?

*Brincar.* (Aluna A, 10 anos)

*Ficar sentada...* (Aluna B, 10 anos)

Brincar de quê?

*Se for pra mim brincar é só de pega-pega, ainda com os guri.* (Aluna B, 10 anos)

(Turma 2, Escola Municipal)

Tais excertos são elucidativos, pois denotam o deslocamento dos interesses, contemplando os jogos coletivos e aqueles que permitem uma relação legitimada entre meninos e meninas.

Destas indicações, cabe destacar que é no contexto da escola estadual que menos aparecem referências a brincar ou a jogos coletivos.

### 3.2.2.2 O que fazem no tempo livre

As práticas culturais anunciadas para caracterizar o que fazem quando não estão na escola estão organizadas no Apêndice I. A partir desse quadro percebe-se que “brincar” é uma prática cultural citada de forma expressiva em todos os contextos, especialmente nas turmas da escola particular. Para a Turma 1 da Escola Municipal, no entanto, a indicação é um pouco menos significativa.

De outra parte, observa-se que apenas uma referência a brincar de carrinho foi feita por um aluno da Turma 2 da Escola Particular. Não aparecem outras respostas relativas a brincar com brinquedos ou a brincadeiras de faz de conta, aspectos mencionados ao caracterizarem as práticas culturais que consideram como “coisas de criança”.

Nas turmas das escolas particular e municipal observa-se certa expressividade em relação às indicações sugeridas para jogos esportivos, principalmente jogar futebol, como atividades que gostam de realizar no tempo livre. Jogar videogame foi outro elemento citado recorrentemente pelos alunos dos três contextos pesquisados, especialmente as turmas da escola particular, a Turma 2 da Escola Estadual e a Turma 1 da Escola Municipal.

Assistir televisão é outra atividade expressiva que sugerem apreciar quando não estão na escola. Como pode ser observado no Apêndice I, os sujeitos das duas turmas da escola particular e os da Turma 1 da Escola Estadual, assim como da Turma 1 da Municipal, foram os grupos que mais mencionaram essa atividade.

“Mexer no computador” é recorrentemente mencionada como prática realizada no tempo livre, especialmente para os sujeitos das escolas particular e estadual. Tal atividade também foi listada na Escola Municipal, porém de forma menos expressiva.

A indicação desta prática cultural é um exemplo ilustrativo do que Feixa (2005; 2006) denominou *geração@*. As novas gerações, na contemporaneidade, crescem cercadas por artefatos tecnológicos como computador, internet, videogame, etc. e o acesso a essas novas tecnologias contribui para configurar novas visões de mundo. Se considerarmos que se trata de uma prática citada pelos alunos das escolas particular e estadual para caracterizar “coisas de pré-adolescente” (Apêndice G), tal elemento torna-se muito significativo para a discussão aqui tecida. Mesmo que ao caracterizarem “coisas de criança” (Apêndice F), alunos desses dois contextos também tenham indicado “mexer no computador” como uma atividade ligada à infância, as indicações dessa prática associada ao não ser criança são muito mais recorrentes.

Neste sentido, a observância de tal prática cultural pode ser exemplar também do que Marília Sposito (2005) chamou de desinstitucionalização. “Mexer no computador”, o acesso a internet, o uso de sites de relacionamento (como é o caso do *orkut* e *msn*, citado pelos alunos em alguns momentos), podem representar “instâncias produtoras de valores e referências culturais” (SPOSITO, 2005, p.96) que participam da construção das identidades sociais dos sujeitos, junto das instituições socializadoras tradicionais como a família e a escola, aspectos referidos em diversos momentos antes formulados nesta dissertação.

A fala de um aluno da Turma 1 da Escola Particular é expressiva neste sentido:

Dia chuvoso. Antes de começar a aula. Conversa no corredor.

*Vou ouvir MP4. Começa a ouvir e canta um funk: “Faço o que você gosta, vai de frente, vai de costa”* (Aluno L, 10 anos)

Em seguida comenta com um colega:

*Bah eu fiquei de madrugada no computador... fiquei no orkut.* (Aluno L, 10 anos)

*Eu madruguei também, mas não fiquei no orkut.* (Aluno P, 10 anos)

*Eu gosto de passar música... meu MP4 tem tipo um bluetooth, mas eu não sei como usa.* (Aluno L, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)

Que sinais de reconhecimento a fala deste aluno sugere? Vale a pena repetir outra narrativa deste mesmo aluno, já registrada neste texto:

Respostas à questão: “Você se vê como criança?” Não.

*Porque criança brinca mais de boneco e não usam muito computador.* (Aluno L, 10 anos, Turma 1, Escola Particular)

Usar o computador expressa, para este aluno, um balizador que serve para perceber-se como alguém que não é criança. A representação do que seja ser ou não ser criança aparece delimitada pelo uso deste artefato cultural. Neste sentido, a fala de um aluno da Escola Estadual também é ilustrativa:

Conversa: O que você mais gosta de fazer quando não está na escola?

*Ficar no computador ou na rua.*

E o que você gosta de fazer no computador?

*Ficar no msn e no orkut.*

[...]E você acha que é criança? Não responde...

Quando você acha que deixa de ser criança?

*Depois dos 10 anos.*

Me explica melhor. Porque só depois dos 10?

*Não sei.*

O que você fazia antes? [pergunto assim pois ele tem 11 anos]

*Eu brincava. Eu dava “fundada” de estilingue no meu vô.*

E agora?

*Agora eu só fico no computador e brincando na rua.*

Então se você não é mais criança, é o que?

*Não sei.* (Aluno F, 11 anos, Turma 1, Escola Estadual)

Em relação à prática “mexer no computador”, alguns aspectos merecem atenção. Por que alguns sujeitos apontam esta prática como diferenciação entre ser ou não criança? Trata-se do seu uso ou de diferentes usos e interesses?

Se na sociedade contemporânea a infância é definida como a idade do brincar, como período no qual há horário restrito para estar na frente do computador, é possível perguntar: na medida em que, alguns sujeitos percebem suas práticas não tão associadas às brincadeiras, passando a se concentrar em atividades como mexer no computador, será que não estão demonstrando o quanto não são “as crianças” idealizadas e produzidas discursivamente pelos adultos?

Outro elemento importante apontado pelos dados a respeito do que fazem quando não estão na escola (Apêndice I) é a indicação de que alunos das escolas estadual e municipal realizam práticas como arrumar a casa, trabalhar, cozinhar. Embora estes elementos tenham sido citados de forma discreta, são aspectos importantes para reflexão, especialmente quando se observa que há a indicação de que muitos sujeitos caracterizam estes elementos como “coisas de pré-adolescente” (Apêndice G).

É pertinente retomar as discussões propostas por Peralva (1997) e Feixa (2006) a respeito do significado da exclusão das crianças e jovens do mundo do trabalho. A partir do



momento que são afastados da produção, das indústrias, no transcorrer da modernidade, a escola se configura como o lugar das crianças e jovens, contribuindo para definir o lugar de cada idade da vida. Neste sentido, como afirma Sarmento (2008) legitima-se a identificação da infância como a “idade do não-trabalho”. Nas palavras do autor:

[...] as crianças foram consideradas como seres afastados da produção e do consumo e a infância investida da natureza da *idade do não-trabalho*. [...] Porém, as formas específicas de trabalho das crianças – a aprendizagem escolar, a ajuda familiar, algumas actividades sazonais, por exemplo – tornaram-se ocultas na análise da divisão social de trabalho e produziram essa ideia comum, afinal ilusória, de que as crianças não trabalham. (SARMENTO, 2008, p.34)

Mesmo que as crianças exerçam formas específicas de trabalho, como descreveu o referido autor, trabalhos domésticos como ajudar a mãe a cuidar da casa, dos irmãos, cozinhar, não são comumente percebidos e, em geral, não são associados à infância. Entretanto, há um uso do tempo da infância, assim como da adolescência, vivido nos grupos sociais menos favorecidos em que o trabalho doméstico conta decisivamente na sobrevivência e na manutenção do grupo.

Destes elementos todos se pode dizer que, de modo geral, as práticas que os alunos de quarta série mais apreciam no tempo livre, em todos os contextos são: brincar (mas não com brinquedos ou brincadeiras de faz de conta!), jogos esportivos, jogar videogame, ver tv e mexer no computador.

Outro aspecto que merece destaque é que foi possível perceber certos “cortes sociais” que demonstram particularidades intrinsecamente relacionadas ao contexto socioeconômico dos alunos, a saber: a pouca referência a “mexer no computador” observada entre os alunos da escola municipal, bem como a maior referência a aspectos como “arrumar a casa”, “trabalhar”, “cozinhar” entre os sujeitos das escolas estadual e municipal.

### 3.2.2.3 Assuntos que gostam de conversar

As respostas à questão “Você gosta de conversar com seus amigos sobre quais assuntos?” sugerem alguns temas sobre os quais os alunos conversam. Os dados colhidos foram organizados conforme Apêndice J.

Como se pode observar, as indicações produzidas pelos alunos da escola particular assinalam algumas diferenciações frente aos alunos da Turma 1 e o que apontam os da Turma 2. Os assuntos mais citados pelos alunos da Turma 1 da Escola Particular foram os jogos

esportivos, especialmente futebol, e assuntos relacionados à televisão, principalmente falar sobre filmes. Numa incidência um pouco menos expressiva, mas com certa regularidade, estes alunos mencionam ainda temas como música, jogos eletrônicos, figurinhas e livros.

Já os alunos da Turma 2 da Escola Particular referenciam de forma mais recorrente assuntos como jogos esportivos e acontecimentos recentes. De modo regular observam-se indicações acerca de conversas sobre televisão (principalmente novelas e programas), fofocas, jogos eletrônicos e “guris/amores”.

É pertinente retomar uma das particularidades sugeridas pelas falas de alunas desta Turma 2 ao caracterizarem como percebem quem não é criança, indicadas no item 3.1.3. Para elas, quem não é criança é pré-adolescente e pré-adolescente é considerado alguém que quer namorar, que gosta de alguém. Portanto, conversar sobre “guris e amores” pode ser um indício importante no sentido de demarcar uma proximidade com características não infantis.

Embora falar sobre meninas não tenha sido indicado pelos alunos da Escola Particular, durante as observações uma cena apresentou uma situação emblemática em relação a isso:

Comentário sobre um ocorrido na festa de aniversário do Matheus. A festa aconteceu no dia anterior:  
*O Marcelo casou com a fulana na festa! Ai eles cantaram a musiquinha lá...* (Aluna L, 9 anos)  
*Mas ela é uma chata.* (Aluno M, 10 anos)  
*Mas tu ama ela!* (Aluna L, 9 anos)  
 (Turma 1, Escola Particular)

O menino citado na situação não chegou a responder o questionário, mas durante uma conversa informal afirmou ver-se como pré-adolescente e como justificativa indicou que pré-adolescentes paqueram. Portanto, tais manifestações merecem atenção e reflexão. Após apresentar situações semelhantes observadas nas outras escolas pesquisadas, são tecidas outras observações a esse respeito.

Entre os temas de conversa citados pelos alunos da escola estadual, também se observa certa diferenciação entre as turmas. As referências mais recorrentes da Turma 1 da Escola Estadual foram: conversar sobre jogos esportivos, especialmente futebol e televisão, principalmente novelas e filmes. A referência mais indicada pela Turma 2 desta escola diz respeito a assuntos relacionados a namoro. Para além disso, outros assuntos citados com certa regularidade pelos alunos da Turma 2 foram: jogos esportivos, principalmente futebol, televisão (desenhos e filmes), assuntos relacionados à escola e amizades.

Conversar sobre guris, namorados e ficar e beijar foram aspectos observados nas falas de alguns alunos da Turma 2 da Escola Estadual, durante as observações. De vez em quando, em meio às conversas informais, alguém tocava nesse assunto. O modo como fazem

referência a estes temas difere um pouco em comparação com o que foi citado pelas turmas da escola particular.

Conversa: O que tu mais gosta de fazer na escola?  
*Estudar, claro! É o mais importante!* (Aluno E, 9 anos)  
 E o que tu gosta de fazer quando não está na escola?  
*Eu gosto de ler em casa.* (Aluno E, 9 anos)  
 Que mais? [uma colega interrompe o menino e responde a pergunta também]  
*Ler e escrever, beijar na boca!* (Aluna E, 11 anos)  
 Beijar na boca?  
*Eu vi que as gurias estavam falando de bv e bvl com a senhora.* (Aluno E, 9 anos)  
 As gurias estavam me explicando o que era ficar, bv, bvl...  
*Bv é boca virgem. E bvl é tipo, beijo de língua.* (Aluna R, 10 anos)  
*Beijo longo.* (Aluna I, 9 anos)  
 Calma aí, bvl é quem fez o que?  
*Nunca beijou de língua.* (Aluna R, 10 anos)  
 E vocês já beijaram?  
*Eu já...* (Aluna J, 10 anos)  
*Eu já... mas de língua não.* (Aluna R, 10 anos)  
 E como é isso, quando pode? Quando não pode? Quando começa?  
*A partir dos 8 anos.* (Aluna R, 10 anos)  
 Desde que série?  
*Da terceira.* (Aluna E, 10 anos)  
 E vai mudando quando é da quarta?  
*Ahã.* [Falam ao mesmo tempo]  
*O beijo fica melhor, a pegada também!* (Aluna E, 11 anos)  
 (Turma 2, Escola Estadual)

Em alguns momentos, alunos da Turma 2 da Escola Estadual narraram situações e casos nos quais alguém da turma havia beijado alguma pessoa. Tais relatos foram mais freqüentes entre as meninas. Constatações como estas não foram percebidas no contexto da escola particular, mas sim na escola municipal. Falar sobre namorados, gurias, mas também sobre meninas e mulheres foram aspectos citados pelos alunos da escola municipal como temas sobre os quais gostam de conversar. Estes aspectos foram percebidos também durante as observações, como pode ser constatado nas conversas descritas a seguir:

Após o refeitório, como não houve recreio em função da chuva, a professora dá um tempo para os alunos conversarem e relaxarem um pouco. Três alunos rapidamente vêm conversar comigo. Sem eu dizer nada, Aluna J já começa a me contar que tem um namorado:

*Ó, sora, sabia que eu tenho um namorado?*

É mesmo!

*Ahãm. Nós nos conhecemos desde pequenos. Ele morou um tempo na minha casa.* [parece que é filho de alguma parente ou conhecida de sua mãe] *Depois de um tempão sem se ver a gente foi se encontrar na aula de dança. Eu faço CTG. E adivinha quem é meu par? Ele. Ele tem 13 anos.*

E você?

*Eu tenho 10. Um dia ele pediu pra ficar comigo e eu fiquei pensando, mas não disse nada pra ele. Aí ele veio e pediu um selinho. E eu dei.*

E sua mãe já sabe?

*Claro que não! Ele é lindo!*

O que você gosta de fazer quando não estão na escola?

*Eu gosto de namorinho, sora!*

Mas e além disso o que você gosta?

*De ficar pensando no Jean! [fecha os olhos para falar isso!] (Aluna J 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)*

Narrativas semelhantes foram observadas entre os alunos da Turma 2 da Escola Municipal:

Conversa sobre o acham da escola. Uma aluna interrompe e diz:

*Sora anota aí: Os guris são muito chatos, eles não querem mais ficar com as gurias. Eu prefiro ser adolescente. (Aluna V, 10 anos)*

É? Como assim? Me explica melhor...

*Ficar? Ficar é ficar. (Aluna V, 10 anos)*

Ficar junto do lado?

*Não, sora! (Aluna V, 10 anos)*

Alguns alunos aglomeram-se na minha volta.

*Anota aí sora... [Enrolam-se, parecem envergonhados] (Aluna V, 10 anos)*

*Beijar um guri, pronto! (Aluno B, 10 anos)*

Ah! Ficar é beijar! Beijar no rosto? Mas como é isso?

Dispersam... [...]

*Sora sabe aquela guria? Ela comprou uma flor tri bonita pra dar pra um guri... meu ex-namorado! (Aluna V, 10 anos)*

Teu ex?

*É, meu ex-namorado. [...] Eu dei um fora nele. Deixa eu te contar. Depois ele veio... sabe aquela [música] “eu não existo longe de você”, sabe? Ele veio se declarar assim pra mim! (Aluna V, 10 anos)*

*Aé? Ó sora, primeiro foi ela [Aluna V]. Depois foi aquela pequeninha, e agora eu! Aluna V2, 10 anos*

Aé? Todas namoraram o mesmo menino.

*É só que ele é feio sora... (Aluna V, 10 anos)*

E como é esse namoro?

*Namora só pra se exibir pras outras! (Aluna V, 10 anos)*

Mas o que vocês fazem? Dá a mão? Como é?

*Ficar de mão junto. (Aluna V, 10 anos)*

*Não sora! E beijo, passear pela escola. (Aluno B, 10 anos)*

(Turma 2, Escola Municipal)

Comentários semelhantes em relação às meninas foram observados também entre os meninos das duas turmas da Escola Municipal, como é ilustrado nas falas registradas a seguir:

Conversas em meio à avaliação de matemática:

*Bah passou uma guria gostosa. Aí eu... [imitou a cena: deu um assobio quando “a gostosa” passou por ele] Olhei pra ela e joguei um beijo. Baaaah! Muuuito boa a guria. (Aluno B, 11 anos, Turma 1, Escola Municipal)*

Eu queria saber o que vocês acham legal aqui na escola.

*Olha ali sora, que menina bonita? (Aluno B, 10 anos)*

Muito bonita mesmo!

*Ô sora ele pediu pra ficar com uma guria. É aquela ali ó sora... é aquela ali!* (Aluno S, 12 anos)  
[aponta uma menina]

*Não é ela sora... é outra.* (Aluno B, 10 anos)

E partir de que idade que “ficam” aqui na escola?

*Aqui? Qualquer idade, sora. Mas os professor não deixam.* (Aluno S, 12 anos)

*Olha a namorada do Jéferson lá sora!* (Aluno B, 10 anos)

Onde?

*Aquela de branco e cabelo preto.* (Aluno B, 10 anos)

*Ele traiu ela! Pegou uma guria no recreio...* (Aluno S, 12 anos)

(Turma 2, Escola Municipal)

As manifestações relacionadas a falar sobre guris e sobre meninas e namoro são expressas em todos os contextos, porém com algumas diferenças. No contexto da escola particular essas manifestações são referidas a partir de termos como “paquerar”, “gostar de alguém”. Nas escolas estadual (Turma 2) e municipal (Turmas 1 e 2) as manifestações nesse sentido são expressas a partir de termos como “ficar”, “beijar”, “namorar”. Nestas duas escolas as narrativas de alguns sujeitos sugerem já terem vivenciado situações nas quais beijaram alguém.

Durante as observações, o que foi possível perceber no recreio ou no início e final das aulas nas escolas estadual e municipal neste sentido foram muito mais situações em que meninos e meninas brincavam juntos, ou de pega-pega ou polícia e ladrão, bem como situações em que se provocavam mutuamente com piadas ou empurrões. Qualquer afirmação mais consistente neste sentido só é possível com uma investigação empírica mais aprofundada a esse respeito. O que se pode afirmar é que gostar de alguém, paquerar, falar sobre guris e sobre meninas, conversar sobre namoro, são temas que despertam o interesse de alunos nos contextos estudados.

Outros temas citados de forma expressiva pelos alunos da escola municipal como pautas de suas conversas foram jogos esportivos, falar sobre televisão para os alunos da Turma 1, e jogos esportivos e conversar sobre assuntos relacionados à escola, para a Turma 2.

Assim, de modo geral, observa-se que os assuntos mais recorrentes identificados em todos os contextos foram: conversar sobre jogos esportivos e o que passa na televisão. É curioso notar que entre os assuntos mais citados em relação ao que veem na tv só na Turma 2 da Escola Estadual “desenhos” foi mais recorrente.

#### *3.2.2.4 Programas televisivos preferidos*

Como mencionado anteriormente, assistir televisão foi uma prática cultural sugerida pelos alunos de forma expressiva como atividade que gostam de realizar quando não estão na escola, especialmente para os sujeitos das duas turmas da escola particular, além da Turma 1 da escola estadual e Turma 1 da municipal. Mas, que programas os alunos preferem assistir? Algumas pistas a esse respeito foram sugeridas nas respostas dadas pelos alunos à questão: “Que programas você gosta de assistir na televisão?”. A partir da tabulação de tais respostas foi possível classificar os três tipos de programas televisivos mais mencionados como preferências, em cada turma. Tais dados podem ser observados no quadro abaixo.

<b>Tipos de programas televisivos preferidos</b> “Que programas você gosta de assistir na televisão?”				
		<b>1º lugar</b>	<b>2º lugar</b>	<b>3º lugar</b>
<input type="checkbox"/> Particular	<b>Turma 1</b>	Desenhos	Seriados	Novelas
	<b>Turma 2</b>	Desenhos e filmes	Seriados	Novelas
<input type="checkbox"/> Estadual	<b>Turma 1</b>	Seriados	Desenhos	Filmes
	<b>Turma 2</b>	Seriados	Desenhos	Programas de Humor (“Pânico na TV”)
<input type="checkbox"/> Municipal	<b>Turma 1</b>	Desenhos	Seriados	Novelas
	<b>Turma 2</b>	Desenhos	Novelas e jogos de futebol	Filmes

Quadro 4 – Tipos de programas televisivos preferidos.

O que os dados sugerem? Um aspecto importante é a indicação de desenhos figurando entre os programas que os alunos das quartas séries pesquisadas mais gostam de assistir. Outro aspecto é que fica evidente que acessam e gostam de assistir alguns programas que não são produzidos para o público infantil, como é o caso da maioria das novelas, muitos dos filmes que passam na televisão e programas humorísticos como “Pânico na Tv”. Algumas falas colhidas durante as observações são expressivas neste sentido:

Que filme vocês gostam de assistir?

*Jogos mortais!* (Aluna V, 10 anos)

*Ah não! Comédia...* (Aluno B, 10 anos)

*Filme de luta.* (Aluna K, 11 anos)

*O massacre da serra elétrica.* (Aluna V, 10 anos)

E desenho?

*Eu gosto da Cinderela.* (Aluna K, 11 anos)

*Timão e Pumba.* (Aluno B, 10 anos)

E tu gosta, Aluna V?

*Mais ou menos. Eu gosto só do Pica-Pau.* (Aluna V, 10 anos)

(Turma 2, Escola Municipal)

Filmes mencionados, como “Jogos mortais” e “O massacre da serra elétrica” não são produções, a priori, direcionadas às “crianças”. Então, o que é possível pensar a partir disso? Que indícios, pistas, os sujeitos de quarta série sugerem ao indicar que assistem a esses filmes? A narrativa de uma aluna da escola particular é expressiva para mostrar a preferência por programas televisivos.

O que tu gostas de ver na tv?

*Novelas, e alguns seriadinhos que não sejam infantis!*

Tipo o que?

*Tipo... sei lá... essas coisas... ã... curtinhos, sem nexo... no sense!*

E quais seriados infantis que tu não gosta?

*Do Discovery Kids, porque eu acho muito infantil. Eu prefiro os que dá no Zapping Zone!* (Aluna S, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)

Uma possibilidade de problematizar esses dados é pensar o quanto essas preferências nos dizem sobre práticas culturais caracterizadas pelos alunos das quartas séries como ligadas à infância ou outras fases da vida. Nesse sentido, observando os Apêndices F e G, é possível inferir que ao caracterizarem “coisas de criança” e “coisas de pré-adolescente”, os alunos das turmas pesquisadas apontam “ver tv” tanto como característica da infância quanto da “pré-adolescência”, embora tenha sido um pouco mais expressiva a indicação desta prática como própria da infância. A distinção observada é que “ver desenhos” não foi citado como “coisa de pré-adolescente”.

Os significados que atribuem ao que veem na televisão não são possíveis de dimensionar uma vez que não há elementos empíricos suficientes para isso. Porém, alguns questionamentos podem ser pensados a partir das constatações aqui descritas. Vivemos hoje um momento em que crianças, pré-adolescentes, jovens, adultos veem as mesmas coisas na televisão, compartilham os mesmos produtos culturais neste sentido, mesmo que alguns só assistam os programas para pessoas até 10 anos ou não possam ver tv até tarde, como foi

mencionado. O fato dos alunos de quarta série afirmarem assistir novelas, filmes, seriados demonstra isso. Em que medida, o fato de crianças e “não crianças” assistirem as mesmas coisas, representam um indício de que vivemos um momento histórico marcado pelo borramento de fronteiras geracionais?

### 3.2.2.5 Tipo de música preferido

Dentre as indicações dos estilos musicais que preferem, os registros apontam que os três tipos de música preferidos em cada turma são:

<b>Tipos de música preferidos</b>				
		<b>1º lugar</b>	<b>2º lugar</b>	<b>3º lugar</b>
<b>Particular</b>	<b>Turma 1</b>	Rock	Pop	Funk
	<b>Turma 2</b>	Rock	Funk	Pop
<b>Estadual</b>	<b>Turma 1</b>	Funk	Pagode	Rock
	<b>Turma 2</b>	Pagode	Rock	Funk
<b>Municipal</b>	<b>Turma 1</b>	Funk	Pagode	Rock
	<b>Turma 2</b>	Pagode	Funk	Pop e Hip hop

Quadro 5 – Tipos de música preferidos

As indicações de tais estilos bem como as referências feitas a bandas musicais e/ou cantores preferidos expressam gostos musicais marcadamente associados às culturas juvenis e não às culturas da infância. A menção a tais estilos se dá independente de afirmarem-se crianças ou não. Tem-se aqui um aspecto ilustrativo do fenômeno da juvenilização da cultura. É possível afirmar que em termos musicais, os estilos que se impõe na contemporaneidade são estilos juvenis. O rock, o pagode, o funk, o pop ou o hip hop são expressões culturais jovens. Informam acerca de gostos musicais específicos, linguagens e expressões estéticas, caracteristicamente juvenis, que se tornam referência para sujeitos de diferentes idades. Neste sentido, alguns excertos são ilustrativos:



Que bandas tu mais gosta de ouvir?

*Eu gosto de Beatles, gosto do Jimi Hendrix... gosto muito de rock.*

E como você conheceu esses músicos?

*Ah... eu sou assim... eu to sempre muito ligado! Eu vejo jornal de notícias, leio jornal... acho bem interessante.*

E você se como? Criança?

*Eu acho que eu tenho o espírito de uma criança mesmo. (Aluno L, 10 anos, Turma 2, Escola Particular)*

Que músicas vocês gostam de ouvir?

*Eu gosto de tudo, tirando forró, Calcinha Preta, Calipso, essas coisas. (Aluno M, 10 anos)*

Quais você prefere? *Fresno, Strike e NXZero. (Aluno M, 10 anos)*

*Eu gosto de Jonas Brothers. (Aluna J, 9 anos)*

[O menino se afirma pré-adolescente e a menina criança]

(Turma 1, Escola Particular)

E você gosta de ouvir música?

*Sim. Funk. (Aluno J, 10 anos)*

*Eu só gosto de batida, tipo hip hop. (Aluno B, 11 anos)*

[O aluno J. afirma-se mais ou menos criança. O aluno B, pré-adolescente ]

(Turma 1, Escola Estadual)

O que vocês gostam de ouvir?

