



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e

Sociedade

Brasil

Müller, Fernanda

Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência
Educação & Sociedade, vol. 27, núm. 95, mayo-agosto, 2006, pp. 553-573

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313711012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

INFÂNCIAS NAS VOZES DAS CRIANÇAS: CULTURAS INFANTIS, TRABALHO E RESISTÊNCIA

FERNANDA MÜLLER*

RESUMO: Este artigo apresenta uma pesquisa realizada em uma turma de Educação Infantil, na cidade de São Leopoldo (RS) – a *Turma de Pré*. As categorias *culturas infantis*, *trabalho* e *resistência* foram captadas a partir das vozes das crianças, entendidas neste estudo como manifestações que não se restringem aos relatos orais, através de um estudo de inspiração etnográfica.

Palavras-chave: Infâncias. Educação infantil. Culturas infantis. Trabalho. Resistência.

CHILDHOODS IN CHILDREN'S VOICES: CHILDREN'S CULTURES, WORK AND RESISTANCE

ABSTRACT: This paper presents the results of a research conducted on a preschool class, in São Leopoldo (RS, Brazil) – the *Turma do Pré*. The categories children's cultures, work and resistance were identified based on the children's voices, which are understood as manifestations wider than simple speeches, through an ethnography approach.

Key words: Childhoods. Preschool. Children's culture. Work. Resistance.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pesquisadora visitante do *Centre for Family Research*, da Universidade de Cambridge (Inglaterra). E-mail: fernanda.muller@gmail.com

Introdução

Crianças sempre existiram independentemente das concepções que se tinham delas. O estudo histórico de Ariès¹ (1981) destacou que, durante parte da Idade Média, as crianças eram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia. Sabemos também que a idéia contemporânea de infância, como categoria social, emerge com a Modernidade e tem como principal berço a escola e a família. Sarmento (2001, 2003) reitera que, junto com a emergência da escola de massas, a nuclearização da família e a constituição de um corpo de saberes sobre a criança, a Modernidade elaborou um conjunto de procedimentos configuradores de uma *administração simbólica da infância*. O autor (2003, p. 4) refere-se às normas e prescrições que constroem as vidas das crianças na sociedade, tais como: a delimitação de lugares, tipos de alimentação, horas de sono e recusa da criança na participação coletiva. Mais do que isso, a *administração simbólica da infância* configurou um *ofício de criança* (Chamboredon & Prévot, 1986; Sarmento, 2000, 2001), “intimamente ligado à actividade escolar, mas claramente enunciado nos seus traços comportamentais, como sendo inerentes ao desempenho activo pelas crianças de papéis sociais imputados” (Sarmento, 2003, p. 4).

Concepções sobre a infância variam historicamente e as crianças estão em contínua mudança. Contudo, os processos de socialização da criança sempre motivaram preocupação central nos círculos académicos, pedagógicos e familiares constituídos na Modernidade. Isto pode ser percebido na fala de uma professora de Educação Infantil em 2001, que defende a importância da Educação Infantil, indicando a socialização como aspecto central:

Eles são pequenos. Acho que [a Educação Infantil] é para começar a romper aquele laço de: “Não! Agora eu preciso me envolver em sociedade, e ela é um pouco maior”. É toda a socialização que se desenvolve. Noção de convivência. É interagir com o colega, com o brinquedo. São habilidades que a gente desenvolve. Eu sempre começo pelo nome e eles lá [na outra escola onde a professora trabalhava] não sabiam pegar o lápis. (Diário de campo)

James e Prout (1997, p. 12) argumentam que a construção científica da *irracionalidade*, *natureza* e *universalidade* da infância no discurso

psicológico esteve amplamente articulada com o pensamento sociológico tradicional sobre as teorias da socialização. Para o pensamento tradicional, a socialização teria o sentido de transformação social da criança em adulto, tendo como único critério o crescimento físico. Jenks (apud James & Prout, 1997, p. 13) critica essa concepção, explicando-a: “socialização é o processo no qual magicamente transforma um em outro, a chave na qual movimenta a criança a-social no adulto social”. Negando as visões de socialização do determinismo² e do funcionalismo³ e, ainda, problematizando a teoria da reprodução (Bourdieu & Passeron, 1982) e as teorias psicológicas interpretativas e construtivistas, Corsaro (1997, p. 18) apresenta o conceito de *reprodução interpretativa*. Este conceito incorpora a idéia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação, assim como para a mudança social. Fundamental para essa visão é a apreciação da importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e com seus pares. Corsaro (idem, ibid.) explica que o termo *reprodução* captura a idéia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, pelo contrário, estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural. Por outro lado, *reprodução* também implica que crianças são também, a partir da participação na sociedade, constrangidas pela estrutura social. O termo *interpretativa* captura os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade. Corsaro (1997, p. 5) entende as crianças como responsáveis por suas infâncias e, logo, têm uma participação social bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade. Esta postura vem ao encontro de duas crenças da Sociologia da Infância, apontadas por Corsaro (ibid., p. 5):

- As crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto;
- A infância é parte da sociedade.