*Ouvir? Eu gosto de ouvir funk na parada 58. (Aluna N, 10 anos)*

*Funk. Eu gosto de ouvir a nova do MC Creu. “No parque do Michael Jackson, puxa e solta. Puxa, puxa, solta fora”. (Aluno B, 10 anos)*

[A aluna N afirma-se “jovem”. O aluno se narra pré-adolescente]

(Turma 2, Escola Municipal)

A expressão da força e relevância social dos estilos juvenis é visível na expressividade com que são indicados como preferência musical dos alunos das quartas séries pesquisadas. Como pode ser visto no quadro 5 e também ilustrado pelos excertos descritos.

Entretanto, é possível questionar: na contemporaneidade, o que tem sido oferecido em termos musicais para o público infantil, no Brasil? Se pensarmos, por exemplo, na geração dos sujeitos que nasceram no Brasil na década de 80, certamente as preferências musicais de tais sujeitos, quando tinham entre 9 e 11 anos de idade, seriam diferentes. Talvez, neste caso, o que circulasse predominantemente entre as respostas fosse qualquer coisa do tipo Xuxa, Balão Mágico, Mara Maravilha ou Angélica. Mas, que cantores ou bandas produzem músicas e shows voltados exclusivamente para as crianças hoje e o quanto são insistentemente veiculados nas diferentes mídias?

As afirmações de Feixa (2006) e De Certeau (1994), já referidas, são importantes neste sentido e merecem ser retomadas. Assim como Feixa (2006) alerta ser demasiadamente simplista afirmar que o mercado é responsável pelos estilos juvenis (pelas linguagens, estilos musicais, expressões e atributos estéticos, etc.), podemos pensar ser reducionista afirmar que o mercado é responsável pelos estilos musicais escolhidos pelos alunos de quarta série. Provavelmente, isso possui uma certa influência. Porém, se deslocarmos a atenção do

“consumo passivo” para a “criação anônima”, como sugere De Certeau (1994), podemos pensar acerca dos modos particulares de apropriação dos estilos musicais juvenis pelos alunos de quarta série. Só aí teríamos conteúdo para mais uma dissertação! E certamente, neste momento, não tenhamos reunido material empírico suficiente para dar conta de problematizar a questão proposta.

De fato, consumir um estilo musical juvenil por si só, não transforma ninguém em jovem. Mas sugere algum tipo de identificação e escolha.

O que gostaria de enfatizar, deste conjunto de elementos, é que: o brincar não desaparece das práticas anunciadas e apreciadas pelos alunos de quarta série quando mencionam o que gostam de fazer durante o recreio e no tempo livre. Mas, observa-se a expressividade com que outras atividades também são citadas, por vezes atividades associadas a práticas de quem não consideram crianças como: na hora do recreio, conversar e jogar futebol (indicados principalmente pelos alunos da escola estadual), e no tempo livre, jogos esportivos e mexer no computador.

Além disso, destaca-se a referência a programas televisivos produzidos para o público infantil (desenhos), mas também outros, que não são produzidos para tal público. O fato dos alunos de quarta série compartilharem os mesmos produtos culturais destinados tanto às crianças, jovens como aos adultos sugere, em alguma medida, certos borramentos das fronteiras geracionais.

As indicações dos estilos musicais bem como as referências feitas a bandas musicais e/ou cantores preferidos pelos estudantes de quarta série expressam gostos musicais marcadamente associados às culturas juvenis, o que pode ser considerado um indício de juvenilização da cultura.

Então, tendo em vista que os sujeitos de quarta série indicam que percebem a si mesmos, em sua grande maioria, como “mais ou menos” crianças ou como pré-adolescentes, há sintonia com o fato de que as atividades e práticas culturais mais apreciadas expressem tanto traços do que consideram características de infância (brincar, mesmo que se refiram a brincadeiras não-infantis), como também traços próximos daqueles que não são crianças (mexer no computador, ver conversar sobre namoro). E, ainda, se compartilham produtos culturais televisivos destinados tanto às crianças, jovens como aos adultos, bem como estilos musicais marcadamente juvenis, resta questionar: o que todos esses aspectos representam? Expressam, talvez, que os estudantes de quarta série são constituídos por identidades híbridas,

ou seja, acessam e se apropriam tanto de elementos das culturas da infância quanto das culturas juvenis?

Em que medida a escola corrobora para que se percebam dessa forma? É neste sentido que a discussão segue no próximo tópico de análise.

### 3.3 AS RELAÇÕES DOS SUJEITOS DE QUARTA SÉRIE COM A ESCOLA

Este tópico versa sobre as relações entre os sujeitos de quarta série e a instituição escolar. As reflexões aqui expostas apresentam alguns apontamentos a respeito dos modos como os estudantes das turmas observadas veem a si mesmos como estudantes de quarta série, seja na condição de alunos propriamente, seja quanto à geração a qual se identificam. Além disso, busca contrastar as falas desses estudantes com o modo como são vistos e descritos pelas professoras e supervisoras dos contextos escolares que foram observados. Discute também algumas falas e cenas de práticas pedagógicas observadas nos contextos pesquisados, no intuito de pensar se o trabalho pedagógico reconhece ou não a singularidade do momento da vida dos sujeitos que se encontram no lugar de alunos de quarta série, suas experiências sócio-culturais, suas expectativas e seus modos de verem a si mesmos nas relações intergeracionais, ou seja, nas relações com os demais níveis das séries iniciais, de um lado, e finais, de outro, do ensino fundamental, considerando as crianças e os jovens adolescentes. Em outras palavras, indaga se há uma dissintonia entre o trabalho pedagógico proposto em relação aos interesses/singularidades dos alunos, como apontado em alguns achados das incursões exploratórias a campo antes desta pesquisa, ou, diferentemente, uma atenção às especificidades dos sujeitos de quarta série.

Os dados que fundamentam a reflexão se assentam principalmente nos registros das observações e conversais informais realizadas junto aos alunos de quarta série e também nas entrevistas realizadas com as professoras titulares das turmas observadas, bem como naquelas feitas com as supervisoras das séries iniciais de cada escola.

Mesmo correndo o risco de parecer repetitivo, é pertinente registrar que o exercício descritivo e analítico apresentado coloca em evidência somente alguns aspectos observados em cada contexto. Certamente a intenção não é apresentar exaustivamente o que foi relatado nas entrevistas com as professoras e supervisoras, nem tampouco o que foi observado em relação ao trabalho pedagógico. O objetivo é destacar algumas situações consideradas emblemáticas para reflexão. Portanto, os excertos trazidos para o texto, tanto dos alunos como

das professoras e supervisoras das escolas, ou as atividades descritas, não dão conta de expressar seus significados em sua totalidade. As práticas pedagógicas e cenas da sala de aula apresentadas para ilustrar certos elementos são, em geral, cenas pontuais. Ou seja, trata-se de recortes, cuja seleção e inserção no texto estão profundamente atravessadas pelo olhar e pela interpretação da pesquisadora.

A escrita desse capítulo segue a seguinte organização: apresentam-se os dados por escola, expondo primeiro o que foi possível inferir no contexto da escola particular, em seguida da escola estadual e, então, da escola municipal. Para cada contexto, especificam-se inicialmente como os alunos veem a si mesmos como alunos de quarta série. Em seguida são descritas as percepções adultas sobre esses alunos, buscando contrastá-las com as dos estudantes, para então refletir sobre as atividades e o trabalho pedagógico. Por vezes tais elementos imbricam-se, de modo que não podem ser descritos em separado.

### **3.3.1 Escola particular**

No contexto da escola particular foi possível observar certa constância entre os modos como os estudantes percebem a si mesmos como alunos de quarta série e os modos como são vistos pelos adultos da escola. As práticas pedagógicas analisadas, de modo geral, parecem reconhecer as especificidades dos pertencimentos geracionais dos alunos de quarta série, à exceção da situação na qual foi possível perceber certa dissintonia entre a proposta de uma programação cultural oferecida pela escola (apresentação de uma peça de teatro) e suas expectativas.

Ao anunciarem suas percepções sobre diferenças entre alunos de quarta série e aqueles de outras séries, os alunos da Turma 1 da Escola Particular sugerem que, à medida que um sujeito vai passando para uma série mais adiantada, ocorrem mudanças graduais em relação ao tipo de atividades realizadas (passam do desenho para “trabalhos”), ao comportamento (os da primeira série são mais infantis), e ao conteúdo estudado. A fala reproduzida a seguir ilustra tal afirmação:

Conversa durante Educação Física (aluno com braço quebrado). Pauta: diferenças que percebem entre os alunos de quarta série e os alunos de outras séries.

*Os de primeira série são mais no início. Recém saíram da educação infantil. Estão aprendendo a ler e escrever. São mais infantis, gostam mais de desenhar e não gostam muito de trabalhar. Os de 3ª série já trabalham mais. Estudam e aprendem sobre Porto Alegre e outros lugares. Os de 4ª série são*

*intermediários, porque estão na metade de todo o ensino. De 1ª a 8ª série, a 4ª é a metade. Então não são nem tão pequenos, mas nem tão grandes. (Aluno B, 9 anos, Turma 1, Escola Particular)*

Chama atenção o fato de que ao invés de afirmar que os alunos de quarta série fazem estudos ainda mais complexos que os de terceira série, no conjunto das séries iniciais, uma vez que estão mais avançados, o que acontece é o deslocamento da quarta série para um outro bloco, o das demais séries finais, onde ela então aparece como a metade e, portanto, a intermediária. Assim como a quarta série é a intermediária entre o currículo das séries iniciais e o currículo das séries finais do ensino fundamental, também seus alunos estão num lugar intermediário, quase um não-lugar, ou seja, “nem tão pequenos”, mas ainda “nem tão grandes”. Esta ideia de que os alunos de quarta série não são “nem tão pequenos, mas nem tão grandes” é sugerida também, de certa forma, por outro grupo de estudantes desta turma.

Conversa durante o recreio: Qual é a diferença entre os alunos de 4ª série e os outros?

*Os de 5ª? (Aluno L, 10 anos)*

Pode ser.

*A gente é criança eles estão na fase de adolescente. Um dia eles também foram assim. (Aluno L1, 9 anos)*

*É que dizem os grandes que o que a gente faz, uma brincadeira, dizem que é bobagem. (Aluno L2, 10 anos)*

*É... vamos dizer que a gente tá entrando numa fase meio de adolescente. Pré-adolescente. Entra [na quarta série] como criança e no meio fica mais pré-adolescente. (Aluno M, 10 anos)*

Os outros dois concordam: *É. É isso aí!*

E em relação aos alunos de 3ª, 2ª e 1ª séries?

*É o contrário. A gente acha deles o que os da quinta acham da gente. (Aluno M, 10 anos)*

Os demais concordam com ele. E o que vocês acham deles?

*A gente acha eles uns pirralhos. (Aluno M, 10 anos)*

(Turma 1, Escola Particular)

Embora manifestas de forma um pouco diferente em comparação com a fala do menino de 9 anos, estas falas também são expressivas no sentido de ilustrar a concepção de que o aluno de quarta série ora é alguém “grande”, ora é “pequeno”. Em relação aos “grandes” da 5ª série, os alunos de quarta “fazem bobagem”, e podem ser considerados “pequenos”. Porém, em relação aos alunos de 1ª a 3ª série esta condição se altera. “Os pirralhos” são os alunos que cursam séries anteriores à quarta. Ou seja, em comparação com os demais alunos das séries iniciais, os alunos de quarta série veem a si mesmos como “maiores”.

As narrativas sugerem ainda a identificação entre séries e fases da vida. Os sujeitos de 5ª série “estão na fase de adolescente”. Um estudante de quarta série “entra como criança e no meio do ano letivo, fica mais pré-adolescente”. Da mesma forma que o currículo da quarta

série é visto como intermediário, seus alunos também, portanto, não são mais crianças, mas ainda não são os adolescentes.

Outro elemento sugerido em algumas falas faz referência a certo grau de dificuldade gradativa conforme a progressão das séries. Julgam que conforme progride o nível escolar, ingressando em séries mais adiantadas, estudar “vai ficando mais difícil”, especialmente na quinta série em função do maior número de professores e de matérias divididas, exigindo maior autonomia e organização.

Conversa. Como vocês acham que é ser aluno de 5ª série?

*É estranho!* (Aluno L, 10 anos)

Como assim? Por que é estranho?

*Por que na 4ª série você vai juntando tudo que aprendeu na 1ª, na 2ª e na 3ª. E na 5ª começa a aprender outras coisas. É estranho mudar de professores também. A gente já muda às vezes, mas na 5ª é bem mais.* (Aluno M, 10 anos)

*É ano que vem vai ser pior ainda. Vai ter 12 professores.* (Aluna J, 9 anos)

*Vai ser difícil porque você tem 12 professores e em cada período é um diferente.* (Aluno M, 10 anos)  
(Turma 1, Escola Particular)

Tais enunciados discursivos são recorrentes nas escolas.

As falas sugerem, ainda, que os alunos consideram que há certa hierarquização dos tipos de brincadeiras, indicada como diferença entre alunos de diferentes séries. A fala de uma menina da Turma 1 é particularmente expressiva:

Conversa. Pauta: o que crianças e adolescentes fazem.

*É assim ó: quando a gente tava na 1ª série brincávamos de rei, rainhas e princesas. As meninas eram princesas. Algum menino era o rei. Os outros meninos os escudeiros... Só queria cavalgar. Na 2ª série só brincávamos de pega-pega e esconde-esconde. Na 3ª pega-pega-ajuda.* (Aluna J, 9 anos)

E na 4ª?

*Na 4ª os guris ficam correndo atrás das gurias para brincar com a gente. Ou espiam a gente quando a gente vai pra biblioteca pra contar segredos.* (Aluna J, 9 anos)

Hum! Que tipo de segredos?

*Segredos são segredos, Fernanda!* (Aluna F, 9 anos)

E como será na 5ª série?

*Na 5ª série faremos absolutamente nada. Vamos ficar só conversando.* (Aluna F, 9 anos)

(Turma 1, Escola Particular)

Em tais conversas as meninas sugerem certa classificação e ordenamento do brincar. Pensam, e em alguma medida observam no cotidiano da escola, que conforme a pessoa cresce e muda de série, as brincadeiras também vão alterando, como se seguissem um processo gradual e contínuo de mudanças até a quinta série, quando “não faremos absolutamente nada”. Tais indicações, de certo modo, se aproximam do que dizem os estudantes de quarta série quando caracterizam a infância. Ou seja, ao caracterizam a condição de ser criança os alunos,

de modo geral, destacaram ações como brincar, especialmente atreladas a brincar com brinquedos e de brincadeiras de faz de conta, identificando-as como práticas das “crianças pequenas”. Já quando caracterizam o que consideram ser “mais ou menos criança”, ou mesmo quando definem os “pré-adolescentes”, sugerem certas mudanças nos modos de brincar. Isto é, quando deixam de ser “crianças pequenas” também deixa de brincar com brinquedos e de brincadeiras que envolvem a fantasia, passam a brincar mais de “brincadeiras menos infantis” (para alguns associadas ao pega-pega, esconde-esconde). Assim, ao definirem diferenças entre os alunos de quarta série e os demais alunos das séries iniciais as mudanças nos modos de brincar são novamente apontadas.

Os alunos da Turma 2 da Escola Particular, durante as conversas realizadas, não apontaram elementos tão detalhados para definir os alunos de quarta série. Mas, os aspectos que podem ser inferidos a partir de suas falas sugerem percepções bem similares, como no excerto abaixo.

Conversa durante o recreio:

Qual é a diferença entre os alunos de 4ª série e os alunos de outras turmas?

*As atividades em especial. Tipo... o nível IV só tem brincadeirinha e não tem atividade. Na primeira série é daquelas coisas de texto de quem não sabe escrever. Como a minha prima que botava qualquer letra e formava um texto. Diferente pra nós porque eles fazem atividades, brincam. Nós brincamos só que, pelo menos não é mais aquelas brincadeiras de esconde-esconde. Esconde-esconde nós nunca mais brincamos. Nós gostamos mais de conversar. Quando tem música aqui no pátio dá pra dançar. Ficar dançando. Essas coisas. (Aluna B, 10 anos)*

*E também na quarta a gente faz tipo frases mais elaboradas. Escreve melhor... (Aluna M, 10 anos)*

*Aumenta o vocabulário. Começa a pensar com mais idade... Começa a interpretar as coisas com mais seriedade. (Aluna S, 10 anos)*

E a segunda e terceira séries?

*Segunda e terceira é meio. Vai preparando para 4ª que é muito. Que a segunda série, pelo menos a nossa professora da 3ª estava nos preparando para a quarta série, também. Ela fazia coisas bem... ditado surpresa, prova surpresa... coisas de quarta série. (Aluna B, 10 anos)*

E que outras coisas são coisas de 4ª?

*São mais trabalhos e menos brincadeiras! (Aluna Y, 10 anos)*

E como vocês acham que vai ser na 5ª série?

*Eu acho que vai ser a série mais difícil de todas porque você começa a aprender um monte de coisas diferentes... vai ter uns 8 cadernos e agora só tem 1. (Aluna L, 9 anos)*

(Turma 2, Escola Particular)

De certa forma, também os diálogos acima denotam a percepção de que as atividades e as brincadeiras seguem uma espécie de gradação, das mais simples às mais complexas, de uma etapa em que não fazem atividades até chegar em uma etapa em que passam a ter “8 cadernos”, de uma fase na qual “só tem brincadeiras” para outra caracterizada por “mais trabalhos e menos brincadeiras”.

Mais uma vez a diferença nos modos de brincar é sugerida como aspecto de distinção entre alunos de quarta série e os demais alunos das séries iniciais. Tal diferença foi apontada para assinalar o fato de não se perceberem crianças ou para considerarem-se “mais ou menos” criança, como foi enfatizado anteriormente.

De alguma forma, os elementos elencados pelos estudantes da Escola Particular para caracterizarem os alunos de quarta série em relação aos alunos das demais turmas do ensino fundamental, acabam sendo sugeridos de forma similar pelas falas dos adultos da escola. No limite, podemos afirmar que as falas dos estudantes expressam um discurso institucional e adulto que constantemente os interpela na escola, seja quanto a serem os últimos (ou os “maiores”) das séries iniciais ou os mais próximos das séries finais do ensino fundamental.

As professoras e a supervisora da Escola Particular afirmam que os alunos de quarta série apresentam atitudes mais maduras, maior capacidade de compreensão e habilidades para realizarem atividades mais complexas, quando tomam como referência os alunos das séries iniciais.

Tu notas diferença entre os alunos da quarta série e os alunos das outras séries iniciais?

*Muita. Muita diferença. Da terceira pra quarta já tem uma diferença muito grande. Que é a maturidade, a capacidade de compreensão até de vocabulário. Eu não tenho necessidade nenhuma de aproximar o vocabulário pra quarta série.* (Professora titular. Turma 1, Escola Particular)

O fato de considerarem os alunos da quarta série como sujeitos que apresentam maturidade é expresso em algumas cenas presenciadas durante as observações. Nota-se, contudo, que não chegam a explicitar o que entendem por “maturidade”.

Fim da aula de música. Os alunos dirigem-se sozinhos até a sala da turma. Neste percurso alguns correm, outros brincam de pega-pega. Ao chegarem na sala de aula, a professora conversa sobre isso: *Quero atitude para ouvir agora. Na 4ª série, não é necessário a professora ir buscar vocês pela mão para virem em fila.* (Profª.)

*Nããããããão!* (Alunos)

*Mas por que brincaram de pega-pega? Levanta a mão quem gosta de fazer fila?* (Profª.)

Só um aluno ergue a mão e diz: *Em fila é mais organizado.* (Aluno R, 10 anos)

*Sim. Mas se vocês não gostam de fazer fila, poderiam vir calmamente. Mas se não conseguem... Será que alguém tem que ir buscar vocês e trazer de mãozinha? Vocês poderiam vir numa boa. Eu acho uma lástima.* (Professora titular. Turma 1, Escola Particular)

Dia chuvoso. O recreio acontecerá na sala. Combinações antes da professora sair.

*Eu vou deixar os jogos ali em cima da mesa. A gente vai ter que tirar da embalagem... cuidados com os jogos eu acho que para o povo da quarta série a gente nem precisa falar. Vocês estão muito acostumados com isso...* (Professora titular. Turma 2, Escola Particular)



As situações descritas acima indicam que as professoras não apenas consideram os alunos maduros como têm expectativas de que tenham atitudes maduras, embora o que entendam por “maturidade” não seja comentado. A chamada de atenção apresentada na primeira cena, bem como a combinação a respeito do recreio descrita na segunda situação, demonstram o modo como se relacionam com o grupo de alunos que consideram mais maduros.

A afirmação de que são mais maduros em relação aos demais alunos das séries iniciais demarca também o tipo de participação dos alunos da quarta série em determinadas atividades promovidas pela escola. A festa junina é um exemplo interessante. Segundo o relato da professora da Turma 2 durante a entrevista, os alunos de quarta série participaram da festa junina como coordenadores de algumas atividades.

*Eles entenderam no primeiro bilhete que eles precisavam vir de traje e que dançariam. Avisei que quem iria dançar era a primeira e a segunda série e que eles não iriam dançar. Ai eles se empolgaram. E quando nós combinamos a participação deles na festa, eu disse: “Não gente, como vocês já são maiores, a gente sabe que vocês nessa idade não querem mais usar a roupa. [...] E vocês são os maiores, vocês vão ficar coordenando algumas atividades.” Nossa! Cresceu a adesão pra festa!*

E o que eles vão fazer?

*Eles vão fazer tatuagens, coordenar a brincadeira da boca do palhaço e o origami.*

As ideias foram deles?

*Não. As ideias foram nossas, das profes das quartas. Coisas assim que nós achamos que eles iriam gostar. (Professora titular. Turma 2, Escola Particular)*

Nos excertos acima, depreende-se que em relação ao conjunto das séries iniciais, os alunos de quarta são considerados pelas professoras como “os maiores”. É possível que por este motivo determinados tipos de comportamentos e atitudes sejam cobrados e incentivados. O lugar dado a eles na festa junina também é um lugar diferenciado, que demarca e corrobora tais caracterizações.

Entretanto, comparativamente, a supervisora da escola sugere perceber os alunos de quarta como “bem crianças” em relação aos alunos de quinta séries:

E tem alguma diferença em relação aos alunos de 5ª?

*Muita. Ai entra uma diferença bem grande. [...] Quando eles vão pra 5ª a impressão que a gente tem é que eles deixaram de ser crianças. Das atitudes... eles passam já a ser mais adolescentes mesmo. É bem evidente essa mudança deles. [...] Na quarta série eles são bem crianças. Até na forma como eles se vinculam com os professores, com a gente, eles são muito infantis ainda. Já os de 5ª série são diferentes. Eles já tem aquela coisa de tratar os professores de uma forma mais... de igual pra igual, tu entende? Muda muito. A gente percebe mudanças bem intensas de 4ª pra 5ª. (Supervisora séries iniciais, Escola Particular)*

As professoras sugerem perceber tal diferenciação, mas não a expressam com essas palavras. Apenas descrevem os alunos de quinta série como mais agitados, mais desafiadores para os professores do que os alunos de quarta série.

Outro elemento interessante indicado na fala da professora da Turma 1 e da supervisora, ambas da Escola Particular, é a afirmação de que os alunos de quarta série encontram-se num limite sutil entre infância e adolescência.

Quais as características mais gerais que vocês percebem nos alunos de quarta série?

*Uma das características é que eles estão num dilema entre serem crianças e serem pré-adolescentes. Então, por exemplo, muitas vezes se propõe uma atividade e eles tem uma tendência a ser muito infantil. Mas depois eles se envolvem. Então a gente tem que ter muito esse cuidado no tipo de atividade para que interesse à faixa etária.* (Supervisora. Escola Particular)

*Ah eu gosto muito desse limite bem tênue entre infância e adolescência. Eu gosto desse limite, porque eles são maduros pra entender e pra ter qualquer conversa que seja necessária e ao mesmo tempo eles são crianças ainda. Não tem comportamentos adolescentes. Eles são crianças, eles se veem como crianças. Se bem que essa é a minha primeira turma que eu chamo “Crianças” e eles não dizem “nós não somos crianças, nós somos pré-adolescentes”.* (Professora titular. Turma1, Escola Particular)

A respeito do que notam em relação à transição da infância para a adolescência, as professoras e a supervisora apontam a manifestação de interesses dos alunos de quarta série voltados aos relacionamentos entre meninos e meninas, que se expressam também através da internet e interesses pelo tema da sexualidade.

E em relação à transição da infância para a adolescência você já percebe alguma coisa?

*Eu acho que essa história de interesses, história de relacionamentos e internet. Eu tenho alunos de primeiro ano na outra escola e o interesse pelo computador é um jogo, é um game. O interesse pela possibilidade de relacionamento da internet é muito em função do pai ou da mãe, ou então do primo, é muito familiar. É muito pontual. Aí quando eles chegam aqui na quarta série é completamente diferente. Eles tem uma vida virtual, completamente diferente.* (Professora titular. Turma1, Escola Particular)

*Ah eu percebo interesses pelo tema da sexualidade já, eles volta e meia fazem referências a isso. Mas não gostam muito de falar. [...]. Tem de meninos que tem um afeto especial por algumas meninas e algumas meninas que tem um afeto especial por alguns meninos, também.* (Professora titular, Turma 2, Escola Particular)

As professoras apontam ainda que percebem outros temas de interesse circulando entre os alunos de quarta série. A professora da Turma 1 afirmou que seus alunos manifestam-se interessados por futebol e histórias fantásticas, como as de mitologia grega. Neste sentido é pertinente destacar que o projeto realizado por esta professora para complementar o

currículo base da escola envolveu o trabalho com histórias. Segundo a professora, a escolha do tema do projeto representou uma tentativa de trabalhar as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por ela, a leitura sem compreensão e a escrita pouco desenvolvida (referiu-se como escrita “pobrezinha”). A docente relata que procurou trabalhar com diferentes tipos de histórias, mas utilizou como principal fonte uma coleção de mitos e lendas da Editora Ática. Realizou diversas atividades de leitura, produção textual, trabalhos de artes e discussões. Foi possível acompanhar apenas algumas destas atividades durante as observações. A título de ilustração: uma delas consistiu no debate a respeito do que existe de real e o que existe de ficção na história da Chapeuzinho Vermelho, escrita por Perrot, a qual encontra-se no livro “O grande livro dos lobos”<sup>51</sup>. O tema do debate, segundo a professora, foi resultado de discussões trazidas pelos próprios alunos. Tendo em vista que já conheciam a história, a professora contou somente algumas partes que achava pertinentes para discutirem o que é real e o que é imaginário. O envolvimento dos alunos com as atividades relacionadas ao projeto foi evidente. Nas conversas informais, muitos alunos citaram as atividades do projeto como as que mais gostam de realizar na escola. Tal interesse também pode ser percebido durante as observações em situações como a descrita a seguir:

Tarefa: construção de uma personagem, utilizando recorte e colagem.

Conforme vão terminando os trabalhos, dirigem-se até a estante de livros da sala ou até uma das classes onde encontram-se os livros da Coleção Mitos e Lendas. Estes são os preferidos daqueles que vão terminando seus trabalhos.

*Que loucura, como um cara pode ter um filho com um touro?*(Aluno L 10 anos)

*Quando eu fui pesquisar sobre a Princesa Europa, eu vi que o Minos era filho dela.* Aluna F, 9 anos)

*Ô sora os gregos inventaram muitas histórias hein!* (Aluno L 10 anos)

*Olha meu! Bah! Que irado!* [colega mostra ilustrações de um dos livros]

*Agora, quem está com os livros vai guardar!* (Prof<sup>a</sup>.)

*Ah, sora! É tão legal!* (Aluno P., 9 anos)

(Turma1, Escola Particular)

Ainda em relação aos temas de interesse a professora da Turma 2 relata notar que há interesse por assuntos como música, novelas, futebol e também questões ligadas à beleza, vaidade, estética, especialmente as meninas.

*Observo nas gurias essa coisa do baton, unhas pintadas. Me chamou muito a atenção no início do ano, uma das alunas.. Agora o cabelo dela está comprido e com luzes<sup>52</sup>. Nossa! Pra mim foi uma experiência chocante, eu te confesso. Eu fiquei... nossa quem é essa criança? [...] Eu fiquei...*

<sup>51</sup> Autor indefinido. Editora IBEP Nacional.

<sup>52</sup> Luzes: espécie de mechas.

*impactada, porque não é uma coisa... é muito estranho em relação à minha experiência. Eu trabalho numa outra escola e lá é bem diferente.* (Professora titular, Turma 2, Escola Particular)

A pergunta da professora: “Quem é essa criança?”, que irrompeu quando deparou-se com uma aluna da quarta série, de 9 anos, com os cabelos pintados, é expressiva para a discussão aqui tecida. Supõe-se que seja sobre essas percepções que estamos tentando refletir. Que sinais nos mandam esses sujeitos que gostam de brincar de brincadeiras não muito infantis, que apresentam maturidade cognitiva, capacidade de realizar atividades complexas, que gostam de ouvir rock e funk, navegam na internet, conversam no msn, pintam o cabelo, assistem desenhos, seriados e novelas? Que sujeitos são esses? É esta a perspectiva que tem movido a problemática desta pesquisa.

Outra fala da professora da Turma 2 da Escola Particular também é bastante emblemática:

*Eu trabalho há 23 anos e percebo que no decorrer dos anos a gente tem que ir se adaptando. A infância vai se modificando, as crianças são cada vez mais diferentes. E temos que ir aprendendo a trabalhar com isso.* (Professora titular, Turma 2, Escola Particular)

Tal excerto é instigante à problematização da pesquisa. Demonstra que a professora, ao longo de tantos anos de trabalho docente, observa que “as crianças são cada vez mais diferentes”. Em alguma medida é sobre “diferenças” observadas nos modos de ser dos alunos, na maneira como expressam seus pertencimentos geracionais que têm se focado a pesquisa.

As falas dos adultos desta escola têm sugerido percepções que rompem de certa forma com o pressuposto inicial tomado como ponto de partida da discussão desta investigação: a afirmação de que as instituições escolares têm insistido em homogeneizar os sujeitos das séries iniciais como “crianças”.

As professoras indicam indícios de que não percebem apenas características infantis nos alunos de quarta série. Mesmo que em alguns momentos considerem os alunos de quarta série como crianças, é possível inferir que percebem outros aspectos que não se constituem propriamente como características infantis. A indicação sugerida nas narrativas adultas de que esses alunos encontram-se “num limite tênue entre infância e adolescência” ou que “estão num dilema entre serem crianças e pré-adolescentes” pode ser pensada na perspectiva desta pesquisa. Se a análise fosse construída a partir de uma perspectiva psicológica afirmaríamos que tais percepções condizem com questões “próprias da faixa etária”, da “pré-adolescência”. Mas a escolha não se voltou a este viés. Entretanto, se pensarmos em termos de expressões sócio-culturais, considerando o processo de juvenilização da cultura como expressão do

incentivo à figura jovem e às práticas culturais juvenis, será que as manifestações dos alunos da quarta série sugerem que estes têm experimentado elementos culturais não percebidos como próprios da infância? Talvez estes sujeitos estejam mandando sinais de que não querem mais ser reconhecidos como aquela criança próxima da concepção moderna de infância cujas características encontram-se ainda arraigadas à visão adulta das crianças. É possível que, mais do que mandar sinais de que querem ser reconhecidos como “jovens”, “adolescentes” ou “pré-adolescentes”, nos mandem notícias do quão híbridas são suas identidades. Do quanto têm experimentado aspectos tanto das culturas da infância (e neste sentido demarcam diferenças em relação às crianças pequenas), como das culturas juvenis, ou aspectos comumente não associados à infância (como pintar os cabelos).

Em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola particular, outros elementos merecem ser destacados. A proposta de uma das aulas de informática presenciadas durante a observação na Turma 2 é significativa. Esta proposta consistiu num trabalho em grupo, no qual deveriam construir uma cidade através do jogo *SimCity*, jogo de simulação cujo objetivo é criar e administrar os recursos de uma cidade (hospitais, bombeiros, quartéis, polícia, estradas, pontes, escolas, condomínios residenciais, etc.). Os alunos pareciam bastante interessados. Durante as conversas informais muitos alunos mencionaram gostar das aulas de informática e desse jogo em especial.

Não foi possível investigar em profundidade junto a professora de informática as questões que foram consideradas na escolha de tal jogo, ou os critérios utilizados para a escolha de propostas de trabalho para alunos de quarta série e para alunos das demais turmas das séries iniciais. Porém, de qualquer forma, é possível inferir que haja uma preocupação em oferecer atividades que interessem os alunos. E que não necessariamente apresentam o “traço infantil” como característica do trabalho pedagógico, ou pelo menos desta proposta de trabalho. Indício que convida a problematizar mais uma vez o pressuposto inicial de que as práticas pedagógicas das séries iniciais pautam-se exclusivamente no traço infantil, pois percebe-se, no caso de algumas situações observadas nesta escola, o reconhecimento das diferenças intrageracionais quando se trata das crianças.

Um último aspecto a ponderar diz respeito a uma atividade extra-classe oferecida pela escola como atividade cultural para alunos de diversas séries. Segundo a supervisora da escola um posicionamento adotado por elas na instituição é o incentivo à participação dos alunos em programas culturais. Dentre as atividades oferecidas com este propósito, no período em que a pesquisa de campo foi realizada, destaca-se a assistência à peça de teatro intitulada “Peter Pan”.

*Então nós agendamos para levá-los todos lá no Teatro Novo onde está passando a peça aquela do Peter Pan. É um espetáculo que atrai desde os pequeninhos lá da educação infantil aos maiores. Nós temos aluno da 6ª série que se encantou, gostou. Assim como os nossos de primeira série vieram encantados.* (Supervisora. Escola Particular)

Embora a avaliação da supervisora tenha sido muito positiva em relação à apreciação desta peça por parte dos alunos, alguns alunos de quarta série manifestaram opiniões contrárias e emblemáticas para a pesquisa. Tais manifestações foram registradas nas respostas à questão: “Sua turma fez algum passeio fora da escola este ano? Cite-o e escreva o que você achou desse passeio”. De fato a maioria dos alunos indicou ter gostado do passeio. Porém, algumas justificativas apontadas por alunos que não gostaram da peça merecem ser destacadas:

*Eu achei mais ou menos porque as professoras não deixaram ficar sozinho.* (Aluno L, 10 anos)  
*No teatro achei chato.* (Aluno P, 10 anos)  
 (Turma 1, Escola Particular)

[...] *O teatro Peter Pan eu achei meio chato por causa que era muito ridícula algumas coisas.* (Aluno E, 10 anos)  
 [...] *Eu gostei deles [de todos os passeios] menos o do teatro que eu achei entediante.* (Aluna L, 9 anos)  
*Teatro: fomos ver Peter Pan e eu não achei muito legal, pois para mim foi muito infantil.* (Aluna M, 10 anos)  
 [...] *Teatro Peter Pan: terrível, mal-feito.* (Aluna S, 10 anos)  
 (Turma 2, Escola Particular)

Chama atenção a forma como descrevem porque não gostaram da peça de teatro. O fato de alguns alunos afirmarem ter achado a peça “muito infantil”, “terrível”, “mal-feita”, “entediante”, com algumas coisas ridículas, sugere certo descompasso entre a escolha da atividade por parte da escola e o que os alunos julgam como atividade interessante. Destaca-se também a formulação das justificativas por parte dos alunos, apontadas para explicar porque não gostaram da peça de teatro. Expressam as capacidades desses alunos de apreciação crítica do que lhes foi oferecido como atividade cultural, bem como o grau de análise que são capazes de formular.

Do conjunto dos elementos discutidos em relação à escola particular, destaca-se que há certa coincidência entre os modos como os estudantes percebem a si mesmos como alunos de quarta série e, de outra parte, são vistos pelos adultos da escola, tanto em relação a seus pertencimentos geracionais, tendo em vista que se percebem e são percebidos como “nem tão

pequenos, mais ainda nem tão grandes”, como também em relação a sua condição de alunos, isto é, os alunos de quarta série são “os maiores” quando comparados aos demais alunos das séries iniciais, mas “os pequenos”, “as crianças” quando aproximados das séries finais do ensino fundamental, são mesmo “os intermediários”. Tais aspectos questionam o pressuposto inicial da pesquisa de homogeneização dos sujeitos das séries iniciais por parte das professoras.

Tal constância pode estar indicando o quanto a escola concorre para a construção das representações dos pertencimentos geracionais dos alunos, tanto em função da forma como a estrutura da escola é organizada (a separação em séries a partir das idades, considerando as fases da vida) como em função dos discursos e representações produzidas pelos professores sobre alunos e também dos próprios alunos em relação a si mesmos e aos alunos das demais etapas.

Em relação ao trabalho pedagógico realizado, os exemplos destacados sugerem, de modo geral, que há o reconhecimento das especificidades dos pertencimentos geracionais dos alunos de quarta série, como pode ser observado, por exemplo, nas situações da festa junina, quando os alunos de quarta série são convidados a participarem como coordenadores de atividades, bem como na proposta da aula de informática a partir do jogo *SimCity*. A exceção foi a peça de teatro, na qual ficou evidenciada uma dissintonia entre a proposta da escola e as expectativas e, porque não dizer, as capacidades de interação cultural sugeridas pelos próprios alunos. Tais indícios convidam a problematizar o pressuposto de que práticas pedagógicas das séries iniciais adotam com exclusividade o traço infantil, pois sugerem, no caso de algumas situações observadas nesta escola, o reconhecimento das especificidades dos sujeitos de quarta série.

### **3.3.2 Escola estadual**

Os aspectos apontados pelos estudantes ao definirem os modos como veem a si mesmos como alunos de quarta série giram em torno dos seguintes aspectos: alunos das duas turmas indicam perceber a quarta série como uma etapa em que os conteúdos e matérias são mais difíceis em comparação com as demais séries iniciais. Outro aspecto mencionado para caracterizar a condição de estudantes de quarta série foi o comportamento dos alunos. Os estudantes da Turma 1 indicam perceberem-se como “os maiores” (no recreio “a gente manda”, e de certo modo mais responsáveis, em comparação com as séries iniciais. Os alunos

da Turma 2 afirmam perceberem-se mais inquietos, em comparação com os alunos de 1ª e 2ª séries, os quais são vistos por eles como “mais comportados”. Apenas os alunos da Turma 2 mencionam perceber diferenças em relação aos tipos de brincadeiras realizadas por eles em comparação com as dos alunos de 1ª a 3ª séries, consideradas “mais criancice”.

As narrativas dos adultos da escola estadual em relação ao modo como percebem os alunos de quarta série sugerem algumas distinções entre si. Ao falar dos alunos de quarta série, a professora da Turma 1 sugere percebê-los como os “maiores” no conjunto das séries iniciais. Define a quarta série como etapa preparatória para a série posterior, e, em comparação com os alunos de quinta série, percebe os de quarta mais comportados, sugerindo, ainda, que considera os de quinta série como adolescentes, e “agitados”, “bagunceiros”, desobedientes. De outra parte, o que ficou mais evidenciado na fala da professora da Turma 2 é que percebe os alunos de quarta série como “pré-adolescentes”. Menciona como principais características dos alunos desta etapa a “rebelia, indisciplina, intolerância”. Em comparação com os alunos das demais séries iniciais, considera que trabalhar com os alunos de quarta série “é mais difícil” uma vez que “o professor tem que fazer combinações diariamente para obter resultados”. Em comparação com os alunos de quinta série a professora da Turma 2 afirma não haver diferenças, justificando tal percepção em função da presença de alunos repetentes. A supervisora da escola, por sua vez, tem percepções sobre os alunos de quarta série que ora se aproximam das caracterizações sugeridas pela professora da Turma 1, ora daquelas indicadas pela professora da Turma 2.

Em relação às práticas pedagógicas destacam-se algumas situações. Tanto na Turma 1 como na Turma 2 houve situações nas quais o conteúdo propriamente da atividade não pareceu ser “infantil”, mas a forma como a atividade foi ministrada pelas professoras não possibilitou o exercício da autonomia dos estudantes. Observaram-se também situações, nas duas turmas, em que foi possível depreender certa dissintonia entre a proposta das professoras e os interesses dos alunos, embora isso tenha se mostrado de modo mais expressivo em situações observadas na Turma 2. Salienta-se, ainda, a forma como a escola propõe e organiza os passeios de final do ano, e aspectos sobre a organização dos alunos durante o recreio, os quais expressam situações em que a escola agrupa os alunos de quarta série junto ao conjunto dos alunos das séries iniciais, separando-os dos estudantes das demais séries do ensino fundamental, parecendo, nesses casos, percebê-los de modo homogêneo. A seguir, são apresentadas essas constatações de modo mais detalhado.

Durante as conversas informais realizadas com os alunos da escola estadual foi possível observar algumas afirmações a respeito do que pensam sobre alunos de quarta série.



De modo geral, as principais distinções entre alunos de quarta série e alunos de outras séries apontadas pelos alunos da Turma 1 da Escola Estadual, são expressas em termos da complexidade do que é estudado.

O que vocês acham que tem de diferente entre os alunos da quarta série e os de outras turmas? *As nossas matérias. Como assim? São mais difíceis. O que os alunos de 3ª, 2ª e 1ª séries, o que têm de diferente de vocês? Eles tem coisas mais fáceis.* (Aluna A, 10 anos)

E como você acha que vai ser na 5ª série?

*Vai ser mais difícil. Vários professores... mais conteúdo também.* (Aluno J, 10 anos)

(Turma 1, Escola Estadual)

Já os alunos da Turma 2, além de mencionarem um aumento gradual de complexidade das matérias e conteúdos estudados conforme seguem a trajetória escolar, fazem referência também a mudanças de comportamento e modificações nos tipos de brincadeiras dos alunos de diferentes séries.

No que diz respeito ao comportamento, algumas falas sugerem o entendimento de que os alunos mais novos são mais comportados, quietos, incomodam menos. Já os de quarta série, em suas palavras, “avacalham”, são mais inquietos, bagunceiros como pode ser observado no excerto descrito a seguir:

Qual a diferença entre os alunos das outras séries e os de quarta?

*Os outros são menores. Da segunda pra baixo são menores.* (Aluno E, 9 anos)

*Os menores tem mais respeito pelos mais velhos.* (Aluna E, 10 anos)

*Eles são mais quietos. Daí na terceira é mais avacalhado e na quarta eles avacalham um monte!*

*Entendeu?* (Aluna R, 10 anos)

(Turma 2, Escola Estadual)

A questão do comportamento é percebida de modo diferenciado por um sujeito da Turma 1 desta escola, que sugere o fato dos alunos de quarta série serem os mais velhos em relação aos demais alunos das séries iniciais, e por isso acabam assumindo uma postura bem contrária à “avacalhação”.

E o que você não acha legal na escola?

*As brigas.*

Tem muitas brigas por aqui?

*É... a gente somos os mais velhos desse recreio. A gente manda. A gente pode comandar. Outro dia as crianças estavam brigando aí a gente pediu pra parar.* (Aluno B, 11 anos, Turma 1, Escola Estadual)

Observa-se que para este aluno a postura de quarta série está mais associada a uma atitude de responsabilidade do que de transgressão, ao contrário da fala anteriormente apresentada.

Em relação às brincadeiras, alguns alunos da Turma 2 consideram as brincadeiras dos alunos até terceira série como “criancice”, conforme as manifestações abaixo transcritas:

As brincadeiras, na hora do recreio, dos alunos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª são iguais?

*Não!* [coro]

*As de terceira pra baixo são muito criancice, eu acho.* (Aluno E, 9 anos)

E de que coisas eles brincam?

*Muitas vezes quando eles brincam, eles trazem tipo umas espadinhas pro colégio, arminha de brinquedo.* (Aluno E, 9 anos)

E com quarta série já é diferente?

*É diferente... já não traz brinquedo!* (Aluno E, 9 anos)

E os de quinta série?

*Eles são mais adultos.* (Aluno Y, 9 anos)

*É. Porque eles só jogam bola, não fazem outra coisa.* (Aluno J, 10 anos)

*E namoram.* (Aluno E, 9 anos)

(Turma 2, Escola Estadual)

Mais uma vez tem-se um exemplo da diferenciação percebida no modo de brincar, utilizando o uso de brinquedos como referência que delimita práticas infantis de práticas menos infantis, ou seja, como variações intrageracionais que são percebidas pelos alunos. Os alunos da Turma 1 não fizeram referências ao brincar. Durante as observações, a maioria dos alunos da Turma 1 mostrou-se tímida em relação às investidas de conversas, ou então fazia comentários muito sucintos.

No contexto desta escola, foram observadas algumas afirmações que apontam que, para alguns alunos, o ingresso na quinta série representa uma experiência positiva. Tal percepção não foi mencionada em outros contextos.

Como você acha que vai ser na 5ª série?

*Vai ser bem legal.*

*Vamos poder fazer maquetes. Minha irmã tá na 5ª e diz que fez uma maquete bem legal.*

*É na 5ª via ser legal porque pode sentar em qualquer lugar...* (Aluno F, 11 anos, Turma 1, Escola Estadual)

E como vocês imaginam que vai ser a quinta série?

*Muito bala<sup>53</sup>!*

Por que?

*Porque vai ter períodos.* (Aluno J, 10 anos, Turma 2, Escola Estadual)

Tais excertos apontam a percepção de uma passagem para outro estágio biográfico, produzido no contexto da instituição escolar. E, na percepção desses alunos, representada de modo positivo, quase “esperada”.

---

<sup>53</sup> Muito bala: expressão utilizada para denominar algo muito legal.

As falas da professora da Turma 1, como foi anunciado antes, apontam de modo mais recorrente dois aspectos, a percepção dos alunos de quarta série como os maiores das séries iniciais, e a identificação desta etapa como preparatória para a quinta série, aspectos mencionados no transcorrer da entrevista, mas que igualmente foram percebidos em algumas situações. Em relação ao primeiro aspecto, o registro descrito a seguir é ilustrativo:

Volta do recreio. A docente repreende o fato das meninas terem voltado do pátio correndo. *Os meninos me desculpem mas quero ter uma conversa séria com as meninas. Não gostei de ver vocês correndo no corredor. Somos os maiores deste recreio, podemos dar um encontrão no menores. Então as moças devem ter mais cuidado!* (Professora Titular. Turma 1, Escola Estadual. Diário de campo, 27/04/2009)

Vale lembrar a fala, citada anteriormente, de um aluno desta turma na qual afirma que os alunos de quarta série são “os mais velhos desse recreio”<sup>54</sup>. Podemos pensar essas manifestações como expressão do quanto os “discursos escolares” dos adultos concorrem para a construção das percepções dos estudantes sobre si mesmos, na condição de alunos.

No que se refere à percepção da quarta série como etapa preparatória para a quinta série, os excertos abaixo são elucidativos:

Tu notas diferença entre os alunos de quarta e das outras turmas das séries iniciais?  
*Eu acho que muda. Até a proposta que eu faço pra eles... a gente começa a se organizar para uma futura quinta série. Que é um mundo diferente. [...] tem que haver uma mudança de postura já agora. Porque senão depois eles sofrem muito na quinta série.* (Professora titular. Turma 1, Escola Estadual)

Aula de português. Cópia de exercícios. *Quem já terminou? Quem tá quase? São só 2 exercícios! Será que eu to cobrando demais para alguém que ano que vem vai estar na 5ª série?* (Professora titular. Turma 1, Escola Estadual. Diário de campo, 11/05/2009)

Características da quarta série.  
*4ª série é um período de transição pra 5ª série, eles já estão na adolescência, aquele negócio todo.* (Supervisora. Escola Estadual)

Estas manifestações mostram-se emblemáticas. Tanto a supervisora como a professora da Turma 1 identificam a quarta série como uma etapa preparatória para a quinta série. Para a supervisora, no entanto, além desse aspecto, os alunos de quarta série “já estão na adolescência, aquele negócio todo”. Têm-se aqui mais um exemplo que, de certa forma, questiona o pressuposto inicial da pesquisa de que os alunos desta etapa são vistos como criança.

---

<sup>54</sup> Como foi anunciado na caracterização das escolas pesquisadas, na escola estadual o recreio dos alunos da educação infantil à quarta série tem horário diferenciado em relação aos de quinta a oitava séries. Esses aspectos serão retomados mais adiante.

Dos excertos de fala citados anteriormente, destaca-se ainda, que para a professora da Turma 1 o fato de considerar a quarta série como etapa de preparação para a série posterior constitui-se traço muito marcante não apenas em suas narrativas como também na própria prática pedagógica dessa professora. É pertinente contextualizar um pouco tais considerações. A partir da entrevista, depreende-se que para esta docente “preparar para a quinta série” parece estar relacionado a auxiliar os alunos a tornarem-se mais autônomos, capazes de estudar, fazer os temas e os trabalhos de aula por si mesmos, não apenas porque o pai ou a professora solicitam, aptos a realizar exercícios sem pedir a ajuda do professor, bem como contribuir para que aprendam a copiar do quadro com maior rapidez e atinjam o conhecimento dos conteúdos que são pré-requisitos para a quinta série. A preocupação e a dedicação da professora em buscar promover esses aprendizados junto aos alunos da Turma 1 foi visível. A ênfase na cópia, na transmissão de conteúdos, no cuidado insistente com a organização dos cadernos, a adoção de agendas para que pudessem ter registrado o que deveriam estudar em casa ou quais trabalhos deveriam trazer prontos para aula, foram algumas das estratégias adotadas pela professora nesse sentido.

Embora a intenção da professora seja contribuir para que os alunos aprendam a se organizar, aprendam a estudar para os testes, é possível que, em alguns momentos, estas estratégias sejam propostas de forma muito controladora pela professora, gerando dependência dos alunos.

Conteúdo do dia: Planície litorânea do RS. Os alunos já haviam recebido em outro momento as duas folhas xerocadas com o conteúdo a ser trabalhado. Num primeiro momento a professora lê o conteúdo da 1ª folha. Muitos estão distraídos, olham para os lados... alguns acompanham. Em seguida a professora pede que peguem suas canetas “marca-texto” e dita o que quer que os alunos sublinhem no texto. Após terminar de ditar, faz perguntas sobre algumas coisas que haviam no texto e diz que se cobrar este conteúdo em prova eles tem que saber. Na seqüência seguem lendo as folhas. [...] Ao final, das leituras e de terem sublinhado tudo o que a professora pediu, ela solicita que anexem as folhas na pasta. *Aaaaaaaaah!* [Suspiros de alívio]. (Turma 1, Escola Estadual. Diário de campo, 29/04/2009)

Outro exemplo neste sentido pode ser identificado no excerto abaixo:

Folha com atividades de matemática.

A professora pede a atenção dos alunos e explica passo a passo o que devem fazer. A folha entregue contém 3 exercícios de matemática. Conteúdo: Divisão.

*Comecem cortando nos pontinhos. Rápido! Vocês sabem que podem cortar também com a régua. Vamos fazer juntos! Deu? ... Podem colar no caderno. E gente, 4 pinguinhas de cola é suficiente. Não passem muita cola. Pronto? . Vocês vão colar e deixar o espaço de uma folha inteira para os cálculos. (Prof<sup>a</sup>)*

Professora espera um tempo e continua: *Embaixo do espaço que deixaram antes, cole o [exercício] número 2. Vou dar um exemplo. (Prof<sup>a</sup>)*

A professora pega o caderno de um aluno e mostra como devem fazer.

Passa pelas classes acompanhando os alunos para ver se estão deixando o espaço corretamente. Nota que nem todos o fazem. Repete várias vezes que devem deixar espaço... Érica aparenta ter dificuldades em

acompanhar tanta informação... Colou errado. *Tu não ouviu o que eu expliquei?* Muitos mostram seus cadernos para que a professora confirme se fizeram corretamente.

*Assim prô?*

*Isso!* (Prof<sup>a</sup>)

(Turma, 1, Escola Estadual, Diário de campo, 09/06/2009)

O que se quer destacar a partir destes excertos é que, embora a intenção da professora seja promover a autonomia dos alunos, contribuir para que aprendam a se organizarem melhor e de forma independente, ao propor as atividades condicionando demasiadamente algumas ações ao seu controle, a suspeita é que efetivamente o exercício da autonomia dos alunos não seja possível. Neste sentido, o que se percebe, no caso das situações citadas, não se trata exatamente de uma dissintonia entre o conteúdo trabalhado e os interesses propriamente dos alunos da 4ª série, mas uma forma de trabalho que pode estar contribuindo para manter a heteronomia dos sujeitos.

Em outros momentos, no entanto, a escolha do texto que serviu de motivação prévia para uma atividade, bem como o enunciado de um exercício proposto, convida a questionar se tais estratégias apresentam certo traço infantil ou não.

Aula de Português. Tema da aula: sinais de pontuação.

Motivação prévia: leitura da história “A turma do ponto”

Interpretação oral da história: recapitulação dos personagens, comentários sobre os sinais de pontuação.

Cópia do texto “Os sinais de pontuação”

Exemplo de parte deste texto:

- Vírgula: indica pequenas pausas, separa os elementos de uma citação.

Exemplo: Comprei livros , cadernos e lápis.

Todos copiam silenciosamente.

Olhar de um perdido. Olhar de outro para a porta. Levanta a cabeça, abaixa a cabeça, copia. *Christian, copia rápido, estás atrasado! Aumenta a letra fulano! Fulano, rápido!* Professora passa entre as filas. Bocejo. Burburinhos. *Tem conversa! É sinal que posso continuar.*

Exercícios de tema:

- 1) Reescreva o texto utilizando a pontuação necessária:

O peixinho no aquário falou ao passarinho Vamos nadar Não eu só posso voar Vamos voar comigo  
Não eu só sei viver na água É mesmo cada um tem seu lugar

(Turma 1, Escola Estadual. Diário de campo, 29/04/2009)

A escolha da história “A turma do ponto” e o enunciado do exercício proposto para o tema de casa foram elementos que inspiraram muitos questionamentos. O uso de histórias como esta poderia significar certo traço infantil como norteador do planejamento da professora? Num primeiro momento, tais escolhas pareciam indícios de práticas “infantilizadas”. Durante a atividade, no entanto, não foi percebida nenhuma manifestação de

desconforto, de piada, reclamações, por parte dos alunos em relação a tais escolhas. Nas conversas informais os alunos também não apontaram nenhum indício neste sentido.