É fundamental conhecer as crianças para entender a sociedade nas suas contradições e complexidades e, logo, elas são as melhores fontes para o entendimento da infância, o que Pinto e Sarmiento (1997, p. 25) salientam:

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à in-

fância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Por outro lado, esta afirmação é contraditória se analisarmos historicamente o estudo da infância na Sociologia. Os/as sociólogos/as têm dedicado pouca atenção para a infância como um tópico de interesse, segundo James e Prout (1997, p. 9), que advertem ainda que muitos dos conceitos-chave utilizados são problemáticos. Os autores (p. 16) ainda enfatizam que as mudanças no clima intelectual durante os anos de 1970 apontaram novas direções no estudo da infância dentro de muitas disciplinas, mas principalmente na História. Qvortrup (apud Corsaro, 1997, p. 7) observou que as crianças não foram ignoradas e sim marginalizadas na Sociologia. Esse autor também acredita que as crianças são marginalizadas em função das suas posições submissas na sociedade e nas concepções teóricas da infância e da socialização. Os estudos sobre a infância dentro da Sociologia, independente das instituições escolares, familiares, jurídicas, tomam corpo principalmente a partir da década de 1990, quando se oficializa a constituição de uma Sociologia da Infância (Sirota, 2001; Montandon, 2001).

James e Prout (1997, p. 7) conceituam a natureza da instituição da infância como um conjunto ativamente negociado de relações sociais, quando os primeiros anos da vida humana são constituídos. Tendo em conta esta concepção, o presente trabalho apresenta conclusões de uma pesquisa realizada em uma turma de Educação Infantil – a *Turma do Pré* –, no município de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, onde se buscou entender *o que significa ser criança na escola*. A *Turma do Pré* é anexa a uma escola de Ensino Fundamental e atende crianças de seis anos durante quatro horas diárias, configurando uma das modalidades de Educação Infantil do município.⁴ As vozes das crianças, entendidas como manifestações que não se restringem aos relatos orais, foram interpretadas à luz de categorias de análise apreendidas através de um estudo de inspiração etnográfica. Quais sejam: as culturas infantis, o trabalho e a resistência.

Participei, durante a pesquisa, das atividades da escola ao longo de um ano, procurando observar e compartilhar de todas as atividades oferecidas pela escola às crianças da *Turma do Pré*. Faz-se necessário avisar aos/às leitores/as que não recebi autorização para socializar informações de cunho nominal, logo, os nomes das crianças são fictícios. Apropriei-me da expressão *Turma do Pré*, assim nomeada pelo sistema municipal

de educação, reconhecendo, no entanto, que incorpora já no nome um entendimento tradicional de socialização, ou seja, de criança incompleta, que virá a ser somente no futuro um membro da sociedade.

Culturas infantis

Sarmiento (2003) aponta que a questão fundamental no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia em relação aos adultos. No entanto, o autor (2003, p. 8) reconhece que o debate não se situa no fato das crianças produzirem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos: em culturas. Com certeza, as crianças realizam processos de significação que são específicos e diferentes daqueles produzidos pelos adultos. Essas formas culturais, segundo Sarmiento (*idem, ibid.*), radicam-se e desenvolvem-se em modos específicos de comunicação intra e intergeracional e:

- Possuem dimensões relacionais: constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos.
- Expressam a cultura social em que se inserem, mas o fazem de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

A emergência de um novo paradigma da infância é defendida por James e Prout (1997, p. 8). Uma primeira idéia seria tentar dar voz às crianças, considerando-as como pessoas a serem estudadas em seu próprio direito, negando a visão de que elas são depósitos dos ensinamentos dos adultos. Outras características-chave do paradigma:

- Análises comparativas através das culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um fenômeno único e universal;
- As relações sociais das crianças e suas culturas são dignas de estudo em seu próprio direito, independente da perspectiva e das preocupações dos adultos;
- Crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, da vida de todos aqueles ao seu redor na sociedade em que elas vivem.

Embora a infância seja plural – infâncias –, constantemente ela sofre generalizações. Isto se deve à *administração simbólica da infância*, que assumiu novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com as normas de agências internacionais configuradoras de *uma* infância global (Sarmiento, 2003). Em se tratando das culturas infantis, certamente uma universalização precisa ser considerada, o que ultrapassa os limites da cultura local de cada criança. A oferta de um mercado de produtos culturais para a infância colabora para a globalização da infância, onde, “aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos” (Sarmiento, 2003, p. 6).

Portanto, é necessário entender as *culturas produzidas para as crianças* a partir de duas dimensões:

- A cultura infantil produzida pelas grandes corporações internacionais.
- A cultura infantil *escolar*.

Por outro lado, é imprescindível considerar as *culturas produzidas pelas crianças*, que se mostram através da reinterpretação ativa pelos grupos de crianças dos artefatos e traços culturais.

Culturas produzidas *para* as crianças

Steinberg (1997) acredita que o excesso de informações combinadas às transformações econômicas contribui para um abalo das tradicionais noções de infância na contemporaneidade. A autora (p. 99) entende que a infância “é uma criação da sociedade, que está sujeita à mudança sempre que ocorrem importantes transformações sociais”. Confirmando esse conceito, focaliza a análise na produção da infância pelas grandes corporações. A inscrição do estudo na perspectiva da *Kindercultura* (p. 99-100), isto é, o “conceito que se junta a outros conceitos emergentes da teoria social – conceitos que questionam os pressupostos biológicos da psicologia infantil clássica”, anuncia uma nova idéia de infância a partir, basicamente, do consumismo. A autora acredita que a educação não está limitada somente à escola, portanto, bibliotecas, brinquedos, televisão, videogame, anúncios constituem-se também como espaços pedagógicos. Isso significa que grandes corporações produzem o que a autora

chama de currículo cultural para as crianças, o que estaria a serviço dos interesses comerciais que agem em favor da vantagem individual e não do bem social. Steinberg denuncia as conseqüências do currículo cultural, apontando para a revolução que esse tem causado às crianças e à própria concepção de infância, isso porque suas manifestações são muito sutis e apelativas. Grandes corporações criaram uma perspectiva cultural que se funde com ideologias empresariais e com valores do livre mercado, explorando a fantasia e o desejo das crianças.

O mito da infância inocente vem se rompendo. Isso é evidenciado quando as crianças demonstram conhecimentos mais elaborados do que os dos próprios adultos, no que se refere às informações veiculadas nos programas televisivos e até no tipo de vocabulário empregado em certas situações. Steinberg (1997, p. 124) explica que as “noções tradicionais da infância como um tempo de inocência e de dependência dos adultos são abaladas pelo acesso infantil à cultura popular”.

A autora aponta a necessidade dos/as educadores/as conhecer a Kindercultura, pois esta tem ligação direta com as concepções que as crianças fazem do mundo. Uma pedagogia crítica da infância está consciente do desejo infantil, freqüentemente ligando-se com os esforços das crianças para compreender o mundo e a si mesmas.

Kincheloe (2001) propõe-se a analisar a construção da infância a partir da intervenção da rede internacional de lanchonetes *McDonald's* na rotina das crianças. Recorrendo a Polakow (apud Kincheloe, 2001, p. 394), destaca a infância como “uma construção social e econômica atada a percepções dominantes do que constitui a ordem natural”. O autor compreende as grandes corporações e, nesse caso, o *McDonald's*, como produtor da colonização da consciência infantil, assim como o objetivo de transformar crianças em consumidoras. Ressalta que tudo é disfarçado pelo divertimento e adverte que as interferências das grandes corporações devem extrapolar a análise acadêmica. Ambos os autores acreditam na produção corporativa da cultura infantil e seu impacto nas crianças.

Cultura infantil *escolar*

A escola também produz poderosos traços culturais que objetivam produzir *uma* infância universalizada. Buckingham (2002, p. 19) alerta que a escola “é uma instituição social que constrói e define de

forma eficaz o que significa ser criança, e criança de uma determinada idade”. O autor (p. 19) aponta alguns traços escolares que reforçam o que as crianças são e devem ser:

- A distribuição pela idade biológica e não pela capacidade.
- O caráter muito regrado das relações entre professor e aluno.
- A organização do currículo e do horário diário.
- O costume das qualificações.

Com certeza, a escola produz uma cultura própria. Frago (1995, p. 69) entende a cultura escolar como “toda a vida escolar: atos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer”. O autor adverte (p. 69), contudo, que neste conjunto existem elementos organizadores que definem a cultura escolar, como por exemplo: os tempos e os espaços escolares. Forquin (1993, p. 167) conceitua como o “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

A cena abaixo mostra a apropriação realizada pelas crianças de um elemento simbólico da rotina, que ocorre em diferentes situações: os processos de avaliação:

Estava sentada com um pequeno grupo de crianças ao redor da mesa. Cada uma aguardava a sua vez para ser chamada pela professora. Motivados, mostraram seus cadernos a mim. Tratava-se de uma atividade com as vogais. A professora passava pelos grupos e assinava cada página do caderno de cada criança. Percebi que desenhava ou não estrelinhas na última página de atividade. Perguntei mais tarde para Lucas sobre a estrelinha em seu caderno e ele me respondeu que é “por causa que está muito bonito e porque tá tudo certo”. Renata comenta: “Eu acho que todo mundo ganhou estrelinha”. Entretanto, Lucas retruca: “Não, os que não pintam certo não ganham”. (Diário de campo)

Sarmento (2000) afirma que o *ofício de criança* tem como sua principal expressão o *ofício de aluno*. As escolas de Educação Infantil já incorporam no nome – escola – uma função que está intimamente conectada à cultura escolar e que, no caso da *Turma do Pré*, evidencia-se a partir de duas direções:

- A escolarização das crianças na Educação Infantil tem como consequência o aceite do ofício de alunos e alunas.
- O trabalho infantil escolar.