No questionário escrito em resposta à questão: “Você gosta de ler histórias sobre quais assuntos?” as preferências indicadas pelos alunos sugerem, de modo mais expressivo, temas para leitura como: histórias de terror, suspense, mistério e aventura. Tais preferências poderiam indicar temas bem diferentes para as atividades escolares em comparação com os temas escolhidos pela professora, como a história “A turma do ponto”, por exemplo. De qualquer modo, esses elementos não são suficientes para problematizar o pressuposto de que o trabalho pedagógico seja considerado pelos alunos como algo infantil, mas, em alguma medida sugerem, de modo bastante sutil, certo descompasso entre o tema da história proposta pela professora e as sugestões e interesses dos alunos de quarta série desta turma.

Ainda sobre a percepção dos alunos de quarta série, a docente da Turma 1 sugere que, em relação aos alunos de quinta série, os estudantes de quarta são mais comportados e caracteriza a adolescência como condição característica dos alunos de quinta e sexta séries.

Ao comentar com a professora sobre o tema da pesquisa, a docente afirmou que a grande diferença na transição da infância para a adolescência se dá na 5ª e na 6ª séries. Afirmando que não dá pra reconhecer os alunos de quarta quando vão pra 5ª: *Quando estavam na 4ª eram mais comportados, depois, ficam mais agitados, bagunceiros, não obedecem tanto os professores.* (Professora titular, Turma 1, Escola Estadual. Diário de campo, 17/04/2009)

Foi possível observar, no entanto, que embora a docente afirme que a grande diferença em relação à transição para a adolescência ocorra na quinta série em diante, suas falas sugerem que algumas mudanças nesse sentido já são perceptíveis nos alunos de quarta série.

Tu notas alguma característica mais “adolescente” em alguns?

*Muitas. Essa questão de despertar pra puberdade, pras baladas, pras roupas da hora, pras roupas que estão bombando, o chapéu [bonés], os jogos de adolescentes. Porque tu vê até pelos jogos que eles brincam ... Extremamente adiantados. E numa grande maioria. Mas tem alguns que ainda estão lá com a Barbie.* (Professora titular. Turma 1, Escola Estadual)

Podemos depreender que a professora não percebe os alunos de quarta série a partir de características exclusivamente infantis. O pressuposto de que as escolas percebem os alunos de quarta série como “as crianças”, o qual conduziu a formulação do problema de pesquisa, é posto em questão pelas observações produzidas pela professora.

Em relação ao fato de que a docente observa a preocupação dos alunos com o uso de roupas de marca, é importante citar porque, para os alunos de quarta série desta escola, tanto da Turma 1 como da Turma 2, este elemento pareceu algo expressivo. A indicação do nome

de marcas de roupa nas respostas à questão: “Qual sua roupa preferida?” foi expressivo entre as respostas dos alunos da Escola Estadual, o que não foi percebido nas respostas dos outros contextos pesquisados. Em conversas durante as observações, a indicação da preocupação com este aspecto ficou evidenciada, quando comentavam o número de calças de determinada marca que tinham, o boné de marca do colega, etc. Tais constatações podem representar indícios de que a questão do consumo, e em especial o consumo de “coisas de marca” pode ser algo importante para os alunos deste contexto.

As manifestações da professora da Turma 2<sup>55</sup>, como referido anteriormente, sugerem percepções um pouco diferenciadas, em relação aos alunos de quarta série. Na concepção desta professora esses estudantes são vistos como “pré-adolescentes”, e considera suas principais características relacionadas à rebeldia, indisciplina e intolerância. É o que indicam os excertos a seguir:

No momento de planejar as aulas para a turma, como escolhe os textos, os livros, as atividades?

*Escolho os textos de acordo com a faixa etária: pré-adolescência, não muito infantis. Procuo trazer atividades diferenciadas e criativas que sirvam de estímulo.*

Quais as características gerais dos alunos de 4ª série?

*Essa faixa etária demonstra rebeldia, indisciplina, intolerância. (Professora titular. Turma 2, Escola Estadual)*

Além dos elementos já destacados desta fala, há também a indicação de que ao realizar o planejamento das atividades para esta turma, a professora procura selecionar textos “não muito infantis”, “de acordo com a faixa etária: pré-adolescência”. Essa afirmação põe em xeque o pressuposto inicial da pesquisa de que as professoras da quarta série percebem seus alunos como “as crianças” e adotam o traço infantil como característico do trabalho pedagógico. De certo modo, a fala da professora expressa o reconhecimento da singularidade do momento de vida dos sujeitos que se encontram no lugar de alunos. “De certo modo”, pois foi possível observar que nesta turma, embora a grande maioria dos alunos ao expressarem como veem a si mesmos tenham manifestado a percepção de que são “mais ou menos criança” ou que não são crianças, há aqueles que se definiram como crianças, embora representem um número reduzido de alunos, no caso desta turma (Ver Gráfico 1, p.137).

O comportamento dos alunos de quarta série, considerado rebelde e indisciplinado, parece ser o motivo da maior diferenciação entre eles e os demais alunos das séries iniciais, segundo a professora da Turma 2. Embora não faça tal afirmação de modo explícito, é o que sugere sua narrativa, como segue abaixo:

---

<sup>55</sup> A professora titular da Turma 2 optou por realizar a entrevista na forma escrita.

Você nota diferença entre alunos de 4ª série e alunos das outras séries iniciais?

*Sim. Com essa faixa etária é mais difícil de trabalhar; o professor tem que fazer combinações diariamente para obter resultados.* (Professora titular. Turma 2, Escola Estadual)

Sua posição apresenta certa aproximação com as manifestações dos próprios alunos desta turma, quando definiram que a diferença entre os alunos de quarta em relação aos “menores” é que os de quarta série “avacalham um monte. Assim, é possível depreender certa coincidência entre os modos como professores e alunos concebem a condição de alunos de quarta série.

Outro aspecto importante a ser destacado é que a mesma professora afirma “quase” não perceber diferenças entre alunos de quarta e quinta séries, como ilustra o excerto:

E em relação aos alunos de 5ª série, há diferenças?

*É quase a mesma coisa, pois nessa turma atual há alunos com idade de 5ª série.* 9Professora titular. Turma 2, Escola Estadual)

A professora justifica tal percepção, relacionando-a ao fato da turma acolher alunos repetentes. A presença de alunos repetentes é mencionada também pela supervisora da escola estadual, mas com outro sentido. Para a supervisora tal presença é considerada uma diferença entre os alunos de quarta série e os demais estudantes das séries iniciais.

Tem muita diferença entre os alunos quarta e das séries iniciais?

*Tem, porque tem alunos que são repetentes na 3ª série, na 4ª também.* (Supervisora. Escola Estadual)

No que tange às propostas pedagógicas observadas na Turma 2, duas situações são expressivas. Uma que envolve considerações a respeito de um texto trabalhado na aula de português, outra que retrata uma situação ocorrida durante uma aula de matemática.

Aula de português. Folha com texto: “Alfabeto do amigo”<sup>56</sup>

A professora distribui uma folha para cada aluno. *Quem vai ler?* (Profª)

Um voluntário se oferece e começa a leitura. Leu uma ou duas frases e as conversas já superam o volume da voz do leitor.

*Silêncio!* (Profª)

Mais uma tentativa.

*Que coisa chata esse texto... Alfabeto de coisas idiotas!* Mateus diz em voz alta, com cabeça baixa.

Após uma leitura conturbada, cheia de interrupções, ninguém comenta o texto. A professora registra no quadro uma série de atividades para serem realizadas a partir do texto dado.

1) *Retirar do texto:*

a) 2 hiatos

Pausa: *vocês lembram o que é hiato?* (Profª)

---

<sup>56</sup> Ver ANEXO A.



Um ou outro responde. Segue o registro no quadro.

b) 2 *ditongos* [...]

(Turma 2. Escola Estadual, Diário de campo, 29/06/2009.)

O comentário feito por um aluno durante a leitura do texto, foi também mencionado por outros alunos da turma, em outros momentos, como pode ser observado nos registros descritos na seqüência:

O que vocês acham dos textos de português? São legais?

São. (Aluna C, 10 anos)

*Teve uma vez, não sei qual era o texto, acho que era um do alfabeto. Parecia que a gente tava na primeira série ali. Ela não entrou na realidade. Bah! Totalmente criançice!* (Aluna R, 10 anos)

(Turma 2, Escola Estadual)

O que vocês acham dos textos que a profe dá?

*As vezes é bom... as vezes é ruim.* (Aluno L, 10 anos)

E quando é ruim, o que acontece?

*Copia igual! Não tem escolha.* (Aluno J, 10 anos)

Vocês lembram daquele texto “O alfabeto do amigo”?

*Ahã.*

Eu queria saber o que vocês acharam?

*Eu acho que era pra segunda série, aquele bagulho!* (Aluno J, 10 anos)

E o que seria um texto legal pra vocês, sobre que assunto?

*Polêmicas.* (Aluno E, 9 anos)

*Geografia.* (Aluno L, 10 anos)

*Fatos reais.* (Aluno J, 10 anos)

(Turma 2. Escola Estadual)

Como já foi referido, ao ser questionada sobre como escolhe os textos para a turma, a professora afirmou que seleciona materiais que julga não serem infantis e apropriados para a faixa etária dos alunos, citada como sendo equivalente à pré-adolescência. Porém, é possível inferir que na percepção dos alunos o texto “Alfabeto do amigo” foi considerado infantil: “alfabeto de coisas idiotas”, “totalmente criançice”, “era pra segunda série”, pela associação imediata com a alfabetização.

É possível que estas constatações evidenciem uma dissintonia entre o que o adulto e o que os alunos da quarta série consideram “infantil”. De alguma forma isso nos dá notícias da importância de deslocarmos o olhar adultocêntrico, que geralmente move quase que exclusivamente a construção dos planejamentos de aula. Não se trata, para a escola, de aceitar passivamente tudo que é trazido e apresentado pelos alunos, até porque não é esse o papel de quem se propõe a educar. Valorizar mais a voz dos alunos pode ser uma atitude a ser assumida de modo mais freqüente.

Importa observar mais atentamente as temáticas apontadas pelos alunos no excerto anterior, quando caracterizam os textos que achariam legais de trabalhar em aula: polêmicas, geografia e fatos reais. Tais indicações sugerem interesse por temas bem diversos do que foi abordado no texto “Alfabeto do amigo”. É possível também que a forma – acróstico – como está escrito, traduza uma linguagem desinteressante para os alunos. Essa questão do acróstico, associado ao “abc” pode ter sido uma característica que contribuiu para que associassem o texto à primeira ou segunda séries do ensino fundamental, quando os alunos são “bem crianças”, o os levou a considerá-las impróprias para uma quarta série.

Outro elemento que merece ser problematizado diz respeito ao comentário de uma aluna, no qual sugere que o que não gosta na escola é o fato da professora “dar as respostas” dos exercícios antes mesmo da aluna conseguir começar a resolvê-los.

O que vocês não gostam na escola?

*Eu não gosto quando ela dá as respostas muito rápido. A gente tá copiando ainda lá na letra “e” e ela já começa a dar as respostas... (Aluna R, Turma 2, Escola Estadual)*

Tal aspecto pode ser ilustrado a partir de uma cena presenciada durante as observações, no transcorrer da aula de matemática.

Cópia do quadro:

1) *Resolve os problemas:*

A) *Claudia tem 11 anos e foi com sua irmã Carolina, de 7 anos, ao supermercado. Ela comprou 3 litros de refri por R\$1,50 cada um, uma lata de sorvete por R\$ 5,50, 2 chocolates de 500g por R\$ 2,50 cada um. Ela havia levado 2 notas de R\$ 10,00. Quanto sobrou?*

Após registrar o exercício no quadro, a professora faz a leitura bem rápida do problema e explica: *a idade é só pra complicar, mas não interessa. Eu quero saber quanto ela gastou. Vocês vão ter que pensar.*

Passado algum tempo... A professora vai até o quadro e resolve o problema, como se estivesse narrando só para si mesma, nem olha para os alunos: *olha aqui ó 4,50 de 3 de 1,5; mais 5,50; mais 2 de 2,50 dá 15,00.*

*Tá. É de menos ou de mais? Tá. Isso aqui [aponta para o resultado da primeira conta] é o que ela gastou.*

*Ela levou 2 notas de 10, então... [faz o cálculo no quadro, sem dizer nada] Sobrou 5.*

*Agora vou dar uma folhinha legal para fazerem... (Profª)*

*(Turma 2. Escola Estadual, Diário de campo, 29/06/2009)*

Que lugar ocupam os alunos numa situação dessas? Que aprendizagens são possibilitadas? Independente do motivo que tenha levado a professora a “dar a resposta” tão rapidamente, o fato é que ao fazê-lo sua ação pode estar contribuindo para que os alunos apenas copiem e mantenham-se ocupados. O conteúdo propriamente da atividade não parece ser “infantil”. Porém, a forma como a atividade é ministrada não possibilita a ação criativa e o exercício de autonomia dos estudantes.

Sarmiento (2007, 2008) afirma que historicamente construíram-se imagens negativas da infância, como já foi referido neste texto. Uma dessas imagens refere-se à criança como aquele que não sabe, que é incapaz, dependente do adulto. Ou seja, práticas tão controladoras ou que não viabilizem de fato a autonomia dos alunos, de alguma forma sinalizam que tais representações ainda se fazem presentes nos modos de ver as crianças e também os sujeitos na condição de aluno.

No intuito de pensar como os estudantes de quarta série da escola estadual são vistos pelos adultos da escola, dois aspectos merecem, ainda, ser destacados. Um em relação à forma como a escola propõe e organiza os passeios de final do ano, e outro, a respeito da organização dos alunos durante o recreio.

Levando em conta o que foi possível perceber a partir da entrevista realizada com a supervisora da escola, entre as atividades extra-classe promovidas pela instituição, os passeios de final de ano são os mais comuns. Tais passeios são oferecidos a todos os alunos da educação infantil ao ensino fundamental, porém seguem uma programação diferenciada conforme a etapa do ensino, como pode ser observado a partir do excerto que segue:

Os alunos de quarta série e de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> tem alguma atividade integrada? Algum passeio?  
*Não. É tudo separado. Final do ano em dezembro a gente tem de educação infantil até quarta série a gente sai um dia de passeio. Então um ano a gente foi pro Professor Gaúcho. E dois anos seguidos a gente foi no Lami Parque. Ai reunimos todas as turmas do CAT e fazemos o passeio. E de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> eles vão pro Marina Park. Então são separados os passeios também.* (Supervisora, Escola Estadual)

Percebe-se que a escola agrupa os alunos em dois grandes conjuntos: da educação infantil a quarta série e de quinta a oitava séries. Interessa notar com quem os alunos de quarta série são agrupados para a realização dos passeios. Não é possível, a partir dos dados explicitados no excerto, identificar porque a escola opta por tal distinção/agrupamento. Entretanto, sabe-se que se trata de uma forma de organização/separação das etapas escolares, cultural e historicamente produzida no contexto das instituições escolares, a qual sugere a uniformização dos sujeitos alunos e neste processo a aglutinação dos estudantes de quarta série junto às séries iniciais e também à educação infantil. Embora, em outros momentos, as professoras sugeriram perceber os alunos de quarta série como “pré-adolescentes”, como indicou a professora da Turma 2, como “os maiores” e já com “muitas” características adolescentes, conforme sugeriu a professora da Turma 1, ou, ainda, “como sujeitos que “já estão na adolescência, aquele negócio todo”, mesmo assim, realizam o passeio junto às “crianças” das séries iniciais e educação infantil.

A fala de uma aluna da Turma 2 a respeito desse tipo de programação é sugestiva.

Se vocês pudessem escolher um lugar pra passear, que lugar vocês escolheriam?

*Eu escolheria no Marina Park. É o outro parque aquático. Só que é enorme. Só que começa a ir a partir da 5ª.* (Aluna R, 10 anos, Turma 2, Escola Estadual)

O parque aquático mencionado pela menina é o mesmo no qual os alunos de quinta a oitava séries costumam ser levados. Os motivos de tal escolha, propriamente, não ficam claros. Mas de qualquer modo é possível indicar que sua escolha sugere uma dissintonia em relação ao que é proposto pela escola.

Outro elemento importante para a análise diz respeito à organização dos horários de saída e do recreio. Segundo a supervisora, os horários dos estudantes são diferenciados conforme a etapa do ensino. Os alunos de educação infantil até quarta série iniciam a aula no mesmo horário que os alunos das séries finais do ensino fundamental, porém saem quinze minutos mais cedo. Já o horário do recreio é totalmente diferenciado, ou seja, os alunos de educação infantil a quarta série realizam o intervalo em um horário e os alunos de quinta a oitava séries em outro. Quando indagada sobre esta separação, a supervisora afirma:

A questão do recreio separado é recente?

*Não. Desde que eu cheguei aqui é assim, em função dos pequenos, dos grandes... então aí sempre separado.* (Supervisora, Escola Estadual)

Tal afirmação é emblemática, pois sugere que a distinção observada no horário de recreio entre os alunos de diferentes níveis de ensino se dá “em função dos pequenos, dos grandes”, ou seja, mostra que no conjunto das etapas de ensino, a quarta série é agrupada junto aos “pequenos”.

Tanto o que foi identificado em relação à programação do passeio de final de ano como em relação aos horários do intervalo, reverberam a homogeneização dos alunos das séries iniciais como “os pequenos”, “as crianças”.

A partir dos elementos observados no contexto da escola estadual foi possível perceber que, de modo sutil, algumas percepções dos estudantes sobre sua condição de aluno de quarta série coincide com caracterizações manifestadas também pelas professoras da escola. Por exemplo, a percepção no caso da Turma 1, tanto por parte dos alunos como da professora, de que os alunos de quarta série são “os maiores”, “mais velhos” em comparação com os demais alunos das séries iniciais. Da mesma forma, em alguma medida, falas dos alunos da Turma 2 nas quais afirmam perceber que os estudantes de quarta série, em comparação com as outras séries iniciais, “avalhacam um monte”, sugerindo que são vistos como mais inquietos,

bagunceiros que “os menores”, ressoam no discurso da professora desta turma quando afirma que com esta faixa etária “é mais difícil de trabalhar” uma vez que “o professor tem que fazer combinações diariamente para obter resultados”. Tais elementos possibilitam afirmar que a escola expressa um discurso institucional e adulto que concorre para as construções identitárias produzidas pelos alunos a respeito da condição de alunos de quarta série.

Os modos como são vistos pelas professoras e pela supervisora da escola não é exatamente o mesmo para cada uma delas. Há nuances expressas pelas narrativas das professoras que demarcam diferenças sutis em suas concepções sobre os alunos de quarta série. A professora da Turma 1 não chega a expressar de modo explícito (embora aponte perceber algumas características adolescentes nos alunos de quarta série) a percepção de que vê os alunos de quarta série como “pré-adolescentes”, como é o caso da professora da Turma 2. A supervisora da escola, por sua vez, afirma que os alunos desta etapa “já estão na adolescência”. As três pessoas adultas entrevistadas nesta escola relacionam adolescência e comportamentos “negativos” como bagunça e indisciplina. É interessante notar como a professora da Turma 2 associa tais características também aos alunos de quarta série e por este motivo os considera parecidos com os alunos de quinta série. Tal percepção não foi manifestada dessa forma nos demais contextos estudados.

É possível afirmar que, de modo discreto, em comparação com os outros contextos estudados, na escola estadual foram observadas manifestações que sugerem um distanciamento maior, dos alunos de quarta série, de características das culturas de infância, evidenciadas por aspectos como: nas turmas dessa escola foi identificado o menor número de alunos que afirma perceber-se como criança, conforme pode ser retomado no Gráfico 1, p.137. A grande maioria se auto-definiu “mais ou menos criança”. Outra diferenciação observada apenas entre os alunos desta instituição foi o menor número de indicações referentes a brincar ou a jogos coletivos, como atividades que gostam de realizar durante o recreio. Todas essas constatações foram percebidas de modo mais expressivo entre os alunos da Turma 2.

Parece que esse sutil distanciamento constatado entre os estudantes de quarta série dessa escola e características “infantis” é observado, em alguma medida, pelas professoras da instituição.

Em relação ao trabalho pedagógico observado em sala de aula, nas duas turmas foram identificadas situações nas quais o conteúdo propriamente da atividade não pareceu “infantil”, mas a forma como a atividade foi ministrada pelas professoras não possibilitou o exercício de

autonomia dos estudantes. No entanto, tudo leva a crer que não se trata de questões restritas ao trabalho realizado com as quartas séries.

Observou-se, no entanto, outras situações, também nas duas turmas, nas quais foi possível depreender certa dissintonia entre a proposta de atividades oferecidas pelas professoras e os temas de interesses dos alunos. Tal constatação mostrou-se de modo mais emblemático na Turma 2, uma vez que os alunos manifestaram explicitamente considerar infantil o texto “Alfabeto do amigo”, trabalhado pela professora em uma atividade, em turma que a professora definiu como “pré-adolescentes” e na qual o distanciamento entre os alunos e características de infância ficou mais evidente.

É pertinente ressaltar, por fim, que mesmo que o discurso das professoras e da supervisora aponte que os alunos de quarta série possuem características próximas da “adolescência”, em alguns momentos a escola parece homogeneizá-los no conjunto “das crianças”, como foi percebido nas situações de passeio e na organização do recreio. Não se trata aqui de prescrever como deveriam ser pensadas essas situações de outra forma, ou de questionar se são “corretas” ou não. Mas demonstrar o quanto alguns aspectos fundantes da constituição da escola, construídos historicamente durante a modernidade, como é o caso desta forma de agrupar as diferentes séries do ensino fundamental, tem força como modelo de organização estrutural do ensino, e ainda marca profundamente as ações nas instituições escolares.

### **3.3.3 Escola municipal**

Os elementos destacados pelos estudantes da escola municipal para caracterizarem os alunos de quarta série referem-se, de modo geral a três aspectos: os tipos de atividades e o grau de dificuldade das mesmas, as brincadeiras e o comportamento.

O modo como as professoras dessa escola descrevem os alunos de quarta série sugere a percepção de que não observam diferenças significativas entre alunos de quarta série e quinta série (não esquecendo a correspondências aos ciclos), e consideram o traço infantil como o mais significativo nos alunos dessas duas etapas. Por outro lado, também identificam interesses “adolescentes” em alunos de ambas as etapas, embora considerem tais interesses mais expressivos entre os alunos de quinta série. A narrativa da supervisora da escola gira mais em torno de afirmações que apontam características “adolescentes” desde os alunos de

quarta série e também a constatação de que alunos de quarta série apresentam-se “nem grandes, nem pequenos”.

Um elemento importante destacado pelas narrativas adultas refere-se à percepção de uma certa “defasagem de conhecimento”, em termos do que é esperado de um aluno desta etapa de ensino. Em relação às práticas pedagógicas, destacam-se basicamente três situações emblemáticas. Um trabalho da Turma 1, sobre palavras com “ge” e “gi, outro envolvendo a construção de personagens para história em quadrinhos na Turma 2, e por fim uma situação observada na aula de informática desta turma.

Em relação aos modos como os estudantes veem a si mesmos na condição de alunos de quarta série, foi possível observar a percepção de que conforme a progressão das séries são diversificados os tipos de atividades e o grau de dificuldade vai aumentando, seguindo certa gradação e aumento de complexidade, aspectos sugeridos pelas respostas dos alunos, como as registradas a seguir:

Vocês notam alguma diferença entre os alunos de quarta série e os alunos das outras séries?  
*As matérias são diferentes, são mais diferentes, mais difíceis. Para os outros é mais fácil.* (Aluna A, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

Me diz uma coisa, na escola, são diferentes as atividades que tem pra 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série?  
*Sim.*

O que vai mudando?

*As coisas vai complicando. Na quarta série é mais difícil.* (Aluna K, 11 anos).

O que é diferente na aula da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª?

*Na 1ª eles só fazem desenhinho, coisinha de ligar, continha de 1 + 1,2 + 2...* (Aluna V, 10 anos)

*Pintar também.* (Aluna K, 11 anos)

*Na 2ª... Deixa eu ver... Eles fazem só coisa fácil.* (Aluna K, 11 anos)

*Na terceira... daí começa Espanhol.* (Aluna V, 10 anos)

E na 4ª?

*Na 4ª é diferente porque as coisas é mais difícil. E na 5ª, é mais difícil ainda, que são nove professores.* (Aluna V, 10 anos)

(Turma 2, Escola Municipal)

Alguns estudantes manifestaram que os alunos de quarta série não são tão comportados como os demais alunos das séries iniciais.

Vocês notam alguma diferença entre os alunos de quarta série e os alunos das outras séries?  
*Os de quarta são mais abusados. Tipo no refeitório jogam casca nos outros. Falam muito nome também.*

E na aula é diferente?

*Os de 1ª ficam mais quietos, não brigam. 3ª e 4ª incomodam e brigam. É muito diferente.* (Aluna A, 10 anos), Turma 1, Escola Municipal)

Um traço marcante e expressivo sugerido pelos alunos de quarta série desta escola foi a indicação de que há diferenças nos modos de brincar conforme a série, sendo que tal distinção parece ter relação com a disposição dos alunos no espaço físico da escola.

O que vocês gostam de fazer no recreio?

*De correr!*

E os alunos das outras turmas?

*Uns brigam. Uns brincam de pega-pega, de guri pega guria, de luta, um monte de coisas...*

E muda alguma coisa entre os alunos de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>?

*Os de 1<sup>a</sup> ficam pra lá e os grande aqui. 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e jardim lá. 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> aqui.*

E do que os de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e jardim brincam?

*Eles pulam corda, brincam de esconde-esconde... os de 3<sup>a</sup> brincam de lutinha, pega-pega, uns ficam caminhando, sentado, os piá apostam corrida...* (Aluna A, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

E as brincadeiras mudam nas outras séries? Na hora do recreio, por exemplo.

*Terceira e quarta é a mesma coisa...* (Aluna V, 10 anos)

*Sora, da terceira pra cima é aqui nesse pátio. Da 2<sup>a</sup> pra baixo é lá naquele pátio.* (Aluno B, 10 anos)

E do que os de 2<sup>a</sup> brincam?

*De pega-pega...que frau<sup>57</sup>!* (Aluno B, 10 anos)

E os de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> brincam do que?

*Futebol.* (Aluno B, 10 anos)

*De pega-pega também, só que daí já é diferente. Tipo...ele me pega e eu posso dar um soco nele.* (Aluna V, 10 anos)

*E aí tem que levar pra cadeia. E fica um segurança lá pra não deixar ela fugir.* (Aluno B, 10 anos)

*O [pega-pega] dos pequenos é frau, sabe. É fora de época. O melhor é o dos grandes. Porque tu tem que sair correndo, os guri tem que te pegar e tu pode chutar eles...* (Aluna V, 10 anos)  
(Turma 2, Escola Municipal)

Durante o recreio, os alunos são distribuídos em dois pátios diferentes. Como sugerem os excertos, em um desses pátios ficam os alunos de educação infantil até segunda série, ou seja, os alunos do I Ciclo, “os pequenos”. No outro espaço os alunos de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> quarta séries ficam reunidos, ou seja, os dois primeiros anos do II Ciclo, “os grandes”. É pertinente salientar que no turno da tarde a escola atende somente essas etapas do ensino. No turno da manhã são atendidos os alunos do terceiro ano do II Ciclo (5<sup>a</sup> série), bem como os estudantes do III Ciclo. O que se quer destacar, a partir desses exemplos, é o quanto a organização do espaço na hora do recreio parece contribuir para demarcar as diferenças indicadas entre os modos de ser aluno de diferentes etapas, contribuindo em alguma medida para definir também os pertencimentos geracionais, ou seja, em um pátio reúnem “os pequenos”, até segunda série, os quais pulam corda, brincam de “esconde-esconde dos pequenos”, no outro espaço,

<sup>57</sup> Gíria utilizada para indicar algo que não gostam.



agrupam-se “os grandes”, até quarta série, que brincam de “pega-pega também, só que daí já é diferente” afinal, “os guri tem que te pegar e tu pode chutar eles”.

A organização do espaço escolar não é neutra (DAYRELL, 1996; FRAGO, 1998), pelo contrário, informa concepções educacionais, institui valores, aprendizagens, demarca comportamentos e representações sociais. Neste sentido, contribui também para a constituição dos pertencimentos geracionais, bem como para a construção das percepções sobre si mesmo, por parte dos alunos.

A fala de duas alunas da Turma 2 reverbera esses aspectos e apresenta um modo muito peculiar de chamar os alunos “pequenos”, como pode ser observado no excerto a seguir:

Me falem um pouco das coisas que os alunos fazem na hora do recreio...

*Deixa eu ver... a maioria das gurias faz briga.* (Aluna K, 12 anos)

*Quase todo dia tem bolo.* (Aluna R, 11anos)

E é guria de que turma?

*Quarta série.* (Aluna K, 12 anos)

E as das outras turmas também fazem isso?

*Os anões também.* (Aluna K, 12 anos)

Quem são os anões?

*São os da A não sei o quê... são os do jardim, ali...* (Aluna K, 12 anos)

As brincadeiras que vocês fazem e as que os anões fazem, são iguais?

*É que os de 2ª série pra cima é mais parecido com os de quarta.* (Aluna R, 11anos)

E do que vocês brincam?

*Mais é congelada...essas coisas.* (Aluna R, 11anos)

*Que congelada o quê!* (Aluna K, 12 anos)

*E também pega-pega.* (Aluna R, 11anos)

E os menores?

*Eles ficam só correndo pros lados.* (Aluna K, 12 anos)

*É que não dá pra ver....* (Aluna R, 11anos)

*Os anões ficam tudo lá naquele pátio aí os grande nem vê.* (Aluna K, 12 anos)

(Turma 2, Escola Municipal)

O modo como descrevem as diferenças entre os alunos pequenos e os grandes coincide com as manifestações dos outros alunos, anteriormente referidas. É curiosa a forma como referem-se aos “alunos pequenos”, ou seja “os anões”. Chama atenção, ainda, a diferenciação sugerida nos modos de brincar. Assim como no contexto das escolas particular e estadual, os o modo de brincar dos “pequenos” é diferente do brincar dos “grandes” da quarta série. Como foi citado, o pega-pega “dos pequenos é frau,sabe. É fora de época. O melhor é o dos grandes.” E, segundo a aluna, é melhor porque os gurus têm que pegar as gurias e estas podem “chutar eles” ou “dar soco”. É importante salientar, ainda, que os excertos de fala utilizados para ilustrar tais aspectos referem a alunos que, em outros momentos, afirmaram que se percebem “pré-adolescentes” ou “mais ou menos crianças”. Assim, os diferentes

modos de brincar sinalizam diferenciações em termos da condição de alunos, mas também podem estar demarcando, de uma parte, a diversidade de infâncias, marcadas por diferentes modos de brincar, conforme a variação intrageracional e o pertencimento a determinado grupo etário (SARMENTO, 2008). De outra parte, podem, ainda, sugerir “marcas” que delimitam pertencimentos geracionais diferentes. Isto é, “as crianças”, “os pequenos” brincam de determinadas brincadeiras, já “os grandes” ou “pré-adolescentes” brincam de pega-pega entre meninos e meninas e já podem “chutar”, “dar soco”.

Contudo, para alguns alunos, mesmo que exista certa diferença entre os “pequenos” e os “maiores” em função do espaço que ocupam na hora do recreio, indicam que quase não percebem diferenças nos modos de brincar.

Pedi que me ajudassem a entender como são os alunos da escola, a começar pelo o que fazem na hora do recreio.

*Os alunos só correm, se empurram...* (Aluna D, 14 anos)

E vocês gostam de fazer o que no recreio?

*De ficar mais caminhando...* (Aluna J, 12 anos)

E os alunos das outras séries?

*É tudo meio igual. Só muda os bem pequeno que ficam do lado de lá. Mas, às vezes, eles vem pra cá também. É uma bagunça!* (Aluna J, 12 anos)

Mas as brincadeiras durante o recreio são muito diferentes dos alunos da 1ª, 2ª, 3ª e da 4ª?

*Eu não acho que é muito diferente.* (Aluna D, 14 anos)

(Turma 1, Escola Municipal)

O que tu mais gosta de fazer no recreio?

*Jogar bola.*

E o que os outros alunos fazem no recreio?

*Brincam...*

Todos brincam da mesma coisa?

*É tudo igual.*

Os alunos da 1ª, 2ª... também?

*Não muda. Todo mundo corre, se puxa, caminha, escala a tela da quadra. Se batem....* (Aluno R, 10 anos, Turma 1, Escola Municipal)

Poucas falas dos alunos dessa escola mencionaram o que pensam em relação aos alunos das etapas posteriores do ensino. Segundo a fala de uma das alunas da Turma 1, no entanto, é possível observar que os alunos de quinta série são vistos como adolescentes, os quais, segundo a menina, são “muito diferentes”, isto é, bagunceiros.

Até quando a gente é criança?

*Até uns 10 anos.* (Aluna A, 10 anos)

*Que 10? Até 15 anos, aí vira adolescente.* (Aluna B, 11 anos)

O que é ser adolescente, Bianca? [Ela corre sem me responder... Prossigo com a menina que ficou] Tem algum adolescente aqui na escola?

*Alguns... tem uns que tem 15 anos na quinta série... aí são adolescentes.* (Aluna A, 10 anos)

E como eles são?

*São muito diferentes...* (Aluna A, 10 anos)

Por que?

*No comportamento... no recreio eles bagunçam mais, derrubam as crianças...* (Aluna A, 10 anos)  
(Turma 1, Escola Municipal)

Em relação às percepções dos alunos de quarta série, os adultos da escola municipal apontam alguns aspectos interessantes. As professoras das Turmas 1 e 2 não observam diferenças significativas entre alunos de quarta série (B20) e alunos de quinta série (B30), sendo que o traço infantil é sugerido como o mais expressivo nos alunos de ambas as etapas.

Conversa informal com a professora titular. Pergunto se ela nota muita diferença entre dar aula para 5ª e para 4ª série. Ela afirma que não percebe muitas diferenças. Nota que, por dar apenas um período em cada turma de quinta série, o ritmo de trabalho acaba sendo um pouco mais “corrido”. Mas entre os alunos afirma não notar grandes diferenças: *Entre as crianças não tem grandes diferenças. Só em relação ao tamanho. De manhã são bem maiores.* [Os alunos de B30 estudam no turno matutino]  
(Professora titular, Turma 1, Escola Municipal. Diário de campo, 22/05/2009)

Tem muita diferença entre os alunos de B30 e de B20?

*Não... não noto. Acho que é bem parecido, não muda muito. Os interesses são parecidos. Eu acho que as atitudes também. Eles ainda tem a coisa do infantil, de gostar de brincar. Tem bastante.*  
(Professora titular, Turma 2, Escola Municipal)

Ambas as professoras lecionam tanto em turmas de quarta série (B20) como de quinta série (B30), fato que não se estende no caso das professoras das demais escolas pesquisadas. Ao contrário da professora da Turma 2 da Escola Estadual, que também aponta notar poucas diferenças entre alunos de quarta e quinta séries, as professoras da escola municipal justificam tal consideração indicando a percepção de características ligadas à infância. Já a professora da escola estadual sugere que a proximidade entre os alunos destas duas etapas do ensino se dá por perceber características “adolescentes” em ambos. Vale lembrar que a fala da aluna sugere perceber os alunos de quinta série como os adolescentes.

Embora as professoras identifiquem nos alunos de B20 e B30 características pertinentes às culturas da infância, afirmam também que observam alguns interesses “adolescentes” em alunos de ambas as etapas. No entanto, consideram que tais interesses mostram-se de modo mais intenso em alunos de B30.

E em relação a essa transição de infância pra adolescência, tu já percebe alguma coisa nas turmas de B20?

*Nas meninas talvez. As meninas parecem que são bem mais desenvolvidas em B30. Acho que sim. Mas não é tanto também. Só que na B30 fica mais evidente essa coisa do gostar. Eles já têm mais vontade de ficar uns com os outros. Isso aparece mais.* (Professora titular, Turma 1, Escola Municipal)

*Não. Na B20 aparece um pouco menos. Começa por essa coisa do namorico. Mas só que o primeiro interesse que eles demonstram é brigando mesmo. É não querendo ficar perto. É dizendo uma bobagem. Ou então deixando um bilhetinho. Essas coisas... Mas a mudança mesmo, eu acho que começa mais lá pela B30, que é mais adiante.* (Professora titular, Turma 2, Escola Municipal)

Tais observações foram endossadas pela supervisora da Escola Municipal.

Outro elemento indicado apenas pela narrativa da supervisora é a percepção dos alunos de quarta série como sujeitos “nem grandes, nem pequenos”, como pode ser observado no excerto destacado a seguir:

*Eu queria te perguntar o que você percebe de características mais gerais, nos alunos de quarta série? Eu acho que eles estão numa fase complicada... Eles não são nem grandes, nem pequenos. Então eles já querem fazer algumas coisas, pensam que já tem uma certa autonomia, uma certa independência e eles não tem. E precisam de muito limite. Parece que é o ano em que... começa em B10 mas em B20 parece que todas as turmas são complicadas de falta de limites, de falta de organização. Vem com algumas coisas que vão ficando de um ano para outro, de aprendizagem e tudo desemboca ali, quando a exigência parece que tem que ser maior, exigência de escrita, de leitura, de produção de texto. Exigência nossa, que aí parece que eles tem que estar sabendo tudo, fazendo tudo e eles não estão prontos pra isso. Todo mundo diz que é lá na quinta série, que muda professor e tal que aí eles vão se desorganizar, eu acho que começa a se desorganizar um pouco antes. Isso é minha percepção.* (Supervisora. Escola Municipal)

Além da consideração de que não são nem grandes nem pequenos, a fala da supervisora sugere outros aspectos específicos no contexto daquela instituição: a questão da falta de autonomia e da defasagem de aprendizagem. Tais aspectos foram apontados também pelas professoras das Turmas 1 e 2 quando solicitadas a caracterizarem os estudantes das turmas observadas. Estes aspectos são importantes de serem salientados porque tem implicações para o trabalho pedagógico desenvolvido, especialmente no caso da Turma 1.

Segundo a professora da Turma 1, seus alunos estão “bem aquém do que deveriam estar, no campo cognitivo” (Entrevista Professora Turma 1). Tal fato contribuiu para que a professora optasse por realizar um trabalho pedagógico um pouco mais “tradicional”, como referiu:

*Esse ano pra mim está sendo um ano meio atípico em relação a trabalho meio diferenciado. Eu quase não estou fazendo, justamente porque eu fiz uma opção de trabalhar com eles questões que achei mais que tinham que ser trabalhadas no todo. E de uma forma um pouco mais tradicional, pra conseguir sistematizar com eles algumas coisas. Então uma certa flexibilidade que eu já tive em outras turmas e tenho de fazer coisas mais diferentes com eles eu não to fazendo por uma questão de escolha.* (Professora titular. Turma 1, Escola Municipal)

O fato da professora definir o nível de aprendizagem dos alunos desta turma como “aquém” do esperado para alunos desta etapa, além de contribuir para uma proposta de trabalho “mais tradicional”, pode estar relacionado também à utilização de livros didáticos de 2ª e 3ª séries. Tal uso foi verificado com frequência durante as observações realizadas na Turma 1. Num primeiro momento, pensou-se que isso fosse provocar algum tipo de manifestação negativa por parte dos alunos, incômodo, reações de desagrado. No entanto, os alunos pareceram gostar das atividades propostas, participando ativamente das mesmas, vibrando com o fato de que conseguiam realizá-las.

Para ilustrar tais aspectos registra-se uma das atividades observadas. Trata-se de uma atividade ministrada durante a aula de português. O conteúdo trabalhado eram palavras com ge e gi. A docente entrega uma folha xerocada de um livro didático para cada aluno. A atividade consiste em ler um pequeno texto, circular palavras com ge e gi, escolher três palavras circuladas para formar uma frase com cada uma, registrando-as no caderno. Por fim, encaixar numa cruzadinha palavras com ge e gi contidas em um balão (gelo, frigideira, girino, girassol, tigela, gelado, congelador, agenda, gesso). Tal atividade pode ser apreciada no Anexo B. No transcorrer da atividade não são observadas manifestações que indiquem alguma situação de desagrado em relação à tarefa, como consta no diário de campo:

Todos realizam a atividade. Alguns vão até a mesa da professora tirar dúvidas. Silêncio. Trabalho. Vozes de quem lê para si mesmo em voz alta. Comentários que consegui ouvir durante a realização da atividade:

*Bah que fácil!*

*Tem umas [palavras] que é estranha, sora?* (Aluno R, 10 anos)

Aluna D, de 14 anos, enfeita toda a sua folha com carimbos coloridos. Aluna D está sentada com o aluno B, o menor da turma. Ambos trocam seus estojos para um usar o material do outro.

Correção da folha. A maioria participa ativamente.

A correção do exercício no qual deveriam formar frases se dá da seguinte forma: a professora solicita um voluntário para “emprestar” sua frase. Ela copia a frase no quadro, exatamente como o aluno a escreveu no caderno. Os colegas devem apontar o que está incorreto.

Aluno M parece gostar da idéia. Aluno B empresta seu caderno. Professora comenta. *Isso não é frase de B20... muito pobrinha. Quem mais se candidata a dar a frase?* Aluno B se manifesta. Enquanto a professora copia a frase escrita pelo garoto no quadro ele comenta com os colegas: *que legal, meu!*

(Turma 1, Escola Municipal. Diário de campo, 14/05/2009)

Mesmo os alunos que mencionaram ter achado a atividade “fácil”, faziam tal afirmação com clara expressão de felicidade, indicando contentamento pelo êxito em resolver a tarefa solicitada.

No que tange ao trabalho pedagógico observado na Turma 2, duas situações merecem ser destacadas. Uma ocorrida durante a realização de uma atividade de construção de personagens para uma história em quadrinhos, outra durante a aula de informática.

Uma das atividades observadas consistia na construção de uma história em quadrinhos, tarefa que foi dividida em etapas definidas pela professora e registradas no quadro: “criação dos personagens, argumento (ideia geral da história) e roteiro (planejar cada quadrinho, desenho, letras, arte-final (caneta preta), cor”. Durante as observações foi possível acompanhar a etapa de criação dos personagens. Para tanto, cada aluno recebeu uma folha impressa para registrar alguns aspectos do personagem criado. A folha continha mais ou menos as seguintes solicitações: um espaço para desenho da face do personagem e uma lista de informações que deveriam ser registradas a respeito do mesmo: “nome, como o personagem está vestido, com o que se parece, do que gosta e do que não gosta”. A professora deixou os estudantes livres para criarem o personagem que quisessem, salientando que poderia ser “um super herói, um vilão, ou uma pessoa qualquer”.

Ao finalizar a tarefa, uma aluna de 10 anos dirigiu-se até a pesquisadora para mostrar a personagem que criou. Tratava-se de uma adolescente. As informações detalhadas a respeito da vestimenta e dos gostos da personagem inventada podem ser observadas no registro feito em diário de campo:

Aula de português. Criação de personagens. A aluna V. vem me mostrar seu personagem. Ela criou uma garota de 16 anos. A aluna caracterizou sua personagem da seguinte forma: Parece que tem 15, mas tem 16 anos. Gosta de roupas bonitas e de ir ao shopping. Está usando uma blusinha de barriga de fora. Tem cabelo curto e loiro e não gosta de roupas feias. (Turma 2, Escola Municipal. Diário de campo, 23/06/2009)

Dois aspectos sobressaem: a própria atividade e a personagem criada pela aluna. Segundo a professora, tal proposta foi formulada após perceber o interesse dos alunos por histórias em quadrinhos, produzidas coletivamente pela professora e seus alunos de quarta série do ano anterior, que foram encontradas pelos alunos da Turma 2 no armário da professora. A biblioteca da escola contém também 2 exemplares de tal história, os quais passaram a ser retirados com frequência pelos alunos da Turma 2. Conforme relato da docente, estes fatos levaram-na a propor também aos alunos dessa turma a realização de uma história em quadrinhos coletiva. O fato sugere a percepção dos interesses dos alunos pela professora. O tipo de personagem criado pela aluna chama atenção por se tratar de uma adolescente. Durante as observações questioneei a aluna a respeito desta situação. Suas respostas podem ser observadas a seguir:

Você lembra do personagem que você criou na aula e veio me mostrar? *Sim.*  
 No que você pensou quando inventou ela?  
*É que eu queria ter quinze anos já.*

Por que? [dispersa e não responde]  
 E o que mais tu colocou no personagem aquele?  
*Que ela gosta de ir no shopping. Eu gosto de ir no shopping.*  
 E como ela estava vestida?  
*Ela tava vestida com uma blusa que aparece a barriga e uma saia.*  
 E por que tu criaste ela assim?  
*Porque eu gosto desse tipo de roupa.*  
 E tu usa barriga de fora?  
*Quando ta quente...* (Aluna V, 10 anos Turma 2, Escola Municipal)

Tais excertos sugerem um elemento interessante: a aluna manifesta o desejo de ser como a personagem que criou, uma adolescente. Tal relato torna-se expressivo quando dito por uma aluna que, em outros momentos, afirma perceber-se como pré-adolescente, gosta de conversar sobre namoro, diz que, por ter 10 anos, já entrou em outra fase, tem interesses diferenciados em relação aos colegas que denomina “pequenos”, afirma gostar de assistir filmes e não gosta muito de ver desenhos (só Pica-Pau). Enfim, suponho que tais aspectos convidam a pensar a respeito dos sinais de reconhecimento manifestados por esta aluna. Sinais que expressam elementos por vezes próximos das culturas juvenis, os quais podem ser pensados como indícios de juvenilização. Ou seja, podem sugerir que mesmo com 10 anos de idade, esta aluna identifica-se com atributos que considera “adolescentes”. Ao mesmo tempo, é importante salientar que durante o recreio a menina envolve-se em brincadeiras de pega-pega com os guris. Ou seja, a dimensão do brincar e os interesses que podem ser identificados como traços de culturas jovens, mostram-se hibridizados, são manifestados por um mesmo sujeito.

Outra situação emblemática foi observada durante a aula de informática. Tal aula foi dividida em dois momentos. Primeiro os alunos podiam acessar os sites de seus interesses<sup>58</sup>. Num segundo momento, trabalharam com o site do “Menino Maluquinho”<sup>59</sup>, por solicitação da professora. Durante o período de aula livre, um dos alunos manifesta o desejo de acessar um jogo no qual os personagens trocam tiros e cujo objetivo é matar os adversários. Mas, ao solicitar tal acesso, o monitor de informática o repreende.

*Sor dá pra abrir esse daqui?*  
*Se não tiver sangue, violência e nada que vocês não possam, pode.* Monitor de informática

<sup>58</sup> Observou-se que entre os meninos os sites acessados eram de jogos e variaram quanto ao tipo: jogos com corridas de carro, moto, bicicleta, skate, ou jogos de futebol. Entre as meninas os sites mais acessados eram sites como jogo das meninas superpoderosas, sites nos quais podiam fazer a produção estética de bonecas: trocar acessórios como colares, pulseiras, criar maquiagens, trocar roupas, experimentar diferentes cores de esmaltes, etc.

<sup>59</sup> Site oficial do personagem “Menino Maluquinho”, personagem criado pelo escritor Ziraldo. (<http://www.meninomalquinho.com.br>)

*Bah ô sor... Tu acha que a gente é criança?*

Como o jogo que queriam acessar envolvia morte de personagens, tiveram que optar pelos sites permitidos, o que incomodou o aluno R.:

*Isso aí não tem nada, cara... só tem joguinho aí! Tá louco! A gente quer jogo de morte! (Aluno R, 11 anos Turma 2, Escola Municipal. Diário de campo, 23/06/2009)*

O que se quer por em evidência com o relato desta cena é a manifestação expressa pelo aluno: “tu acha que a gente é criança?”. Tal manifestação sugere que este estudante não se percebe como criança e questiona o que é permitido jogar. Não se trata aqui de julgar a decisão do monitor em não permitir jogos de morte. Como já foi dito, a tarefa de quem se propõe a educar não é aceitar tudo o que os alunos propõem. Mas, importa salientar os sinais de reconhecimento expressos por este aluno. Sua manifestação demonstra o quanto não quer ser reconhecido como criança.

Em relação à segunda parte da aula, na qual a professora propôs o trabalho com o site do “Menino Maluquinho”, o mesmo aluno manifestou certo desconforto. A proposta de trabalho consistia na leitura dos *links* disponíveis no site: “dica do dia, frase do dia, história do dia, piada do dia”, etc. Após a leitura das informações disponíveis nestes *links*, os alunos podiam jogar os jogos disponíveis no site (jogo da velha, jogo da memória, jogos dos 7 erros, quebra-cabeça).

Fim da parte “livre” da aula de informática. *Pessoal digitem o site que está no quadro: www.meninomalquinho.com.br. (Prof<sup>a</sup>)*

*Aaaaahhhhh! [a reclamação é geral!]*

*Tem um monte de coisas legais lá! (Prof<sup>a</sup>)*

*Não tem não, sora. (Aluno R, 11 anos)*

O menino resistiu bastante à proposta de trabalho com o site do “Menino Maluquinho”, mas depois acabou participando, meio emburrado, mas participou.

*Ai sora, isso aqui não tem mais graça! Eu já joguei todos! (Aluno R, 11 anos Turma 2, Escola Municipal. Diário de campo, 23/06/2009)*

Note-se o quanto a escolha dos jogos feita pela professora incomodou o menino, mesmo que ele tenha participado da atividade. Ao apontar que os jogos “não tem graça” e que em pouco tempo jogou todos os disponíveis, o menino apontou certa dissintonia entre o que a professora pensa como atividade adequada para os alunos de quarta série e seus interesses. Talvez não se trate de questionar se tal situação denota um descompasso em função de algum traço infantil presente na atividade escolhida. Mas apontar que as escolhas pedagógicas relatadas podem não ter representado situações desafiadoras para o menino. É pertinente salientar, ainda, que o menino mencionado, ao caracterizar a percepção que tem sobre si mesmo, afirma não perceber-se como criança e sim como um “guri”.



Do que foi relatado no contexto da escola municipal nota-se que ao definirem os alunos de quarta série as professoras identificam características da infância, comentando perceber que os alunos gostam de brincar, por exemplo. Mas também percebem interesses “adolescentes”. Se considerarmos que os alunos dessa turma, assim como os alunos dos demais contextos, se auto-definiram como crianças, não crianças e “mais ou menos crianças”, podemos pensar que há certa coincidência entre os modos como os alunos percebem a si mesmos e como são vistos pela professora (Gráfico 1, p.137).

Em comparação com as turmas de quinta série, as professoras sugerem não perceber muitas diferenças entre os alunos, indicando o traço infantil como o mais expressivo nos estudantes de ambas as etapas. Esta é uma característica peculiar ao contexto da escola municipal, uma vez que não foi sugerida pelas professoras dos outros contextos estudados. Ao explicitarem esta percepção, as professoras afirmam, conforme pode ser percebido nos excertos apresentados, que percebem interesses, atitudes parecidas, observam também que ambos ainda gostam muito de brincar. As duas professoras efetivamente trabalham com alunos das duas etapas, situação que não se aplica às demais escolas observadas. Esse é um dado relevante, que leva a questionar: trata-se de uma singularidade intrínseca ao contexto da escola municipal pesquisada, ou não? Neste sentido, seria interessante investigar as percepções de professores que trabalham tanto com alunos de quarta série como com alunos de quinta série, para observar se estas constatações reverberam em outros contextos.

Outra indagação leva a pensar se a organização da escola por ciclos pode ter relação com a percepção de que há poucas diferenças entre os alunos de B20 e B30. Afinal, nesta configuração de ensino, alunos de quarta série (B20) e quinta série (B30) fazem parte do mesmo agrupamento de estudantes: o II Ciclo, e não raro suas idades coincidem.

Outra singularidade restrita ao contexto da escola municipal<sup>60</sup> que merece destaque refere-se ao “nível de conhecimento” dos alunos de quarta série. Embora não seja uma característica exclusiva dos alunos desta etapa, parece ser um aspecto que toma uma proporção relevante neste momento da trajetória escolar, como pode ser observado na fala da supervisora. Tal constatação convida a questionar: Em que medida esse “atraso” na escolarização contribui para a construção das identidades geracionais dos sujeitos alunos? Percebeu-se, no primeiro tópico de análise, que somente no contexto da escola municipal foi possível identificar alunos com “mais idade” que se percebem como crianças. Assim, será que

---

<sup>60</sup> Parece que na escola particular há casos muito específicos neste sentido. Na escola estadual casos de alunos com “defasagem de conhecimento” são referidos com um pouco mais de frequência.

o “atraso de conhecimento” tem implicações mais expressivas no modo como os alunos de mais idade percebem a si mesmos?

Como foi mencionado antes, o nível de conhecimento apresentou, ainda, implicações para o trabalho pedagógico, de modo mais evidente no caso da Turma 1 da escola municipal, onde foi presenciado o uso de atividades e livros didáticos, que no entendimento da pesquisadora poderiam ser considerados infantis. Porém, não se constatou uma dissintonia entre essas propostas e as expectativas dos alunos. Provavelmente, esse seja um dos aspectos que mereça um estudo mais aprofundado.

Contrastando o que foi identificado em cada um dos contextos estudados foi possível formular algumas constatações.