Manteve-se implícito nas vozes das crianças que aquelas vivências na Educação Infantil não tinham uma importância em si, mas representavam um momento preparatório para o futuro próximo – a 1ª série. Isso fica evidente na cena a seguir:

As crianças chegaram, entraram na sala em fila, aguardaram a professora abrir a porta da sala e sentaram nos seus lugares pré-determinados. A professora inicia fazendo algumas combinações para a formatura, que ocorrerá no dia 19 de dezembro. Comunica que, naquele dia, as crianças poderão brincar no pátio em frente à sala já no início da aula. A professora leva duas mesas, uma cadeira e diversos materiais para esse espaço. Depois de arrumar os móveis e materiais, distribui os brinquedos entre as crianças. Os grupos se organizam e a maioria dos meninos está jogando futebol. Eu prefiro ficar embaixo de uma árvore, sentada no muro da caixa de areia, com algumas meninas. Elas brincam de casinha e conversam comigo. Enquanto isso, a professora está sentada e chama cada criança individualmente para medir a cabeça e confeccionar a beca com cartolina. Pergunto para as meninas o que pensam que seja uma formatura. O questionamento suscita uma discussão, na qual procurei não interferir. Márcia responde: “É que as mães vêm aqui para, no outro dia, a gente ir para a primeira série. A ‘sora’ vai lá no centro para comprar as coisas para a formatura”. Renata completa a idéia: “É uma festa onde a gente canta. A gente vai cantar duas músicas”. Joana olha para mim fixamente e se remete à pergunta inicial: “A gente tem que ficar um pouco bonita e tem que apresentar e tem que ensaiar um monte de música. É legal: a gente ensaia, ensaia, ensaia. A minha mãe vai encachear o meu cabelo na cabeleireira. É que o meu cabelo vai ficar igual ao teu”. Letícia olha para as colegas e enquanto mexe suas panelinhas alerta: “É aquelas coisas, se a gente vai passar, se a gente vai para a primeira série. Quem não ganhar aquele papelzinho com uma fita vai ficar no pré. Renata conclui: “Na primeira série a ‘sora’ ensina bem ensinadinho a ler, a escrever. Só tem pintura na aula de artesanato”. (Diário de campo)

Pinto e Sarmiento (1997, p. 22) admitem as interferências das normas dos adultos na cultura infantil, sendo que os

(...) processos de colonização dos respectivos mundos de vida pelos adultos decorrem do processo crescente de institucionalização da infância e do controle dos seus quotidianos pela escola, pelos “tempos livres” estruturados e

pelas práticas familiares, e resultam da assimilação de informação e modos da apreensão do real veiculados pelos media.

Tornou-se natural chamar de trabalho a toda e qualquer forma de expressão gráfica ou plástica realizada pelas crianças na Educação Infantil. A palavra trabalho está presente na fala das crianças, como também na das professoras da *Turma do Pré*. Isso pode ser observado quando uma criança explica: “Criança trabalha em escola, mas assim, em coisa de gente grandona não. Trabalha assim, como a gente tá fazendo agora” (referindo-se a picar folhas de revistas).

A idéia do direito da criança ao ócio, ao brincar, ao não trabalho é uma idéia que emerge principalmente com a Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, com desdobramentos na Convenção para os Direitos da Criança, de 1989. Por outro lado, uma breve análise histórica nos mostra que as crianças sempre trabalharam. Darnton (apud Barbosa, 2000, p. 86) elucida que na Idade Média “As crianças trabalhavam junto com seus pais, quase imediatamente após começarem a caminhar, e ingressarem na força de trabalho adulta como lavradores, criados e aprendizes, logo que chegavam à adolescência”.

Um aspecto central da reinstitucionalização da infância na 2ª modernidade, proposto por Sarmiento (2003), é a reentrada da infância na esfera econômica. Com certeza, isso nunca deixou de existir, mas, com a Modernidade, a escola legitimou-se como a instituição de proteção às crianças, e acabou escondendo as atividades de trabalho, que sempre estiveram presentes. Sarmiento (2003, p. 5) trata da participação das crianças na economia a partir de dois eixos: 1) a produção, com o incremento do trabalho infantil; 2) o marketing, que se evidencia na utilização das crianças para a promoção e publicidade de produtos para outras crianças.

Willis (1991, p. 12) define que “o trabalho não é uma atividade humana universal, imutável e trans-histórica”. Logo, o trabalho infantil assume formas e significados específicos em diferentes tipos de sociedades. Do ponto de vista da produção, algumas pesquisas nos ajudam a constituir o campo analítico. Martins entrevistou e colheu quase duzentos depoimentos por escrito de crianças envolvidas em processos de migração na luta pela terra, em colônias de Canarana, no Mato Grosso, e São Pedro e Água Branca, no Maranhão. O autor (1993, p. 60) percebeu que as crianças conceituavam a infância como “uma preparação para

o futuro”. Esta concepção é entendida pelo autor como consequência de dois fatores: 1) o futuro planejado num espaço novo: isto pode ser explicado pelo fato de todas as crianças terem experiências de migração, assim entendendo a família e o trabalho componentes essenciais do futuro, em terra própria e como agricultores; 2) o trabalho: o autor (1993, p. 61) destaca que as próprias crianças relatavam que migraram para trabalhar. E nesse sentido a família tem uma relação estreita, já que se mantém a partir do trabalho de todos os seus membros, independentemente da idade. Martins (1993, p. 67) conclui que essas crianças sofreram privação de infância, ao observar principalmente as suas atividades lúdicas, e salienta: “a alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento”.

Sarmiento, Bandeira e Dores (2002, p. 104) apresentam uma análise sobre o trabalho infantil em Portugal, conceituando-o como uma negação: “não é uma patologia”. Os autores (2002, p. 104) explicam que “a existência de crianças que trabalham é um dado inerente à sociedade contemporânea e, de resto, é a resultante de um processo histórico que assumiu as crianças como seres produtivos”. As circunstâncias que fazem crianças pequenas trabalharem em Portugal não estão ligadas ao lucro e exploração, mas sim às desigualdade sociais. As crianças trabalham junto com suas famílias na tentativa de contribuir para o sustento do lar.

As vivências na escola caracterizam um tempo de trabalho, assim como outras atividades desempenhadas pela criança; inclusive para Sarmiento, Bandeira e Dores (2002, p. 106), “a não-consideração das actividades infantis como trabalho é, aliás, homóloga do que acontece com as actividades domésticas, normalmente desempenhadas pelas mulheres”.

O que se procura entender é o trabalho infantil escolar e sua intersecção com o ofício de aluno. Wintersberger (2001, p. 94) argumenta que “a escola é o universo do trabalho das crianças na sociedade moderna, ainda que com a diferença de que não há recompensa financeira para isso”. Se, por um lado, a Modernidade afastou as crianças do espaço da produção, por outro, garantiu ao espaço escolar a tarefa de transformar crianças em alunos/as trabalhadores/as. Isto se evidencia nas ações mais sutis como, por exemplo, no decorrer de uma semana comemorativa, a Semana da Pátria.

Chegando à escola, fui avisada de que a coordenadora pedagógica substituiria a professora. A coordenadora tem pedaços de papel pardo na mão. Depois de pedir silêncio às crianças, diz que os papéis se tratam de um quebra-cabeça e que cada grupo ficará com uma parte. Novamente pede silêncio para uma criança que faz um comentário. Volta-se para o grupo e retoma a explicação: “Cada um terá que descobrir que parte da bandeira corresponde o pedaço de papel que eu entregar.” Então ela propõe que destaquem de revistas papéis coloridos e rasguem para colar no pedaço de papel pardo. Reforça que não pode colar pedaços de papel grandes, reforçando: “Porque daí é trabalho de preguiçoso”. (Diário de Campo)

O grupo no qual estavam Joana, Márcia, Renata, Gilberto, Mateus, Carlos e eu ficou responsável pelo losango da bandeira. Todos/as nós rasgávamos os papéis. Enquanto eu conversava com Joana, ela sussurrava: “Vai falando, que eu vou colando. Desculpa se eu não tô te olhando, mas eu tô trabalhando”. Para ela, o tempo não podia ser desperdiçado com a conversa. Ela precisava colar os pedaços de papel que os/as demais colegas e eu tínhamos rasgado.

Ao fazer uma crítica sobre o entendimento do trabalho infantil com base em *lentes nortistas*, Liebel (apud Wintersberger, p. 102) avança e aponta as *lentes de adultidade*. Principalmente as *lentes de adultidade* podem embaçar o olhar do/a pesquisador/a, o que, num primeiro momento, fizeram-me entender o trabalho na escola como atividade opressora e alienante,⁶ ao considerar a clássica obra de Marx. Meus argumentos mantinham-se ao entender o trabalho escolar somente como atividade serial, com tempos e espaços definidos pelas professoras e com pouca ou nenhuma conversa entre as crianças.

As crianças, ao contrário, manifestavam que gostavam de realizar os trabalhos propostos pela professora. Identifiquei que isso estava associado a alguns fatores:

1. *O desejo de aprendizagem*

As crianças entendiam suas aprendizagens como resultado dos trabalhos que realizavam na escola. Letícia, ao mostrar o seu caderno, em que havia recortado e colado a figura de uma igreja, me disse: “Eu gosto quando a gente pinta, quando a gente faz trabalhinho junto com a 'sora e a 'sora ajuda. Quando alguém ainda não sabe fazer as letras, daí a 'sora faz”. Está muito presente nas falas das crianças o quanto as aprendizagens que estão realizando no *Pré* serão importantes para a

primeira série. Enquanto Gilberto me mostrava com orgulho o seu caderno, com estrelinha desenhada pela professora, relatou que “a gente aprende a fazer os trabalhos. Daí quando a gente for para a 1ª série, aprende a escrever emendado”.

2. O uso dos materiais para a realização da atividade

Os materiais utilizados pelas crianças assumem, na rotina, um papel interessante para ser analisado. Destaco alguns pontos: cada família recebe, no momento da matrícula, uma lista de materiais a serem providenciados para as crianças até o início do ano letivo. Trata-se de uma solicitação numerosa em itens, como também relativamente de alto custo para aquela comunidade. Além disso, os materiais são usados individualmente pelas crianças, o que não possibilita atitudes mais coletivas na interação. Ao ter seu pedido de empréstimo de um lápis negado pelo colega, André chorou baixinho. Quando questionado sobre como eu poderia fazer para ajudá-lo, desabafou: “O meu pai não tem dinheiro para material”. Então, em um rompante, fantasia: “Ele vai comprar o material, para eu só usar lá em casa. Daí quando eu sair desta escola, daí eu vou usar; eu vou usar lá em casa”. Pergunto para Jorge sobre a caixa de sapatos que está sobre a mesa e ele responde que dentro dela tem lápis, tesoura, cola e tinta. Fica claro que as crianças gostam de pintar, fazer colagem, escrever o nome, mexer com tinta.