Os modos como os estudantes das turmas observadas veem a si mesmos na condição de alunos de quarta série apresenta muitas similaridades, não tendo sido observadas diferenças significativas conforme o contexto, apenas algumas nuances. Observa-se que nas três escolas, em comparação com os estudantes das séries iniciais, os alunos de quarta série definem-se a partir de três aspectos: as atividades realizadas em sua etapa de escolarização, o comportamento e as brincadeiras. Ou seja, identificam a quarta série como um momento da trajetória escolar na qual as matérias, os conteúdos, as atividades são mais complexas e mais difíceis do que nas demais séries iniciais. Em relação ao comportamento, afirmam perceber diferenças quanto às suas atitudes e modos de ser em comparação com os “pequenos”. Neste caso, tais diferenças foram manifestadas de modo um pouco diferenciado em cada contexto. Na escola particular os alunos sugerem que os “pequenos” são mais infantis. Na escola estadual, há diferenças entre as opiniões dos alunos das duas turmas. Os alunos da Turma 1 sugerem perceber os alunos de quarta série como “os maiores” e mais responsáveis (mandam no recreio, pedem para os pequenos parar de brigar). Os da Turma 2, percebem-se mais bagunceiros (“avacalham um monte”), e em relação aos quais “os menores tem mais respeito”, aspectos mencionados também na escola municipal. Quanto às brincadeiras, reverbera o que já foi anunciado em outros momentos da dissertação, ou seja, os alunos de quarta série brincam de modos diferenciados em relação às brincadeiras dos demais alunos das séries iniciais, e as brincadeiras dos menores geralmente são associadas à brincar com brinquedos, brincadeiras de faz conta, pular corda, “brincadeiras infantis”, ou seja, como definiu um aluno da escola estadual “muito criancice”! As brincadeiras mais mencionadas, consideradas brincadeiras de alunos de quarta série foi o pega-pega entre meninos e meninas. Importa lembrar que no contexto da escola estadual foi feita pouca referência ao brincar

durante o recreio. Na escola municipal os alunos demarcam tais distinções principalmente em função da organização do espaço na hora do recreio.

No que diz respeito aos modos como os alunos das turmas observadas veem a si mesmos como estudantes quanto à geração a qual se identificam, percebe-se algumas diferenciações na forma como verbalizam suas percepções. No contexto da escola particular os alunos de quarta série afirmam explicitamente a relação série e fases da vida, apontando a quarta série como a “intermediária” entre “as crianças” e os “grandes”. Nos outros contextos essa relação fica sugerida de modo mais implícito, por exemplo, quando os alunos definem os alunos das séries iniciais como “os pequenos”, comparando com eles, definem-se como “os maiores”, mas quando fazem referência aos alunos de quinta série, afirmam que os alunos desta etapa são “mais adultos”, são adolescentes. A questão das diferenças geracionais fica subentendida.

Ao contrastar as falas desses estudantes com o modo como são vistos e descritos pelas professoras e supervisoras dos contextos escolares que foram pesquisados foi possível observar que nas três escolas pesquisadas, em alguma medida, foi identificada certa coincidência entre o modo como os estudantes percebem a si mesmos como alunos de quarta série e como são vistos pelos adultos da escola. As professoras dos três contextos indicam que não percebem os alunos de quarta série definidos exclusivamente a partir de características infantis. Mesmo que em alguns momentos considerem os estudantes de quarta série como crianças, é possível inferir que percebem outros aspectos e interesses, que não estão relacionados à condição infantil. Assim, de modo geral, é possível afirmar que rompem com o pressuposto inicial tomado como ponto de partida desta pesquisa: a afirmação de que as instituições escolares têm insistido em homogeneizar os sujeitos das séries iniciais como “crianças”.

Entretanto, também foi possível perceber situações que podem sugerir que os alunos de quarta série são percebidos de modo homogêneo e agrupados como “as crianças”. Dentre as situações descritas e analisadas, esse aspecto foi percebido de modo mais emblemático no contexto da escola estadual, em situações como o passeio de final de ano e a organização dos horários do recreio. O que não quer dizer que situações semelhantes não possam existir também nos outros contextos. Apenas sinaliza que, dentre o que foi possível observar no âmbito desta investigação, tais aspectos foram percebidos mais fortemente na escola estadual e sugerem o quanto alguns elementos fundantes na constituição da instituição escolar, construídos historicamente durante a modernidade, têm força como modelo de organização estrutural do ensino, e ainda marcam profundamente as ações nas instituições escolares como

é o caso do agrupamento das diferentes séries do ensino fundamental no conjunto das séries iniciais e finais.

A análise de algumas práticas pedagógicas observadas nos três contextos pesquisados possibilitou identificar, de modo geral, que a organização do trabalho não é pautada exclusivamente pelo traço infantil. Foram observadas atividades que parecem levar em consideração o interesse e as singularidades dos alunos. Dentre as atividades descritas, foi possível perceber tais aspectos especialmente no contexto das escolas particular e municipal, especificamente em relação às atividades como: o tema do projeto realizado na Turma 1 da Escola Particular, o uso de jogos como *SimCity* na aula de informática desta mesma escola, e a proposta de trabalho com histórias em quadrinhos, realizada pela professora da Turma 2 da Escola Municipal. Mais uma vez é importante sinalizar que isso não significa que situações semelhantes não possam existir também nos outros contextos e outras turmas. Apenas sinaliza que, dentre o que foi possível observar pela pesquisa empreendida, tais aspectos foram percebidos mais fortemente nas turmas referidas.

A análise das práticas pedagógicas possibilitou perceber também a presença de situações muito emblemáticas, nas quais os estudantes manifestaram explicitamente considerar o trabalho proposto como algo “infantil”, expressando dissintonias entre as propostas de trabalho oferecidas pela escola e suas percepções a respeito delas. Tais aspectos foram observados em todos os contextos, em pelo menos uma turma. Na escola particular, foi o caso da peça de teatro envolvendo as duas turmas. Na escola estadual, o exemplo foram as manifestações dos alunos diante do texto “Alfabeto do amigo”, na Turma 2. Na escola municipal o exemplo mais expressivo foi a fala do menino da Turma 2, em relação aos jogos permitidos durante a parte livre da aula de informática. Neste caso, o exemplo é um pouco “problemático”, afinal a permissão ou não do jogo não é propriamente uma proposta de trabalho pedagógico. De qualquer forma podemos pensar como exemplo as manifestações do mesmo aluno em relação à atividade com o site do “Menino maluquinho”. Mas, nesse caso, ele não chegou a falar explicitamente que considerou o site infantil, embora seja possível inferir isso quando, ao comentar os jogos do site o menino os considere “muito fáceis” ou quando tenha afirmado que “só tem joguinho aqui”. De qualquer modo, o que se quer destacar retomando essas situações é que na percepção de alguns alunos determinadas atividades propostas destoam de seus interesses, não reconhecendo a singularidade do momento da vida dos sujeitos que se encontram no lugar de alunos de quarta série, por vezes desconsiderando suas expectativas e seus modos de verem a si mesmos nas relações intergeracionais.

É necessário ressaltar, ainda, o uso de atividades e livros didáticos de 2ª e 3ª séries, observado na Turma 1 da Escola Municipal, mesmo que não tenha sido observada uma dissintonia entre essas propostas e as percepções dos alunos, este parece ser um tema que merece um estudo mais aprofundado, no contexto das práticas pedagógicas de uma escola por ciclos de formação.

Por fim, é pertinente retomar a questão com a qual se encerrou o tópico anterior: em que medida a escola corrobora para que os alunos de quarta série se percebam constituídos por identidades híbridas, tanto com elementos das culturas da infância como das culturas juvenis?

Retomo alguns excertos já citados para problematizar tal questão.

*Volta aula de música. Os alunos dirigem-se sozinhos até a sala, uns correm, outros brincam. [...]Será que alguém tem que ir buscar vocês e trazer de mãozinha? Vocês poderiam vir numa boa. Eu acho uma lástima. (Professora titular. Turma1, Escola Particular)*

*Festa junina. Vocês são os maiores, vocês vão ficar coordenando algumas atividades.” (Professora titular. Turma2, Escola Particular)*

*Somos os maiores deste recreio, podemos dar um encontrão nos menores. Então as moças devem ter mais cuidado [...](Professora titular. Turma1, Escola Estadual)*

Será que em alguma medida falas como essas concorrem para que os sujeitos de quarta série se percebam diferente das crianças pequenas? Aqui, supõe-se que sim. No contexto da escola municipal, por exemplo, a própria divisão dos alunos em diferentes pátios durante o recreio, pode ser pensada também nesse sentido. Afinal, tal separação é vista pelos próprios alunos como marca que os distingue “dos pequenos”.

Como foi dito em outro momento do texto, quando discutiu-se a etapa escolar como delimitadora das fases da vida, a escola caracteriza os sujeitos como crianças, pré-adolescentes, adolescentes. Comumente tais etapas da vida são associadas ao pertencimento a determinada série. Trata-se de discursos que concorrem para construir as representações que os sujeitos fazem de si mesmos. Assim, é possível afirmar que as instituições escolares, os discursos que nela circulam, a forma como estruturam e organizam o ensino e o próprio espaço escolar, concorrem para a construção dos modos como os estudantes veem a si mesmos, tanto em suas identidades de alunos, como em relação às representações quanto aos pertencimentos geracionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que tem outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos [...].  
(ZAGO, 2003, p.307-308)

O foco de investigação desta dissertação centrou-se no estudo sobre o fenômeno da juvenilização da cultura em suas manifestações em instituições escolares. A pretensão foi refletir sobre o modo como tal fenômeno tem se manifestado ou não junto a alunos de quarta série, problematizando possíveis tensões/dissintonias daí decorrentes nas relações estabelecidas entre esses estudantes e a escola.

Tomou-se como ponto de partida, de uma parte, a constatação de que, na contemporaneidade, as culturas juvenis têm se constituído como modelo cultural desejado por todas as gerações, independente da idade. E, de outra parte, o pressuposto de que há uma tendência das instituições escolares em homogeneizar os sujeitos das primeiras séries do ensino fundamental apenas a partir das culturas da infância. A estrutura de funcionamento das escolas, pautada pela cronologização etária, contribui para uma “delimitação tradicional” das faixas de idade de seus estudantes, o que faz com que rotule os sujeitos das séries iniciais, homogeneamente, como “as crianças”, adotando o traço infantil como característico do trabalho pedagógico.

A partir desses pressupostos questionou-se se os sujeitos das séries iniciais, incluídos na faixa etária esperada ou não, experimentam apenas elementos das culturas da infância. Entendendo a escola como reguladora e produtora das relações entre os sujeitos de diferentes gerações, mas também, como instituição afetada por tais relações, sugeriu-se que é possível e necessário pensar as repercussões do fenômeno contemporâneo da juvenilização da cultura no âmbito escolar. A indagação principal que se foi formulando no decorrer da análise, então, foi: a função reguladora da escola, contribui para definir os pertencimentos geracionais dos sujeitos-alunos?

A porta de entrada para tais questões foram as experiências vividas durante a realização do estágio docente do Curso de Pedagogia, no ano de 2006, onde a convivência com alunos de quarta série possibilitou perceber indícios do fenômeno de juvenilização da

cultura, uma vez que identificou-se certo descompasso entre os modos como aqueles estudantes manifestavam suas auto-imagens e o modo como a escola os identificava e representava. As incursões a campo, feitas em 2008, por ocasião da escrita do projeto desta dissertação, em alguma medida também apontaram indícios nesta mesma direção.

A construção da pesquisa a partir de novos dados empíricos colhidos junto a seis turmas de quarta série, de diferentes escolas, inseridas em três contextos socioeconômicos e culturais distintos, possibilitou ampliar e aprofundar o olhar frente às manifestações do fenômeno de juvenilização da cultura no espaço escolar. As incursões a campo realizadas em 2009 contribuíram para desconstruir alguns pressupostos tomados inicialmente, apontando para a diversidade das relações estabelecidas entre os alunos de quarta série e a escola. A necessidade de problematizar se as culturas da infância representavam de fato o traço que caracteriza as concepções dos adultos sobre os alunos de quarta série e o trabalho pedagógico desenvolvido com estes estudantes foi um dos pressupostos colocados sob suspeita. A diversidade expressa pela multiplicidade dos modos de ser e perceber a si mesmos manifestados pelos sujeitos de quarta série, tanto em relação a seus pertencimentos geracionais, como a sua própria condição de alunos, e também a diversidade das formas a partir das quais compreendem a infância e a condição de quem não é criança, contribuíram para pensar e problematizar o fenômeno da juvenilização a partir de “outras lentes e perspectivas” (ZAGO, 2003).

Pautada nos aspectos postos em questão a partir do problema de pesquisa, no que pode ser observado em campo e no que foi problematizado nas análises apresentadas, foi possível formular algumas considerações. Importa dizer que tais considerações constituem afirmações possíveis nesse momento e nesse contexto de estudo, portanto não pretendem apresentar-se como universais, nem dão conta de “explicar” por completo a questão de investigação, tampouco a complexidade das realidades pesquisadas. Expressam apenas uma leitura possível, entre tantas, a qual está profundamente atravessada pela interpretação da pesquisadora e, portanto, pelas escolhas teóricas que constituem e balizam os pontos de mirada de onde partem o olhar e o entendimento sobre o tema. As considerações possíveis são registradas a seguir.

A presença de pistas sutis que expressam processos de descronologização e desinstitucionalização em relação aos modos como os sujeitos de quarta série concebem e vivenciam as identidades geracionais são constatações importantes. A análise dos dados colhidos possibilitou identificar indícios sobre o processo de descronologização das etapas da vida. Ou seja, indícios que mostram que as marcas que regulam a entrada em determinada

fase da vida não seguem necessariamente uma sincronia, isto é, os modos de acesso à “juventude”, ou, o “fim da infância”, implicam tempos diversos, são vividos de diferentes formas, em momentos diferentes para cada pessoa. Quando os alunos de quarta série afirmam limites etários tão aleatórios para definirem o fim da infância, por exemplo, corroboram no sentido de mostrar evidências de tal processo.

Ao descreverem suas percepções sobre a infância, ao caracterizarem quem não é criança e, ainda, ao definirem seus próprios pertencimentos geracionais, as narrativas de alunos de quarta série sugerem também pistas sobre o processo de desinstitucionalização das etapas da vida. Ao referirem a televisão e os discursos midiáticos para definir a infância ou apontarem o uso do computador como “coisa de pré-adolescente”, por exemplo, afirmam a influência de instâncias outras, além da família e da escola, na construção das representações identitárias e geracionais, muito embora suas falas tenham reverberado a importância da escola como instituição que contribuiu para definir o lugar de cada idade da vida. Ou seja, tanto a forma a partir da qual a estrutura escolar é organizada, como os “discursos escolares” concorrem para a construção das representações dos pertencimentos geracionais dos alunos.

Em relação às percepções manifestadas sobre si mesmos, foi possível observar que há alunos de quarta série que se percebem como crianças, outros que designam-se “mais ou menos” criança e há aqueles que não se consideram crianças. Perceber-se em qualquer uma dessas condições independe da idade, no sentido de que sujeitos que têm a mesma idade definem-se de diferentes formas. Assim, as narrativas dos estudantes possibilitaram constatar que os alunos de quarta série constituem um grupo heterogêneo em relação às percepções identitárias e os pertencimentos geracionais que expressam sobre si mesmos.

As práticas culturais, atividades que apreciam realizar no recreio e durante o tempo livre, bem como as preferências a respeito dos assuntos que gostam de conversar, os programas televisivos e gostos musicais, de modo geral, indicam a presença tanto de elementos associados às culturas da infância quanto práticas consideradas próximas das culturas juvenis.

A constatação de que o brincar não é uma atividade que, de modo geral, desaparece do rol de práticas apreciadas e exercidas pelos alunos de quarta série, durante o recreio e no tempo livre, sugere a presença de atributos ligados à condição de ser criança. Contudo, demarcam diferenças em relação ao brincar das “crianças pequenas”, as quais foram expressas principalmente pela distinção feita entre brincar com brinquedos, brincadeiras de faz conta, ou brincadeiras infantis, consideradas práticas das “crianças pequenas” e brincar de brincadeiras “não muito infantis”, consideradas “coisas de pré-adolescente”, ou mesmo de quem é “mais



ou menos” criança. Assim, as narrativas dos alunos sugerem o quão múltiplas são as infâncias, e convidam ao reconhecimento das variações intrageracionais desse ciclo da vida. Como afirma Sarmiento (2008), as crianças, ao longo de suas infâncias, percorrem diversos subgrupos etários, o que implica diversidade de capacidades locomotoras, de expressão, de autonomia, de movimentação, ação, e, certamente, de práticas culturais. A insistência com a qual a diversidade dos modos de brincar foi descrita pelos alunos de quarta série sinaliza tal diversidade de infâncias.

A expressividade com que outras atividades associadas a práticas de quem não consideram crianças foram citadas pelos de quarta série, também é significativa. A referência a gostar de conversar e jogar futebol, na hora do recreio, ou a preferência por jogos esportivos e mexer no computador, no tempo livre, bem como o fato de gostarem de conversar sobre guris, sobre “namoro”, são importantes nesse sentido. Além disso, a constatação de que apreciam assistir tanto programas televisivos produzidos para o público infantil (desenhos), como também outros, que não são produzidos para tal público é outro aspecto interessante. As indicações dos estilos musicais bem como as referências feitas a bandas musicais e/ou cantores preferidos pelos estudantes de quarta série expressam gostos musicais marcadamente associados às culturas juvenis.

Suponho que todos esses elementos podem estar sugerindo que os estudantes de quarta série são constituídos por identidades híbridas, ou seja, acessam e se identificam tanto com elementos das culturas da infância como das culturas juvenis, ressignificando-os de diferentes formas. Para alguns sujeitos a interação com elementos e práticas infantis e juvenis não faz com que se percebam em outra fase da vida que não a infância. Diferentemente, para outros sim.

Neste sentido, vale retomar o modo como os alunos definiram seus pertencimentos geracionais. A expressiva maioria dos alunos de quarta série se afirmou “mais ou menos criança”. E, entre os que não se consideram crianças foi expressiva a referência à denominação “pré-adolescente” ao se auto-definirem.

As caracterizações descritas, de modo geral, para definirem-se pré-adolescentes parecem muito próximas das justificativas apontadas pelos sujeitos que se dizem “mais ou menos” crianças, o que leva a questionar: será que há diferenças entre afirmar-se pré-adolescente e descrever-se como “mais ou menos” criança? Talvez sim. E isso só será possível diferenciar voltando a campo e estudando melhor essas manifestações.

No entanto, por hora, o que parece pertinente e possível constatar é que independente do acesso e da vivência tanto de práticas infantis como de práticas próximas das culturas

juvenis que pode fazer com que auto-designem pré-adolescente ou “mais ou menos criança”, o fato é que tal acesso e tais vivências ocorrem simultaneamente. Portanto, independente da designação utilizada para explicitarem como veem a si mesmos, percebe-se a construção identitária de sujeitos híbridos, constituído por elementos tanto das culturas infantis como das culturas jovens. E aqui é importante destacar que o sentido do que estou considerando “híbrido” difere substancialmente de uma condição de transição. A idéia de transição traz implícita a representação de um “vir a ser”, de um “não-lugar”. E o que suponho que esses sujeitos estão indicando é que “são”, e tem “um lugar”, um lugar constituído de modo híbrido, por características da infância *e também* da “adolescência”/juventude. Características ressignificadas de diferentes formas, mas que fazem deles sujeitos e não alguém “*nem criança*” ou “*quase adolescente*”. Sujeitos que brincam de brincadeiras não muito infantis, gostam de conversar sobre paqueras, namoro, ficar e beijar, que assistem desenhos, novelas e seriados adolescentes, que gostam de ouvir estilos musicais jovens. Embora em muitos momentos, os próprios alunos escutados se definam usando as expressões “nem crianças, nem adolescentes”, a meu ver isso demonstra como são atravessados pelos discursos sociais e escolares, afinal, muitas vezes, são representados pelos outros dessa forma, especialmente na escola. Assim, importa destacar a construção desse processo de “hibridização” identitária dos sujeitos alunos de quarta série.

Em que medida essas constatações podem ser pensadas em termos de manifestações do fenômeno da juvenilização da cultura? No decorrer das análises fui marcando vários questionamentos nesse sentido, os quais retomo neste momento para poder problematizá-los.

As principais hipóteses levantadas a esse respeito, a partir das análises dos dados, giram em torno da discussão de três aspectos: pensar o quanto a constatação de que sujeitos de 9 anos e 10 anos de idade não se percebem como crianças, pode representar um indício de juvenilização. Refletir se a insistência e recorrência com que muitos dos alunos, que não se consideraram crianças, utilizaram o termo pré-adolescente para se auto-designarem, pode representar um indício do fenômeno estudado. E, ainda, se o fato de afirmarem-se pré-adolescentes ou “mais ou menos” criança pode estar manifestando algo em termos de juvenilização da cultura.

Suponho que todas essas hipóteses podem ser pensadas, sim, como indícios de juvenilização da cultura. Afinal, em alguma medida, podem ter relação com a valorização dos atributos e práticas juvenis percebidas na contemporaneidade. A constituição da juventude como “idade da moda” e o “culto ao jovem”, que definem a idéia de juvenilização da cultura (FEIXA, 2006) e caracterizam a tendência à valorização dos signos e atributos associados às

idéias de juventude como beleza, saúde, estilos de vestimenta, acessórios e práticas identificadas como juvenis, podem contribuir, de alguma forma, para que os sujeitos desejem se afirmar “não crianças” ou “pré-adolescentes”, ou, ainda “mais ou menos criança”, cada vez mais e mais cedo. No entanto, não é possível afirmar que o fenômeno da juvenilização seja a causa ou possa explicar completamente todas essas hipóteses. Tal fenômeno pode estar relacionado com elas, mas não de modo unívoco e determinante.

Nesta perspectiva, é pertinente ainda, discorrer brevemente a respeito de outra hipótese levantada, a qual propõe refletir se é possível pensar a pré-adolescência como expressão do fenômeno da juvenilização. Considerando que o fenômeno da juvenilização, como afirma Abad (2003), é percebido no sentido de uma antecipação etária das práticas e estilos juvenis, pode ser que a necessidade de demarcar um período da vida anterior à “adolescência”, mas que ainda não se configura propriamente como tal, possa ser pensado, sim, como uma manifestação do fenômeno da juvenilização. Penso que a problematização a respeito deste fenômeno, somado aos estudos sobre a metamorfose do ciclo vital (FEIXA, 2006), representam outros olhares possíveis para o entendimento do que tem sido chamado “pré-adolescência”. Não para assinalar que as pessoas estão se tornando jovens cada vez mais cedo, muito antes pelo contrário, para desnaturalizar discursos que afirmam a “precocidade” das crianças. E apontar outras possibilidades de entendimento neste sentido, ou seja, mostrar que na contemporaneidade a natureza, duração, as imagens culturais, bem como, todo o rol social da juventude (FEIXA, 2006) e, de todas as gerações, é caracterizado por uma metamorfose, na qual as transições de uma etapa da vida para outra, mais delimitadas em outros tempos, encontram-se “borradas”, flexíveis, menos previsíveis e ressignificadas. Novas maneiras de experimentação da vida são possibilitadas. As biografias, os pertencimentos geracionais, tornam-se menos previsíveis e passam a resultar muito mais das escolhas individuais (MELUCCI, 1997), e, portanto, a constituição de identidades híbridas torna-se possível.

No âmbito das relações com a escola a análise dos dados possibilitou algumas constatações importantes que merecem ser retomadas com o intuito de problematizar os possíveis conflitos/dissintonias gerados no âmbito da instituição em função da relação entre os modos como os sujeitos de quarta série se percebem e a forma como são vistos e descritos pela escola.

A análise possibilitou observar que nas três escolas pesquisadas, em alguma medida, há certa sintonia entre o modo como os estudantes percebem a si mesmos como alunos de quarta série e os modos como são vistos pelos adultos da escola. As professoras dos três

contextos sugerem pistas de que não consideram os estudantes de quarta série definidos exclusivamente a partir de características infantis. Embora, por vezes, percebam os alunos de quarta série como crianças, apontam observar também outros aspectos e interesses, que não estão relacionados à condição infantil. Assim, de modo geral, o pressuposto inicial tomado como ponto de partida desta pesquisa, segundo o qual as instituições escolares têm insistido em homogeneizar os sujeitos das séries iniciais como “crianças” foi desconstruído.

Por outro lado, como foi assinalado anteriormente, foram constatadas também situações que podem sugerir que os alunos de quarta série são percebidos de modo homogêneo e agrupados como “as crianças”. No âmbito do que foi possível observar e analisar nesta pesquisa, tais aspectos foram percebidos mais fortemente na escola estadual. De qualquer forma, observaram-se a persistência de alguns elementos construídos historicamente durante a modernidade, fundantes na constituição da instituição escolar, e que têm força como modelo de organização estrutural do ensino, ainda marcando profundamente as ações nas instituições escolares, como é o caso do agrupamento das diferentes séries do ensino fundamental no conjunto das séries iniciais e finais.

Outra constatação importante a partir desta investigação refere-se ao quanto os discursos escolares, bem como a organização da estrutura da escola, inclusive o próprio espaço escolar, concorrem para a construção dos modos como os estudantes veem a si mesmos, tanto em sua condição de alunos, como em relação aos seus pertencimentos geracionais. Tais aspectos indicam que a instituição escolar pode ser pensada como caixa de ressonância da cultura, “afetada” pela sociedade e suas relações, incluindo-se aí o fenômeno da juvenilização. E, por outro lado, como produtora de cultura, pautando as relações da sociedade e dos sujeitos, contribuindo para definir sujeitos infantis e sujeitos jovens, bem como construir relações intra e intergeracionais.

Em relação ao trabalho pedagógico, a análise de algumas práticas pedagógicas observadas nos três contextos pesquisados possibilitou constatar que essas, de modo geral, não estão fundamentadas de modo exclusivo pelo traço infantil. Há atividades que parecem levar em consideração o interesse e as singularidades dos alunos, principalmente no contexto das escolas particular e municipal. Mas também evidenciou-se a presença de situações em que os alunos manifestaram explicitamente considerar o trabalho proposto como algo “infantil”, expressando dissintonias entre as propostas de trabalho oferecidas pela escola e suas percepções a respeito delas, aspectos identificados em todos os contextos, em pelo menos uma das turmas. Tais dissintonias, de uma parte, podem, em alguma medida, ser pensadas como manifestações do fenômeno de juvenilização da cultura no espaço escolar. De outra parte,

podem também estar sugerindo uma forma dos alunos de quarta série demarcarem, mais uma vez, a diversidade de infâncias.

Do itinerário trilhado nesta investigação foi possível, então, aprender muito e por em suspenso muitas “verdades”. Sobretudo, aprender com o olhar, as falas e as perspectivas de alunos, professoras e supervisoras das escolas. Por isso, certamente, não saí desta pesquisa do mesmo jeito que entrei. Seja como pesquisadora, seja como professora, outras compreensões da vida escolar e dos estudantes, bem como outros horizontes à ação pedagógica se anunciam a partir do estudo empreendido, de certa forma inexprimíveis nas palavras finais aqui registradas. Ficam, então, a provisoriedade e muitas outras indagações.

## REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica Política das Políticas de Juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Fundação Friedrich Ebert: 2003, p. 13-32.

AMARAL, Márcio de Freitas do. Báh, meu... Se liga! Processos de juvenilização da infância. [manuscrito] 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 1914-1984. Tradução de Dora Flaksman. – 2.ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. In: MOLL, Jaqueline (org.) **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 65-72.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 31-50, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a03v30n1.pdf>> Acesso em: 21 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.126, p.659-688, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a07n126.pdf>> Acesso em 21 dez. 2009.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M.C. ; KUHLMANN, M.. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-60.

BUENO, Zuleika de Paula. **Leia o livro, veja o filme, compre o disco: a produção cinematográfica juvenil brasileira na década de 1980**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 282p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.[Resumo] Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: out. 2008.

CADERNOS PEDAGÓGICOS SMED. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, n. 9, dez. 1996. Tema do fascículo: Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: out. 2008

CARRANO, Paulo. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF**, Rio de Janeiro, n.1, p. 11-27, maio 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes e fazer**. 10ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAGAS, Marcos Antonio Macedo das. **Educação de jovens e adultos**: a experiência do PEJ no município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUCRJ, 2003. 173p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ. [Resumo] Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: out. 2008.

CHECCIA, Marcelo Amorim. **O sujeito e a adolescência**. São Paulo: USP, 2004. 134p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. [Resumo] Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: out. 2008

CORREA, Jorge Baeza. Leer Desde los Alumnos(as), Condición Necesaria para una Convivencia Escolar Democrática. In: **Educación Secundaria un camino para el desarrollo humano**. Santiago, CL: UNESCO, 2002. P. 163-184.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Os Ciclos de Formação como alternativa para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 66-82, jan./abr. 2009

DAYRELL, Juarez Tarcisio. Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcisio (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, P. 136-161.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**. Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

FEIXA, Carles. **De jovens, bandas y tribus**. 3ª ed. Barcelona: Ariel, 2006.

\_\_\_\_\_. Del reloj de arena al reloj digital: Sobre las temporalidades juveniles. **Jovenes, Revista de Estudios sobre Juventud**, México, año 7, n.19, p. 6-27, julio-diciembre 2003.

\_\_\_\_\_. Generación XX. Teorias sobre la juventud em la era contemporânea. [Texto publicado na Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, em 2005] Disponível em: <<http://cinde.org.co/Art.%20Carles%20Feixa.pdf>> Acesso em: maio. 2008.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Escolaridade em ciclos**: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 66-82, jan./abr. 2009

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, Juventude e Disciplina: sobre a produção de modos de ser e estar na cultura. In: XAVIER, Maria Luisa Merino (org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.135-144.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GALVÃO, Andrea Clara. **ADOLESCÊNCIA**: dos rabiscos ao traço - estudo psicanalítico sobre a educação e o adolescente. Natal: UFRN, 2002. 198p. Tese (Doutorado) –

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. [Resumo] Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: out. 2008.

GOELLNER, Rene Luis Vilodre . **A publicidade na ‘terra do nunca’**: as relações entre consumo, juventude e a escolha do curso de Publicidade e Propaganda. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 380p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. [Resumo] Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: out. 2008.

HICKMANN, Roseli Inês. **Dos direitos das crianças no currículo escolar**: miradas sobre processos de subjetivação da infância. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação**: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2002. 2ª ed.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (org). **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARGULIS, Mário (Et. all) **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblios, 2000, p. 13-30.

MELLUCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, Número Especial: n. 5: mai/jun/jul/ago e n. 6: set/out/nov/dez, 1997, p. 5-14.

\_\_\_\_\_. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTENEGRO, Tangriane. **Jovens mulheres e a cultura corporal**: mecanismos de distinção social nas práticas educativas das academias de ginástica. Goiânia: UCG, 2005. 135p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia. [Resumo] Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: out. 2008.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância: e à escola que a educava. In: SILVA, Luiz. Heron. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 172-177.

\_\_\_\_\_. **Infancia y poder**. La conformación de la Pedagogia Moderna. Aique Grupo Editor: Buenos Aires, 1994.

NASCIMENTO, Luís Felipe Rios do. **O feitiço de Exu** - um estudo comparativo sobre parcerias e práticas homossexuais entre homens jovens candoblesistas e/ou integrantes da comunidade entendida do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004. 330p. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ. [Resumo] Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: out. 2008.



PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, Número Especial: n. 5: mai/jun/jul/ago e n. 6: set/out/nov/dez, 1997, p. 15-24.

PEREIRA, Manoel Roberto Seabra. **Condenados à Juventude**: Um estudo comparativo sobre a juvenilização no jornalismo brasileiro. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. 147p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília. [Resumo] Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: out. 2008.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7letras, 2002, p. 149-167.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PROJETO JUVENTUDE. **Documento de conclusão** (versão inicial). Instituto Cidadania, 2004.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v.14, n.40, p. 66-82, jan./abr. 2009

ROCHA, Ana Paula Rangel. **A adolescência como ideal cultural contemporâneo**. Rio de Janeiro: PUCRJ, 2002. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. [Resumo] Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: out. 2008.

ROCHA, Everardo. Totem e consumo. In: \_\_\_\_\_. **Representações do Consumo**: estudos sobre a narrativa publicitária. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio:Mauad, 2006. p. 85-105

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M. j.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_. **As crianças – contextos e identidades**. Minho, Portugal, 1997, p. 7-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VIDELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a, p. 137-179.

\_\_\_\_\_. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, ano 12, n.21, p. 51-69, jul./dez. 2003b.

\_\_\_\_\_. 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. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira &Marin, 2007, p.25-49.

SILVA, Fernanda Lanhi da. Juvenilização da cultura: o que a escola tem a ver com isso? [manuscrito] 2006.

\_\_\_\_\_. Cenas Cotidianas no espaço escolar: refletindo sobre processos de juvenilização da cultura. In: 32ª Reunião Anual da Anped - Sociedade, cultura e educação: novas regulações? N.32, 2009, Caxambu, MG. **Anais da 32ª Reunião Anual da Anped - Sociedade, cultura e educação: novas regulações?** Timbaúba/PE: Espaço Livre, 2009a.

\_\_\_\_\_. Juvenilização da cultura e alunos de 4ª série: indícios e problematizações In: VI Congresso Internacional de Educação - Educação e Tecnologia: sujeitos (des)conectados?, 2009, São Leopoldo. **Anais do 6. Congresso Internacional de Educação**. São Leopoldo/RS: Casa Leiria/Unisinos, 2009b.

SPOSITO, Marília Pontes. **A produção de conhecimento sobre juventude na Área de Educação no Brasil**. [Texto inicialmente apresentado na 24ª Reunião Anual da Anped, out. 2001]. Disponível em <<http://www.hottopos.com/harvard4/marilia.htm> > Acesso em: 22 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005, p. 87-127.

TORNERO, José Manuel Pérez. El ânsia de identidad juvenil y la educación: del narcisismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas. In: MARGULIS, Mario (et. AL.). **Viviendo a toda:** jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 1998, p. 263-277.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VIDELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-204.

VITELLI, Celso. **Estação Adolescência:** identidades na estética do consumo. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 163p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. [Resumo] Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/> > Acesso em: out. 2008.

XAVIER, Maria Luisa Merino. Turmas de progressão na escola por ciclos – contribuições para o debate. In: In: MOLL, Jaqueline (org.) **Ciclos na escola, tempos na vida:** criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.167-190.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. IN: In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VIDELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a, p. 287-309.

**APÊNDICE A - LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES COLETADAS  
NO SITE DA CAPES**

	TEMÁTICAS	2007		2006		2005		2004		2003		2002		2001		2000		TOTAL		
		D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	TD	TT	T*
1	Gravidez na adolescência	6	2	2	2	5	1	6	3	14	1	7		6	1	5		51	10	<b>61</b>
2	Sexualidade	9		7		5	1	6	2	10	2	3		4		4		48	5	<b>53</b>
3	Prevalência e/ou fatores de risco para doenças em adolescentes	7	1	3	2	9	2	4	1	2	1			1	2	4	2	30	11	<b>41</b>
4	Drogadição	5	2	5	1	4	1	4	1	6		7				2	1	33	6	<b>39</b>
5	Avaliação de programas de atendimento à adolescentes e jovens	2	4	7	1	2	1	2	1	4	1	5	2	1		2	1	25	11	<b>36</b>
6	Obesidade na adolescência	2		3		3	1	6		1	1	1	1			1		17	3	<b>20</b>
7	Adolescentes em conflito com a lei; avaliação de medidas sócio-educativas;	5	1	3		3				2					1	3		16	2	<b>18</b>
8	Nível de atividade física; atividade física e promoção da saúde	4		2		1	1	3		2	1	1		2				15	2	<b>17</b>
9	Concepções; representações e/ou modos de viver a	2	1	2	1	1		3		1		3	1		1			12	4	<b>16</b>
10	Escolha profissional; adolescência e mundo do trabalho	1	3	1		2		1						4		2		11	3	<b>14</b>
11	Significado e/ou construção do conhecimento para os jovens; saberes construídos na escola; significado da	4		2		3		2		1			1			1		13	1	<b>14</b>
12	Adolescentes “especiais”	2		2	1	2		1		1		1				2		11	1	<b>12</b>
13	Adolescentes em situação de risco (abrigados e/ou “menores de rua”);	1	1	1				2				1		2	3			8	3	<b>11</b>
14	Trabalho infanto-juvenil	1		2		1	1			2		1	1		1	1		8	3	<b>11</b>
15	Estado nutricional de adolescentes	4		2		1		1				1						8	1	<b>9</b>
16	Psicologia: psicologia escolar; perfil psicossocial de adolescentes; adolescência e psicanálise; relação entre as experiências escolares e a estruturação subjetiva de					3		2	1	1	1							5	3	<b>8</b>
17	Adolescentes e mídia televisiva			1		1				2		1	1				1	5	2	<b>7</b>

	TEMÁTICAS	2007		2006		2005		2004		2003		2002		2001		2000		TOTAL		
		D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	TD	TT	T*
18	Aspectos valorizados pelos adolescentes; o processo de formação ética do adolescente e a construção de sua identidade; julgamento moral de	1			2				1			3						4	3	7
19	Relação familiar (intergeracional); discursos dos adolescentes sobre a	3		1		1						1		1				7	0	7
20	Violência; violência doméstica / familiar	1		2		1		1	1							1	5	2	7	
21	Hábitos alimentares			1		1		1				2				1	5	1	6	
22	Hábitos de sono de adolescentes e crianças			2	1					2						1	4	2	6	
23	Ideação suicida; suicídio e adolescência		2					2			1	1					3	3	6	
24	Violência escolar	1				1	1			2			1				4	2	6	
25	Adolescentes e internet	3								1		1					5	0	5	
26	Imagem corporal	1				1						1		1	1		5	0	5	
27	Perfil de adolescentes com doenças ou que sofre intervenções cirúrgicas			1	1					1			2				4	1	5	
28	Relação professores e	1		1		2		1									5	0	5	
29	Situações de risco e de proteção e/ou promoção à saúde de adolescentes;	1			1	2				1							3	2	5	
30	Adolescentes e participação (trajetórias de	1	1			1					1						3	1	4	
31	Composição corporal		1			1		1				1					3	1	4	
32	Depressão e ansiedade em adolescentes			2				1						1			4	0	4	
33	Formas de sociabilidade / processo de socialização			2			2										2	2	4	
34	Projetos de vida					1				1			1		1		3	1	4	
35	Saúde bucal	1			1					1						1	2	2	4	
36	Desaparecimento da infância x Preservação da infância ou Novas configurações de infância				1							2					2	1	3	
37	Descrição de discurso oral e escrito de adolescentes; investigação de escritas do cotidiano de uma menina; papel da leitura poética na construção da subjetividade					1				1	1						2	1	3	

	TEMÁTICAS	2007		2006		2005		2004		2003		2002		2001		2000		TOTAL		
		D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	TD	TT	T*
38	Pubarca precoce; antecipação da puberdade			1						1		1						3	0	3
39	Adolescência e o tema da morte					1				1								2	0	2
40	Fé; ensino religioso com adolescentes									1						1	0	2	2	
41	Preferências musicais; 1 identidades musicais	1								1								1	1	2
42	Relações afetivas entre adolescentes			1												1	1	1	1	2
43	Relações dos adolescentes com o brincar no contexto escolar													1	1			1	1	2
44	Representação personagem negra na literatura; participação de meninas negras na escola pública									1					1			2	0	2
45	Significações sobre dança; aulas de dança como contexto de desenvolvimento para									1						1		2	0	2
46	Adultos-adolescentes							1									1			1
47	Adolescente leitor									1								1	0	1
48	Adolescência como ideal cultural										1							1	0	1
49	Adolescência e consumo			1														1	0	1
50	Adolescentes e videogame					1												1	0	1
51	Apelidos na escola	1																1	0	1
52	Caracterização da população adolescente (indicadores biológicos, sociais, demográficos e hábitos de vida)							1										1	0	1
53	Compreensão da noção de lucro em adolescentes			1														1	0	1
54	Desempenho escolar							1										1	0	1
55	Evasão escolar			1														1	0	1
56	Felicidade e adolescência					1												0	1	1
57	Hábitos de lazer			1														1	0	1
58	Juvenilização da EJA									1								1	0	1
59	Juvenilização da produção cinematográfica					1												0	1	1
60	Juvenilização da imprensa														1			1	0	1
61	Limites					1												1	0	1
62	O que pensam os jovens sobre cidadania, saúde e					1												0	1	1
63	Passagem da 4ª para a 5ª													1				1	0	1
64	Prostituição adolescente									1								1	0	1
65	Relação escola e família									1								1	0	1
66	Relações de gênero									1								1	0	1

	TEMÁTICAS	2007		2006		2005		2004		2003		2002		2001		2000		TOTAL		
		D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	TD	TT	T*
67	Transição para a vida adulta (antecipação da idade em que elas saem de casa e têm filhos)					1												1	0	1
68	Vivências da liberdade de adolescentes										1							1	0	1
	<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>19</b>	<b>63</b>	<b>16</b>	<b>62</b>	<b>14</b>	<b>50</b>	<b>13</b>	<b>68</b>	<b>13</b>	<b>49</b>	<b>10</b>	<b>22</b>	<b>9</b>	<b>38</b>	<b>11</b>	<b>422</b>	<b>105</b>	<b>527</b>

D: Dissertações

T: Teses

TD: Total Dissertações

TT: Total Teses

T\*: Total

## APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS

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

---

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Porto Alegre, 03 de outubro de 2008.  
Prezada Diretora

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação/UFRGS, orientanda da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Stephanou. Meus interesses de investigação inserem-se no âmbito da linha de pesquisa “Educação, culturas, memórias, ações coletivas e Estado”, e relacionam-se com a temática “Jovens, Cultura e Educação”.

Desenvolvo um projeto de pesquisa no qual, em linhas gerais, busco compreender quem são os sujeitos-alunos de quarta série. O foco maior de observação é entender os modos como os alunos experimentam e expressam a transição da infância à adolescência. Por isso, a intenção é analisar cenas cotidianas, marcas corporais, culturais e as falas desses alunos de modo a refletir sobre a maneira como eles se percebem no contexto escolar. Além disso, procuro identificar as representações da escola acerca desses alunos.

Tal pretensão convida a dar uma especial atenção às suas preocupações, aos seus atributos físicos, estéticos e culturais, que se fazem presentes em seus corpos e modos de ser e fazer, o que só será possível através de um exercício sistemático de observação no contexto escolar.

Em vista disso, gostaria de contar com seu apoio no sentido de viabilizar a realização de observações em uma turma de quarta série, durante o mês de outubro do presente ano.

É importante destacar que os sujeitos, bem como suas falas, serão mantidos sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Coloco-me à disposição para esclarecimentos aos participantes e/ou responsáveis, bem como à equipe diretiva e aos docentes durante ou após o período da pesquisa.

Desde já agradeço sua atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

---

Fernanda Lanhi da Silva

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Stephanou

**Dados da pesquisadora:**

**Fernanda Lanhi da Silva – Licenciada em Pedagogia, Habilitação Séries Iniciais/UFRGS; Mestranda em Educação/PPGEdu-UFRGS.**

**Email: [ferlanhi@yahoo.com.br](mailto:ferlanhi@yahoo.com.br)**

**Fone: (51) 8135 1279**



## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO

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

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

#### APRESENTAÇÃO

Sou professora e estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação/ UFRGS. Estou fazendo uma pesquisa sobre “Jovens e escola” e conto com a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Stephanou.

#### O QUE

A pesquisa que desenvolvemos procura observar alunos de quarta série, de diferentes escolas de Porto Alegre, com a intenção de perceber como vivenciam a passagem da infância para a adolescência e de que forma isso acontece. Para isso, assistiremos aulas e conversaremos informalmente com turmas de quarta série, registrando como os alunos se percebem, como se relacionam com colegas e com adultos da escola, o que gostam de vestir, o que gostam de fazer, assuntos de maior interesse.

#### COMO

Observação e acompanhamento de alunos de quarta série, durante as atividades que realizam na escola. As visitas acontecerão na sala de aula, durante o horário normal, enquanto os professores estiverem trabalhando com a turma, sem prejudicar o andamento das aulas. Serão ao todo quatro visitas, agendadas previamente com a coordenação da escola.

#### IMPORTANTE

A participação dos alunos na pesquisa não oferece qualquer risco pessoal ou coletivo. A identidade das crianças será preservada, não serão mencionados seus nomes, nem a imagem de seus rostos, os nomes de seus professores ou da escola. Tais informações serão mantidas sob sigilo ético.

Coloco-me à disposição para esclarecimentos aos participantes e/ou responsáveis, durante ou após o período da pesquisa.

Desde já agradeço a colaboração!

Atenciosamente,  
Fernanda Lanhi da Silva

#### Dados da pesquisadora:

Fernanda Lanhi da Silva – Licenciada em Pedagogia, Habilitação Séries Iniciais/UFRGS; Mestranda em Educação/PPGEdu-UFRGS.

Email: [ferlanhi@yahoo.com.br](mailto:ferlanhi@yahoo.com.br)

Fone: (51) 8135 1279

\*\*\*\*\*AUTORIZAÇÃO\*\*\*\*\*

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de  
identidade n° \_\_\_\_\_, autorizo o/a aluno/a  
\_\_\_\_\_ a participar da pesquisa com alunos  
de quarta série, realizada pela pesquisadora Fernanda Lanhi da Silva (PPGEdu/UFRGS).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a responsável

## APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO EM FORMA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

\_\_\_\_\_ ANOS em **BATE-PAPO**  
 (NOME) (IDADE)

A pesquisadora Fernanda quer muito te conhecer melhor, por isso ela resolveu bater um papo contigo!

Pode responder tranquilo! Teu nome não será revelado a ninguém!

Você se vê como criança?

( ) SIM  
 ( ) NÃO  
 ( ) MAIS OU MENOS

Explicação: \_\_\_\_\_

Que coisas você faz quando não está na escola?

Que programas você gosta de assistir na televisão?

E quais programas você NÃO gosta de assistir?

Quantos anos têm os seus melhores amigos?

Você gosta de conversar com seus amigos sobre quais assuntos?

Qual o seu tipo de música preferido?

---



---

Escreva o nome de bandas ou cantores que você gosta de ouvir

---



---



---

Escreva o nome de bandas ou cantores que você não curte

---



---



---

Qual sua roupa preferida?  
 Não esqueça de descrever os detalhes: as cores das peças, o que tem estampado, etc




---



---



---



---

Descreva como é: Sua mochila:




---



---

Seu estojo:

---



---

As capas do seu caderno:

---



---



---

Você gosta de ler histórias sobre quais assuntos?




---



---



---



---



---



---

Vamos falar um pouco sobre sua escola

O que você mais gosta em sua escola?

Explique sua opinião:

---



---



---



---

O que você menos gosta em sua escola?

Explique sua opinião:

---



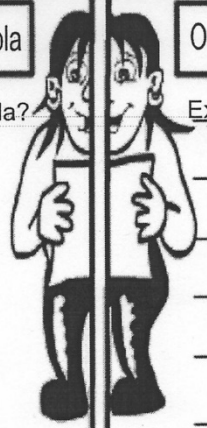
---



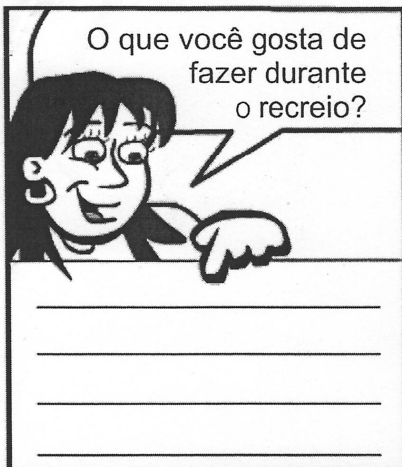
---



---



O que você gosta de fazer durante o recreio?




---



---



---




---

Escolha com quem você prefere estar na hora do recreio

**Escolha 2 ou 3 alternativas:**

( ) Alunos de 1ª série  
 ( ) Alunos de 2ª série  
 ( ) Alunos de 3ª série  
 ( ) Alunos de 4ª série  
 ( ) Alunos de 5ª série  
 ( ) Alunos de 6ª série



Sua turma fez algum passeio fora da escola este ano?

( ) SIM  
 ( ) NÃO

Cite-os e escreva o que você achou destes passeios?

---



---



---



---

Se você pudesse escolher um lugar para passear com sua turma, para onde iria?

---



---



---



---

Se você pudesse escolher a programação de uma semana diferente na escola, o que você escolheria?



**Marque 3 alternativas**

- |                                      |                         |
|--------------------------------------|-------------------------|
| ( ) fazer desenhos no muro da escola | ( ) balada/ festa       |
| ( ) parque de diversões              | ( ) dia do brinquedo    |
| ( ) apresentação de bandas           | ( ) gincana             |
| ( ) teatro de fantoches              | ( ) cama elástica       |
| ( ) vídeo: Os sem floresta           | ( ) circo               |
| ( ) campeonato de futebol            | ( ) parque de diversões |
| ( ) cinema-Filme: _____              |                         |
| ( ) outras: _____                    |                         |

O que você pensa sobre:

Explique sua opinião

Ser criança:

---

---


---

Ficar/ Namorar:

---

---

---



Quando alguém deixa de ser criança?

Explicação:

---

---

---

---

---

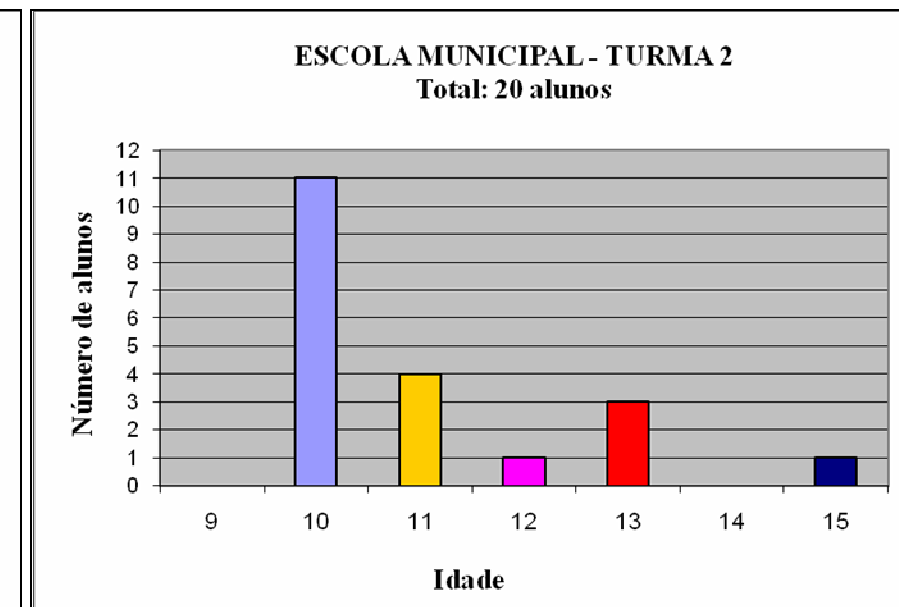
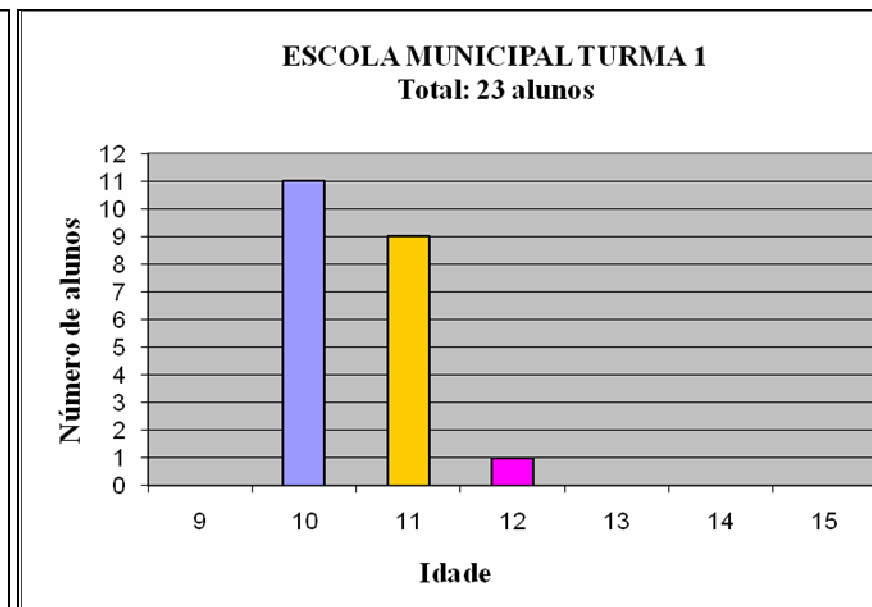
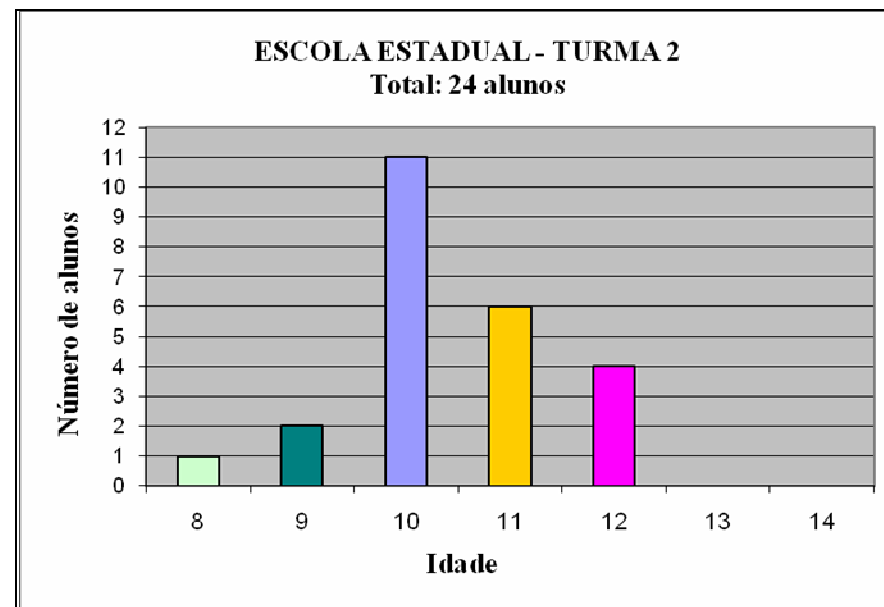
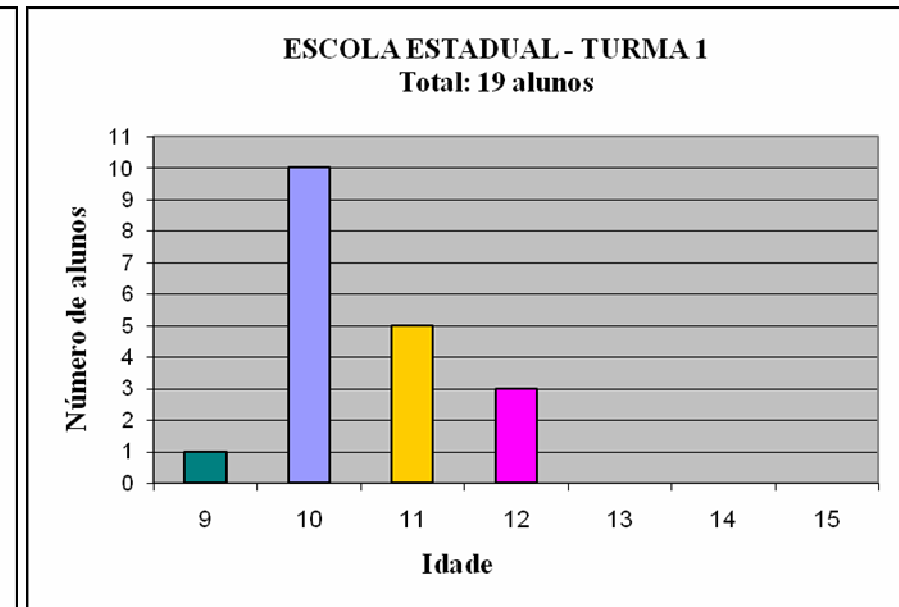
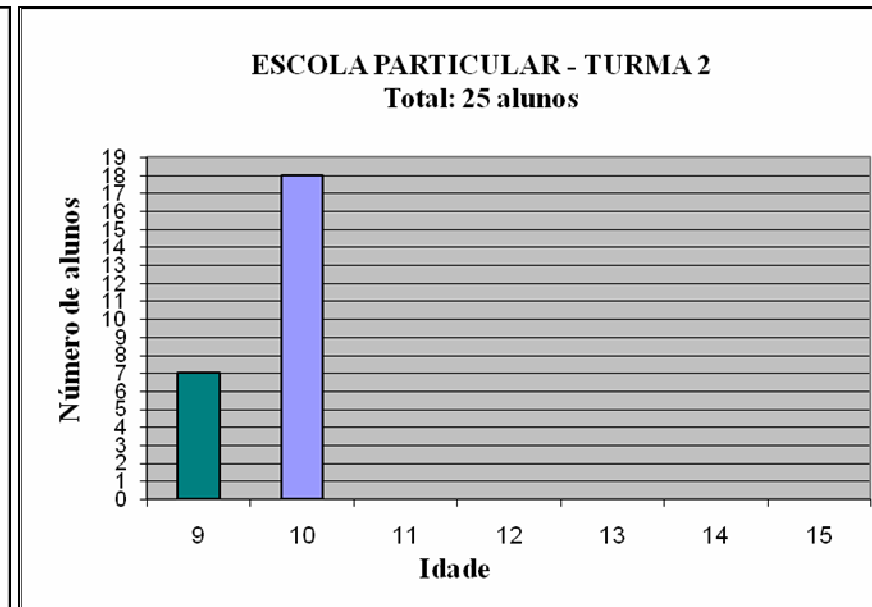
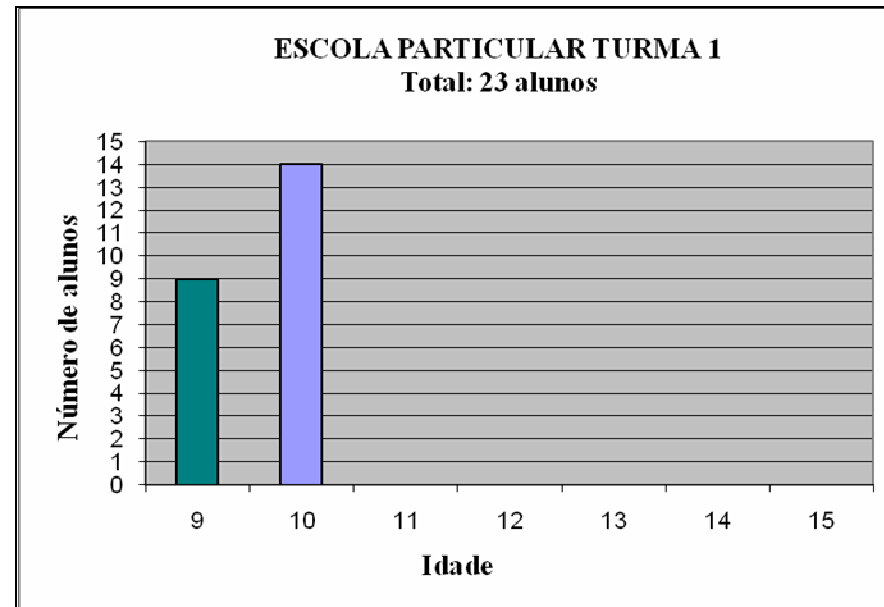
---

Faça uma lista com :

Coisas de criança	Coisas de pré-adolescente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Agora faça um X nas coisas que você costuma fazer

APÊNDICE E – Gráficos: idade - número de alunos\*



\*Os dados utilizados para gerar os gráficos foram baseados nos questionários respondidos. Portanto, apresentam informações referentes aos alunos que estavam presentes no momento de aplicação dos questionários.

## APÊNDICE F - “COISAS DE CRIANÇA”

“Coisas de criança”	Particular		Estadual		Municipal	
	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2
<b>Brincar Total</b>	<b>17<sup>61</sup></b>	<b>22</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>4</b>
<b>Brincar com brinquedos Total</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>2</b>
• Brincar de boneca	3	1	4	8		2
• Brincar de boneco	3		2	3	1	
• Brincar de carrinho/moto/avião	1		2	2	8	
• Brincar com bichinho	1					
• Brincar de massa de modelar?			1			
• Brincar com terra/de barro?					3	
<b>Brincar em lugares Total</b>	<b>1</b>			<b>1</b>		<b>1</b>
• Brincar na praça	1			1		
• Brincar na creche						1
<b>Brincadeiras</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Brincadeiras de faz de conta Total</b>	<b>4</b>		<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>1</b>
• Mamãe e filhinha	2		1	1	1	
• Meninas superpoderosas	1					
• Panelinha/comidinha	1			2	2	
• Escolinha			2	1		
• Médico			1			
• Salão de beleza			1			
• Lutinha				1		
• Mutantes					1	
• Casinha					2	1
<b>Jogos coletivos Total</b>		<b>7</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
• Pega-pega		2	1	2	5	4
• Esconde-esconde		3	1	4	5	3
• Sardinha		1				
• Amarelinha		1				1
• Polícia e ladrão			1		1	
• Brincar de disco				1		
• Cobra-cega				1	1	
• Ciranda-cirandinha				1		4
• Mãe d’água					1	
• Dezoito						1
• Fita						1
• Queimar						1
• Roleta???						1
• Jogar		2		3	1	
• Jogar cartinhas					1	

<sup>61</sup> Os números indicam a quantidade de vezes que a característica foi citada.

“Coisas de criança”	Particular		Estadual		Municipal	
	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2
<b>Jogos “esportivos” Total</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>3</b>
• Futebol	9	4	2	4	3	3
• Futsal	2					
• Vôlei			1		2	
• Basquete	1					
• Tênis	1					
• Esportes		1			1	
<b>Jogos eletrônicos Total</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
• Jogar videogame	5	7	4	2	3	1
• Jogar no computador		2		1		
<b>Atividades físicas Total</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
• Correr	2	8	1	6	1	
• Corrida	1			1		
• Pular	1	5				
• Pular corda	1	1	1	6	1	2
• Andar de Skate	1	1			1	
• Andar de bicicleta	1	1	1	2	3	
• Andar de patinete			1			
• Andar de patins				1		
<b>Brinquedos Total</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>25</b>	<b>19</b>
• Brinquedos	1			1	1	3
• Fantoches	1					
• Bonecas	3			3	6	7
• Bonecos	1			3	4	1
• Ursinho de pelúcia					2	1
• Cavalinho						1
• Carrinhos/motinho	1	1	1		9	6
• Pipa		1				
• Quebra-cabeça		1				
• Tapa-certo		1				
• Cama elástica	1		1			
• Lego				1		
• Bola					3	
<b>TV Total</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
• Ver TV	3	3	1	1		1
• Ver desenhos	6	3	6	2	1	2
• Filmes	1	2	1	1	2	
• Brigar	3	2				
<b>Atividades intelectuais Total</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>4</b>		<b>1</b>
• Estudar	7	8	3	3		
• Ir pra escola	1	2		1		1
• Ler	8		2			
• Ler Turma da Mônica	1					
• Ler livros pra criança	1					
• Ler histórias			1			
• Aprender		1				
• Escrever		1				



“Coisas de criança”	Particular		Estadual		Municipal	
	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2
• Trabalhinhos		1				
<b>Mexer no computador Total</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>			
<b>Conversar Total</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		
<b>Paquerar Total</b>	<b>1</b>					
<b>Brigar Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>				
<b>Cinema Total</b>	<b>2</b>					
<b>Ir em casa de amigo Total</b>		<b>1</b>		<b>1</b>		
<b>Festas Total</b>		<b>3</b>				
• Festa do pijama		1				
• Ir em festinhas		1				
• Ouvir música		1				
<b>Primeira infância Total</b>					<b>1</b>	<b>22</b>
• Bico						5
• Mamadeira						6
• Fralda						2
• Chocalho					1	1
• Papinha						1
• Botar mão na tomada						1
• Roupinha						1
• Sapatinho						1
• Berço						1
• Creche						2
• Jardim						1
<b>Outros</b>						
• Desenhar	4	1	3	4		
• Pintar	1	1				
• Desenhos		1		1		
• Perguntas	1					
• Ajudas	1					
• Ser dependente	1					
• Fazer o que pode		1				
• Fila		1				
• Não saber a hora	1					
• Rir	1	3				
• Palhaçada	1	1				
• Ser animada		1				
• Ser feliz		1				
• Se divertir	3	5	1			
• Passear	1	2	2	3		
• Sonhar	1					
• Inventar		1				
• Cantar		1				
• Dançar		1	1			
• Fazer arte		1				
• Dormir		1	2	2		
• Comer		2	2	1		
• Incomodar			2	1		

“Coisas de criança”	Particular		Estadual		Municipal	
	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2
• Chorar			1	4		
• Gritar		1		2		
• Cair				1		
• Ser honesto		1				
• Agir como criança		1				
• Descobrir as coisas		1				
• Não ser realista		1				
• Teatro com pessoas		1				
• Teatro com fantoches		1				
• Fazer gincana				1		
• Piscina				1		

## APÊNDICE G - “COISAS DE PRÉ-ADOLESCENTE”

“Coisas de pré-adolescente”	Particular		Estadual		Municipal	
	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2
<b>Brincar</b>	3 <sup>62</sup>	3				
• Brincar	2	2				
• Brincar menos	1					
• Brincar de outras coisas		1				
<b>Jogos coletivos</b>		1		1		
• Verdade ou consequência		1				
• Esconde-esconde				1		
<b>Jogos esportivos</b>	12	3	1	4	18	7
• Futebol	7	2	1	2	11	6
• Futsal	2					
• Vôlei				2	2	
• Basquete	2				4	1
• Tênis	1					
• Esportes		1				
• Ping Pong					1	
<b>Jogos eletrônicos</b>	7	6	1	2	5	1
• Jogar videogame	6	6	1	2	5	1
• Jogar no computador	1					
<b>Atividades físicas</b>	5	2		1	2	5
• Andar de skate	3	1			2	
• Andar de bicicleta	1	1				3
• Surf	1					
• Caminhar				1		
• Correr						1
• Ir na academia						1
<b>TV</b>	7	3	2	1	4	1
• Ver TV	5		1	1		1
• Filmes	1	3	1		2	
• Filmes de terror	1				1	
• Novelas					1	
• Programas			1			
<b>Atividades intelectuais</b>	19	15	3	5	3	3
• Estudar	8	6	2	3	2	1
• Ir pra escola	1	2	1			1
• Ler	7	1			1	
• Ler outros livros	1					
• Aprender		2				
• Fazer tema	2					
• Escrever		1				
• Escola adiantada		1				

<sup>62</sup> Os números indicam a quantidade de vezes que a característica foi citada.

“Coisas de pré-adolescente”	Particular		Estadual		Municipal	
	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2
• Saber a tabuada		1				
• Ser estudiosa		1				
• Fazer mais trabalhos				1		
• Cursos				1		1
<b>Mexer no Computador</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	
• Mexer no computador	9	7	3	7	1	
• Msn	4	1		1	2	
• Orkut	3	1			2	
<b>Conversar</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	
• Conversar	7	10	3	5	3	
• Fofocar	1					
• Conversar de noite					1	
<b>Namorar</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>27</b>	<b>13</b>	<b>17</b>
• Namorar	6	6	10	16	3	10
• Pensar em namorar		1				
• Conversar sobre namoro					1	
• Ficar	1	1	1	7	1	
• Ficar junto					1	
• Beijar	4	1			2	1
• Beijar na boca				1		1
• Beijo no rosto						1
• Só pensa em menino		1				
• Conversar sobre gurus		1		1		
• Falar de meninas					2	
• Andar de mãos		1				1
• Abraçar					1	1
• Fazer carta de amor			1			
• Ver o pôr do sol com namorado						1
• Paquerar			3			
• Gostar de alguém					2	
• Fazer sexo/transar				2		1
<b>Festas/ baladas</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>3</b>
• Ir em festas	2	3	1	1	4	2
• Festa do pijama		1				
• Ir em baladas	2	4	6	5	4	1
• Ir em mini-baladas		1				
<b>Aparência física</b>	<b>1</b>	<b>5</b>			<b>2</b>	
• Se vestir bem	1					
• Ter estilo diferente		1				
• Escolher um estilo		1				
• Usar roupas de couro		1				
• Botar roupas curtas					1	
• Se maquiar		1			1	
• Ser vaidosa		1				
<b>Consumo</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>			
• Comprar	1					

“Coisas de pré-adolescente”	Particular		Estadual		Municipal	
	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2
• Comprar roupa			1			
• Celular	2	1				
• Cd	1					
• MP4	2					
• Shopping ???		2	4			
<b>“Transgressões”</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
• Não estudar			1			
• Não cumprir tarefas			1			
• Ficar de bobeira ??	1					
• Ser folgado		1				
• Zoar		1				
• Brigar	1	2	1	2		
• Discutir		1				
• Pichação		1				
• Bagunçar				1		
• Falar palavrões					1	
• Mandar nos mais novos??		1				
• Xingar os irmãos						1
<b>“Práticas adultas”</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
• Trabalhar	1		3			
• Dirigir	1	1				2
• Cuidar da casa				1		
• Limpar						1
• Cozinhar					1	
• Ter casa própria			1			
<b>Maturidade</b>	<b>1</b>	<b>8</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
• Ter independência	1					
• Mandar em si mesma					2	
• Ter mais autonomia		1				
• Cuidar de si mesma				1		
• Fazer o que quer		1				
• Ser madura		1				
• Não fazer manha		1				
• Ser paciente		1				
• Respeitar as regras		1				
• Ser educada		1				
• Não brigar		1			1	
• Ajudar os de mais idade						1
<b>Sair</b>		<b>4</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
• Sair		4	6	7	2	4
• Sair sozinho			2	1	1	1
• Sair com as amigas			1	2		
• Ir na casa das amigas			1		1	
• Sair com meninos				1		
• Sair à noite					1	
<b>Lazer</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>8</b>

“Coisas de pré-adolescente”	Particular		Estadual		Municipal	
	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2
• Ir a shows		1				
• Dançar	1	2	3		2	1
• Ver jogo de futebol	3					
• Passear	2	3	3	1	1	6
• Cinema	2	1				1
<b>Outros</b>						
• Ficar em grupinhos		1				
• Ter amigos		1				1
• Ouvir música??	3	1		2		
• Ajudar a mãe					1	
• Dormir		1	1			
• Rir	1					
• Se divertir	4	3	1			
• Saber a hora	1					
• Se fingir de mandão		1				
• Colocar aparelho				1		
• Beber				1		
• TPM				1		
• Ficar com corpo de mulher					1	
• Ficar acordado até tarde					1	
• Apanhar						1

## APÊNDICE H - O QUE GOSTAM DE FAZER DURANTE O RECREIO

	Particular		Estadual		Municipal	
	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2
<b>Brincar</b>	5 <sup>63</sup>	6	4	4	5	5
<b>Brincadeiras</b>						1
<b>Jogos coletivos</b>	13	14			5	6
• Pega-pega	7	11			4	3
• Esconde-esconde	3	1				2
• Tubarão	2					
• Ilha e navio	1					
• Sardinha		1				
• Polícia e ladrão		1				1
• Jogar cartinhas					1	
<b>Jogos esportivos</b>	1	1	5	10	3	4
• Futebol	1	1	5	8	2	4
• Vôlei				2	1	
<b>Atividades físicas</b>	5	7	4	1	1	1
• Correr	5	6	4	1	1	1
• Pular		1				
<b>Atividades intelectuais</b>	2	1				
• Ler	2					
• Ir na biblioteca		1				
<b>Conversar</b>	11	11	8	13	1	3
<b>Observar os outros</b>	1			1		
<b>Não fazer nada/ ficar parado</b>					3	4
<b>Caminhar</b>		2	1	1	2	2
<b>Ficar com meu grupo</b>				1		
<b>“Brincar com os guris/meninas”</b>			1	1	14	
• Ver os guris			1	1	7	
• Brincar com os guris					2	
• Brincar com as meninas					1	
• Bater nos guris					1	
• Correr atrás dos guris					2	
• Mexer com as meninas					1	
<b>Ouvir jogo pelo celular</b>				1		
<b>Escutar/dançar as músicas do colégio</b>	1	1				
<b>Subir em árvores</b>			1			
<b>Se divertir</b>			1			1
<b>Desenhar</b>	1					
<b>Várias coisas</b>			1	1		1
<b>Fazer exercícios</b>			1			
<b>Descansar</b>						1
<b>Ficar com irmão e prima</b>						1

<sup>63</sup> Os números indicam a quantidade de vezes que a característica foi citada.

## APÊNDICE I - O QUE GOSTAM DE FAZER NO TEMPO LIVRE

	Particular		Estadual		Municipal	
	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2
<b>Brincar</b>	13 <sup>64</sup>	11	7	7	4	9
<b>Brincar com brinquedos</b>		1				
• Brincar de carrinho		1				
<b>Jogos coletivos</b>	1					
• Jogar cartinhas	1					
<b>Jogos esportivos</b>	6	6	3	2	4	5
• Futebol	3	4	3	2	4	5
• Vôlei						
• Basquete	2					
• Tênis	1					
• Esporte		2				
<b>Jogos eletrônicos</b>	6	13	4	8	9	5
• Jogar videogame	6	9	3	7	8	5
• Jogar no computador		4	1	1	1	
<b>Atividades físicas</b>	1		1		2	3
• Andar de skate	1					
• Andar de bicicleta			1		2	3
<b>Ver TV</b>	9	13	7	5	10	5
• Ver Tv		12	7	5	8	5
• Filmes	1	1			2	
<b>Atividades intelectuais</b>	8	2	3	3	2	1
• Estudar	3		2		1	
• Ler	1	1			1	1
• Fazer os temas	4		1	3		
• Discuto economia		1				
<b>Mexer no computador</b>	8	8	6	11	2	2
• Mexer no computador	6	8	5	9		1
• Msn	1			1		
• Orkut				1	1	
• Ficar na internet	1		1		1	
• Ficar na <i>lan house</i>						1
<b>Conversar</b>		2	2			
<b>Fazer desenhos</b>	3					
<b>Ir na casa de amigas/ficar com amigas</b>	2	2	1	2		
<b>Ouvir música</b>	2			2		
<b>Ficar com os pais</b>	1					
<b>Encontrar com a família</b>		1				
<b>Tocar instrumento</b>	1					
<b>Passear</b>	2	5		1	2	1
<b>Ir ao cinema</b>	1	3				
<b>Ir ao shopping</b>		1		1		

<sup>64</sup> Os números indicam a quantidade de vezes que a característica foi citada.



	Particular		Estadual		Municipal	
	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2
<b>“Aprontar”</b>	1					
<b>Dançar</b>	1					
<b>Comer</b>	1	2				
<b>Dormir</b>				1	4	
<b>Ir no escoteiro</b>		1				
<b>Descansar</b>		1				
<b>“Práticas relacionadas a trabalho”</b>			3	2	4	4
• Arrumar a casa			1	1	3	3
• Cuidar da irmã			1			
• Ajudar na casa				1		
• Limpar o caminhão do meu pai			1			
• Trabalhar					1	
• Cozinhar						1
<b>Ficar em casa</b>			1			
<b>Brigar</b>						1

**APÊNDICE J - ASSUNTOS QUE GOSTAM DE CONVERSAR:**

Assuntos	Particular		Estadual		Municipal	
	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2
<b>Brincadeiras</b>	3 <sup>65</sup>	2	1	3		
<b>Jogos Esportivos</b>	8	2	6	6	16	6
• Esportes	1		2	1	2	
• Futebol	6	6	4	5	9	6
• Basquete	1				3	
• Vôlei					2	
<b>Jogos eletrônicos</b>	4	4		2	1	
• Jogos de videogame	3	4		2	1	
• Jogos do computador	1					
<b>TV</b>	9	5	6	5	5	2
• Seriados	1				1	
• Desenhos	2		1	2		
• Novelas		2	2		2	1
• Filmes	5	1	2	2	1	1
• Programas de TV	1	2	1	1	1	
<b>Assuntos relacionados à escola</b>	1	2	3	5	4	5
<b>Computador</b>	3	2	2	4		1
• Computador	3	1		1		1
• Vídeos da internet		1				
• Msn			1	1		
• Orkut			1	1		
• Twitter				1		
<b>“Assuntos secretos”/fofocas</b>	4	5				
• Assuntos secretos	2					
• Fofocas	1	5				1
<b>Assuntos relacionados a namoro</b>	2	5	2	12	9	7
• Futuros namorados	1					
• Namorados				1	1	2
• Guris		3	2	7	2	2
• Meninas					4	
• Mulheres					1	1
• Amores		1			1	
• Sexo				2		2
<b>Festas</b>						
• Aniversários	1					
• Festas		1		2		
<b>Aparência física</b>				2	1	2
• Beleza				1		
• Roupas				1		1
• Moda					1	
• Estilo						1

<sup>65</sup> Os números indicam a quantidade de vezes que a característica foi citada.

Assuntos	Particular		Estadual		Municipal	
	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2
<b>Outros</b>						
Música	4	1				
Sobre o que aconteceu no seu dia	1	1				
Acontecimentos recentes		6		1		
Férias	1					
Passeios	1	2	1		1	
Combinar de se encontrar	1		1			
Amigas/amigos/amizades		1		4	3	1
Outras turmas		1				
Pessoas		1				
Nós mesmos				1		1
O que vou querer ser	1			1		
Assuntos de garotos		1				
Coisas de meninas				3	1	
Brigas		1			1	
Clubes	1					
Jazz	1					
Carros/motos	1	4				
Cachorros/ Animais	1			1		
Piadas	1		2			
Tecnologia	1					
Cultura, arte, economia, música e literatura		1				
Coisas legais			3			
Figurinhas	4					
Livros	4	1				
Histórias de terror					1	
Todos assuntos			1	3	1	
Nenhum assunto			1		1	1

**ANEXO A – TEXTO “ALFABETO DO AMIGO”**

A ceita você como você é.  
B ota fé em você.  
C hama-o ao telefone só pra dizer oi. D á-lhe amor incondicional.  
E nsina-lhe o que sabe de bom.  
F az-lhe favores que os outros não fariam.  
G rava na memória bons momentos passados com você.  
H umor não lhe falta pra fazer você sorrir.  
I nterpreta com bondade tudo o que você diz.  
J amais o julga, esteja você certo ou errado.  
L ivra-o da solidão.  
M anda-lhe pensamentos de ternura e gratidão.  
N unca o deixa em abandono.  
O ferece ajuda quando vê sua necessidade.  
P erdoa e compreende suas falhas humanas.  
Q uer vê-lo sempre feliz.  
R i com você e chora quando você chora.  
S empre se faz presente nos momentos de aflição.  
T oma suas dores e evita que o maltratem.  
U m sorriso seu basta para fazê-lo feliz.  
V ence o inimigo invencível junto com você.  
X inga e briga por você.  
Z ela, enfim, pela jóia que você representa.

Fonte: Autor desconhecido. **Alfabeto do amigo**. Disponível em:  
<<http://mensagensepoemas.uol.com.br/mensagem-de-aniversario-de-amigo/alfabeto-do-amigo.html>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

## ANEXO B – ATIVIDADE: PALAVRAS “GE” E “GI”

Ortografia: GE e GI

## A Girafa Gerente

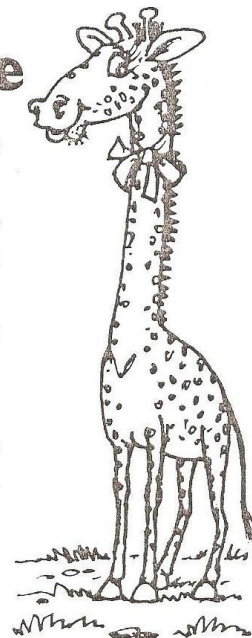
Genoveva era uma girafa muito inteligente que gostava de estudar geografia.

Ela ficava olhando as paisagens nos livros e revistas e sonhando em fazer grandes viagens, em outros países.

Foi para a Argentina e lá começou a trabalhar na “Academia de Ginástica Gingado”, ganhando um bom salário.

Aos poucos foi promovendo-se na firma; e hoje ela é gerente-geral, e faz viagens por toda parte do mundo.

Clélia Márcia



- ♦ Circule no texto todas as palavras com ge ou gi. Escolha três delas e forme uma frase em seu caderno.
- ♦ Ajude Gina a encaixar as palavras na cruzadinha conforme ao número de letras:

gelo  
frigideira  
girino  
girassol  
tigela  
gelado  
congelador  
agenda  
gesso