3. As expectativas

Renata demonstra o quanto existe uma expectativa pelas aprendizagens futuras na primeira série, representando o entendimento que as demais crianças também fazem do *Pré*: um tempo de espera. Segundo a sua fala: “gosto muito da escola pra aprender a estudar, fazer as coisas mais direitinho, saber fazer continhas. É bom pra aprender as coisas, tudo que eu não sei. Mas as coisas boas, mas as coisas ruins não”. “Aprender a pintar sem borrar, mas às vezes a gente borra um pouquinho. Tem que aprender a não borrar como aquele dali”, ressalta Letícia, apontando para um desenho mimeografado pintado por outra criança, que estava afixado junto às toalhas de mão.

As crianças já sabem que na primeira série não tem pintura. Quem quiser pintar talvez precise se inscrever na aula de artesanato, que ocorre

uma vez por semana, no período oposto ao da aula. Essas informações são socializadas entre as crianças e por elas. Em outros momentos isso foi observado, quando as crianças me contaram que a professora desenhava estrelinhas nos cadernos ou, ainda, que fazia a atividade pela criança que não soubesse.

Culturas produzidas *pelas* crianças

Imerso no campo de pesquisa – a rua dos anos 40 do século passado – e principalmente no bairro do Bom Retiro, Fernandes (1961) apropriou-se dos modos pelos quais as crianças se organizavam em grupos e, logo, viviam a cultura infantil. O objetivo inicial da investigação direcionava-se para o folclore infantil. Entretanto, a observação densa e criteriosa apontou para outras questões relacionadas às trocinhas, o que superava a intenção inicial e provocava a análise de outros temas, como: as relações estabelecidas entre as crianças, os processos de socialização, as brincadeiras, os papéis determinados para e pelas crianças. Fernandes (1961, p. 161) afirma que a formação inicial das trocinhas dependia da localização de vizinhança como elemento facilitador e não como principal motivo para a reunião das crianças, uma vez que “os fatos folclóricos podem ser considerados as causas ou motivos, indiretos que sejam, desses agrupamentos, já que essas rodas e esses jogos são elementos do folclore infantil do grupo”. O conceito de cultura infantil pode então ser entendido sinteticamente como “constituída por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelos próprios imaturos” (idem, *ibid.*, p. 174).

Corsaro (1997, p. 95) escreve sobre culturas de pares das crianças com vistas a referir a coorte ou os grupos de crianças que gastam seu tempo juntas diariamente. O foco do trabalho do autor nega a visão de cultura de pares que tem focalizado nas consequências positivas e negativas sobre o desenvolvimento individual. Logo, a cultura infantil:

Não é algo que as crianças carregam ao redor de suas cabeças para guiar seus comportamentos. Cultura de pares é pública, coletiva e performativa, isto é: um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, e preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares. (Corsaro, 1997, p. 95)

Quinteiro denuncia a supremacia estabelecida na relação dos adultos com as crianças, impregnada nas práticas pedagógicas. Escreve

a autora (2002, p. 37): “o potencial de segregação e de autoritarismo presente nas relações pedagógicas não permite à criança construir o seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige”. Todavia, durante o trabalho de pesquisa, as crianças manifestaram resistência com relação às propostas e imposições da professora em vários momentos. Esta manifestação é entendida pelas crianças do ponto de vista individual. Ao contrário, a professora interpreta considerando as ações do grupo.

Ao perguntar para Carlos sobre o que mais gostava de fazer na escola, notei que ficou pensativo, com certa timidez. Outra menina, que estava ao lado e nos olhava, quebrou o silêncio e respondeu: “O que ele mais gosta é de incomodar a 'sora'”. As crianças entendem que incomodar significa: 1) conversar enquanto realiza a atividade; 2) sair do lugar quando ainda não é permitido; 3) correr dentro da sala; 4) desobedecer à professora. Isso quer dizer que as crianças atribuem essa ação de resistência a determinados meninos, como se fossem manifestações individuais. Aqueles que resistem permanecem com um clichê negativo ou mesmo recebem uma intervenção punitiva da professora, como, por exemplo, ficar de costas para os/as colegas cheirando o quadro-negro.

Reis (2002, p. 122) argumenta que “ao desprezar-se o ponto de vista das crianças na elaboração das regras e normas da creche, em muitos momentos a infância estaria sendo negada”. Contudo, a autora (p. 123) admite que “as crianças brincam, mesmo quando os adultos não proporcionam as condições adequadas”, o que aparece na cena a seguir:

Enquanto aguardavam os demais colegas, que faziam a “higienização”, os meninos do grupo onde eu estava brincavam com bonecos em miniatura, trazidos das suas casas. A professora já havia alertado que, se os visse com aqueles brinquedos, iria recolher. Brincavam, conversavam e, em cima da mesa, simulavam saltos e cambalhotas aéreas com seus homenzinhos. Barulhos, gemidos e, por acidente, até cuspe em cima da mesa, eram artifícios utilizados para simular a caçada aérea imaginária. Perguntei a eles se gostavam de brincar na escola. Gilberto responde que “a escola é boa, as crianças aprendem a respeitar, a ler. Não pode gritar, falar nome”. Mateus continua: “Não pode gritar porque senão a professora bota de castigo. A professora põe de castigo porque a gente teima e bota a gente para fora”. Pergunto para os meninos: “O que é castigo?” Cléber responde, enquanto o homenzinho dá um salto mortal: “ir para a frente do quadro e cheirar parede, xingar, botar sentado. Também pode ser ex-

pulso.” Jorge complementa: “Nesta escola pode ser expulso e rodar. É ser posto para fora. O meu primo rodou”. (Diário de campo)

As percepções das professoras são atribuídas ao grupo, fugindo da idéia de resistência individual, como é entendida pelas crianças. Entretanto, reflete concepções comportamentalistas, justificadas com os rótulos de: “turma agitada”, “eles não param”, “ficam bobos quando tem visita”.

O que proponho é que podemos entender as manifestações de resistência a partir das dimensões culturais, que “surgem e se desenvolvem como um resultado das tentativas das crianças para fazer sentido, e até certo ponto para resistir ao mundo adulto” (Corsaro, 1997, p. 96). Conceituando os processos de resistência de forma mais sistematizada, Willis (1991, p. 37) explica a oposição entre o *formal* – a escola – e o *informal* – a cultura contra-escolar. O autor (p. 37) argumenta que enquanto a escola tem uma estrutura – o edifício, as normas, a prática pedagógica, uma hierarquia de autoridade, a lei, o aparato estatal, a polícia –, a cultura contra-escolar é onde as exigências invasivas do *formal* são negadas. Isso pode não ser expresso de forma verbal ou claramente pelas crianças. Elas podem criar “estilos, de micro interações e de discursos não públicos” de resistência (Willis, p. 37). Isso fica bem claro na cena a seguir:

A professora organiza a roda e anuncia que o assunto a ser discutido refere-se ao “Dia dos Animais”. Ela trouxe um gato, o que causou certa agitação e euforia nas crianças. Todos/as estão sentados/as no chão e parece que estão com muita vontade de se levantar e acariciar o gato. A professora fala sobre a importância dos bons tratos com os animais e, no entanto, as crianças conversam ao mesmo tempo com seus pares. Duas crianças riem, cochichando entre si. A professora solicita várias vezes para falarem mais baixo e não ao mesmo tempo. A conversa é mais alta que a voz da professora, o que a faz repetir: “Um de cada vez, vamos fazer como a gente estava fazendo antes. Ergue o dedinho”. Estão acontecendo algumas mudanças. Todos/as conversam entre si enquanto estão na roda, o que não ocorria pouco tempo atrás, quando somente alguns que *incomodavam* eram convidados/as a cheirar o quadro. Uma criança caiu da cadeira enquanto ria com dois colegas. (Diário de campo)

A resistência em ficar calado/a, sentado/a e eternamente obediente mostra que algumas crianças romperam com o pacto inicial: a aceitação ao que lhes era imposto de forma arbitrária. Willis (1991, p. 42) mostra que a oposição à escola manifesta-se principalmente na luta para ganhar espaço físico e simbólico e por derrotar aquilo que é percebido

como seu principal propósito, ou seja, fazer as crianças-alunas trabalharem. Mesmo sendo a desobediência e o rompimento das regras entendidos pelas crianças como incorretos, no momento da roda, isso muda, quando todas se permitem resistir: conversando, rindo, desejando pegar o gato. Seria impossível para a professora colocar vinte e cinco crianças a cheirar a parede.

Considerações finais

Demartini (1997, p. 2) defende em “reiterar a importância cada vez maior, em nossos dias, de aprender a ouvir as crianças e os jovens”. A autora escreve que podem ser considerados dois grupos de relatos orais referentes às crianças e infância, quais sejam: 1) relatos sobre as crianças e a infância e 2) relatos de crianças. Escutar as crianças, na perspectiva da autora (ibid., p. 7), significa entender “que uma criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída”. Interessante perceber que, enquanto os estudos recentes sobre a infância têm focado a criança em seus universos, ressaltando complexidades e modos de vida, as manifestações culturais das grandes corporações e da escola inclinam-se a uma homogeneização, como se a infância fosse uma categoria singular e vivida de uma única maneira por todas as crianças. Considerando a análise do espaço, da participação e das vozes das crianças da *Turma do Pré*, é nítido que esta é um apêndice da escola. A *Turma do Pré* sofre todos os encaminhamentos da escola de ensino fundamental, que também não está livre de análise, de críticas e de necessidade de mudanças. Escolarizar o *Pré* é entender a escola de ensino fundamental sem problemas, como um modelo inquestionável a ser seguido. Filas, horários, trabalhos, improvisações, práticas de higienização são atividades que, em nenhum momento, conceberam as crianças da *Turma do Pré* como participantes do processo. Considerando um lado, posso afirmar que o conceito de infâncias vem sendo ameaçado na escola. A tentativa de sufocamento da infância na escola aparece na geografia: a porta fechada, a pracinha nos fundos, a falta de interação com o mundo externo.

Por outro lado, as crianças se fazem participantes e protagonistas na escola, como também nas outras instituições contemporâneas de socialização. Isto porque, embora tendo uma autonomia que é relativa,

elas conseguem romper com certas lógicas e ressignificam seu ofício de criança e aluno/a. Muito do que nós pesquisadores/as temos criticado na educação infantil tem sofrido influências de nossas *lentes de adultidade* (Liebel apud Wintersberger, op. cit., p. 102). Não se trata de romantizar a capacidade das crianças em tolerar determinações de tempo e espaço tão penosas como as descritas no decorrer deste texto, mas sim de entender como se tornam paradoxais algumas relações das crianças com seus pares e com os/as adultos/as durante os momentos de trabalho, de brincadeira, de frustrações, de fantasias. E, quando não conseguem lidar com certas imposições, resistem. É ilusão pensar que se pode controlar todas as manifestações infantis.

Recebido em agosto de 2004 e aprovado em novembro de 2004.

Notas

1. Corsaro (1997, p. 53) retoma o estudo de Linda Pollock, que, ao contrário de Áries, apontou que as crianças, no período de 1500 a 1900, eram desejadas e que os pais demonstravam preocupação com os problemas de saúde ou a morte das crianças. Ao analisar mais de 500 diários e autobiografias americanas e inglesas, a autora encontrou indícios de que os maus tratos e abusos não eram tão frequentes e que uma boa parcela da população não espancava suas crianças.
2. O modelo determinístico, na visão de Corsaro (1997, p. 8), entende que a sociedade se apropria da criança, ou seja, a criança é possuída pela sociedade e é treinada para tornar-se um membro competente. O modelo é visto como determinístico porque a criança assume primeiramente um papel passivo. O modelo enfatiza a importância do treinamento e preparo da criança para se adaptar à ordem social. Os modelos funcionalistas, segundo Corsaro (p. 8-9), focalizavam no que as crianças precisavam para internalizar a sociedade e quais estratégias de treinamento eram usadas para assegurar cada internalização. Preocupavam-se com as razões pelas quais as crianças se tornam integradas à sociedade.
3. Corsaro (idem, p. 10-11) aponta três argumentos para criticar as teorias reprodutivistas e funcionalistas: 1) pela excessiva concentração nas consequências da socialização; 2) pelo desprezo pelas capacidades criativas e inovadoras de todos os membros da sociedade; 3) pela negligência com a natureza contingente e histórica da ação e reprodução social. Corsaro reconhece que os teóricos reprodutivistas são mais inovadores que os funcionalistas nas suas visões de socialização, uma vez que estes apontam para o tratamento diferencial dos indivíduos nas instituições sociais, nas quais reflete e suporta a predominância do sistema de classes. Corsaro (p. 10) cita Bernstein, Bourdieu e Passeron como teóricos deste modelo, por defenderem que a internalização dos aspectos funcionais da sociedade é vista como mecanismos de controle social destinados à manutenção das desigualdades de classe.
4. Existe outra modalidade, as escolas municipais de educação infantil, que atendem crianças de zero a seis anos em turno integral. Este universo não foi aqui analisado.
5. As crianças referem-se à professora como 'sora.

6. A etimologia de trabalho, segundo o dicionário Houaiss (2001), remete ao latim “*tripalium*, um instrumento de tortura... donde o verbo romântico *tripaliare*, fonte do português trabalhar (do francês *travailler*; espanhol *trabajar*; italiano *traballare*), de que trabalho é regressivo por razões semânticas: o suplício identificado a trabalho”.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, M.C.S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. (versão digital)
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BUCKINGHAM, D. *Creecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata; Fundación Paideia, 2002.
- CHAMBOREDON, J.-C.; PRÉVOT, J. O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 59, p. 32-59, nov. 1986.
- CORSARO, W. *The sociology of childhood*. Califórnia: Pine Forge, 1997.
- DEMARTINI, Z. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A.L.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss; Objetiva, 2001. (CD-ROM versão 1.0)
- FERNANDES, F. As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1961.
- FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRAGO, A.V. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer, 1997.

KINCHELOE, J. McDonald's, poder e crianças: Ronald MacDonald's (também conhecido como Ray Kroc) faz tudo por você. In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J.L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARTINS, J.S. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, J.S. (Coord.). *Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A.L.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

REIS, M. Ela ficava fazendo cerimônia!: entrevistando jovens, falando de infância... In: FARIA, A.L.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SARMENTO, M.J. Os ofícios da criança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL "OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA", 2000, Braga. *Anais...* Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2000. v. 2 p. 125-145.

SARMENTO, M.J. Administração da infância e da educação: as lógicas (políticas) de acção na era da justificação múltipla. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2001, Braga. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001. (texto digitado).

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).

SARMENTO, M.J.; BANDEIRA, A.; DORES, R. Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas. In: GARCIA, R.L.G. (Org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

STEINBERG, S.S. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L.H. (Org.). *Identidade social e construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997.

WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WINTERSBERGER, H. Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In: CASTRO, L.R. (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau; FAPERJ, 2001.