

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELA ODETE DE OLIVEIRA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**  
**SOBRE A ESCOLA, A INFÂNCIA E O(S) SENTIDO(S) DE SER**  
**CRIANÇA**

**BLUMENAU**  
**2014**

**DANIELA ODETE DE OLIVEIRA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
SOBRE A ESCOLA, A INFÂNCIA E O(S) SENTIDO(S) DE SER  
CRIANÇA**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à obtenção do título de Mestre em Educação,  
junto ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Centro de Ciências da Educação, da  
Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rita de Cássia Marchi

**BLUMENAU  
2014**

**DANIELA ODETE DE OLIVEIRA**

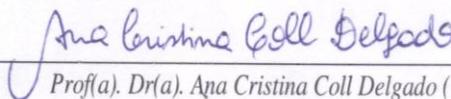
**A COMPREENSÃO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A  
ESCOLA, A INFÂNCIA E O(S) SENTIDO(S) DE SER CRIANÇA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



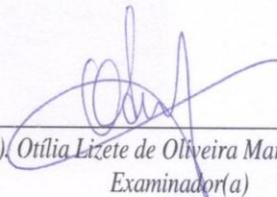
---

Prof(a). Dr(a). Rita de Cássia Marchi (FURB)  
Orientador(a)



---

Prof(a). Dr(a). Ana Cristina Coll Delgado (UFPEL/RS)  
Examinador(a)



---

Prof(a). Dr(a). Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig (FURB)  
Examinador(a)

Blumenau, 14 de agosto de 2014.



*A função da arte/<sup>1</sup>*

*“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.*

*Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.*

*E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!”*

(Eduardo Galeano)

---

<sup>1</sup>Fotografia registrada no dia 23.05.2013, Ribeirão da Ilha, Florianópolis/SC, por ocasião do passeio de estudos, das crianças do 5º ano, à capital do estado de Santa Catarina.

A quem inventou a poesia e com  
ela a leveza desobrigada de brincar  
com as palavras.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a vida e com ela tanto crescimento.

À minha preciosa família, minha mãe Maria Odete, meu pai Bento e meus irmãos Gilmara e Ricardo, pelo amor, abrigo, união, incentivo e confiança.

À minha orientadora e coautora desta pesquisa, professora Rita de Cássia Marchi, pela paciência, compreensão, dedicação, parceria e muitas aprendizagens.

Às amigas, Ana, Deisi e Céia, simplesmente pelo fato de existirem na minha vida.

À Deisi, minha grande amiga, por me ajudar nas transcrições dos vídeos.

Ao grupo de pesquisa NEICA, em especial às amigas e parceiras Maristela e Geovana, juntas éramos as “três mosqueteiras”.

Aos amigos da turma 2012, em especial ao Valdenir, o nosso querido Deni, por ser o meu parceiro nas danças e canções pelos corredores da FURB.

A todos os professores do PPGE/ME da FURB, especialmente aos professores Celso Kraemer, Osmar de Souza e Otília Heining, por terem contribuído com a qualificação deste estudo.

À professora Ana Cristina Coll Delgado, pelo aceite em participar da minha banca de mestrado e, conseqüentemente, pelas importantes contribuições.

Aos amigos Sandra e Delírio, por todo apoio e incentivo.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Gaspar/SC, pelo consentimento da realização da pesquisa em uma de suas escolas municipais.

A toda equipe de profissionais da escola, lócus desta pesquisa, em especial à professora Viviane.

Às crianças, participantes deste estudo, que, de certa forma, “emprestaram-me” os seus olhos.

Às profissionais do SESI- Escola de Educação Infantil de Blumenau/SC, que, por tão pouco tempo em minha vida, acreditaram no meu trabalho.

Às parceiras do Colégio de Aplicação da UNIVALI de Itajaí, pelo apoio e compreensão.

À Secretaria de Educação Superior do Estado de Santa Catarina que, através do FUMDES, financiou parte desta pesquisa.

A todos aqueles que, nessa caminhada, participaram da minha vida.

Daniela Odete de Oliveira

## RESUMO

Esta dissertação, vinculada ao grupo de pesquisa *Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente* (NEICA) e desenvolvida na linha de pesquisa *Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais* do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação - da Universidade Regional de Blumenau (FURB/SC), surge do desejo de conhecer melhor as opiniões e ações das crianças no cotidiano escolar, adentrando, mesmo que limitadamente nesse cotidiano, aprendendo com elas e não somente sobre elas. Nesse sentido, este estudo tem por objetivo compreender como as crianças podem contribuir com o replanejamento dos tempos e espaços da escola a partir dos sentidos que atribuem à infância, ao fato de serem crianças e à identidade de alunos do Ensino Fundamental. Contemporaneamente, as discussões que se apresentam acerca da condição infantil na sociedade e as suas transformações ao longo da história vêm despertando interesse entre os profissionais da educação que, através dos estudos sociais da infância, buscam repensar os conceitos de criança, de infância e de educação escolar. No aporte teórico na Sociologia da Infância, as crianças são reconhecidas como atores sociais, participantes ativas dos processos sociais, produtoras e reprodutoras de cultura. A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou alguns instrumentos da investigação etnográfica e foi realizada com crianças de dez e onze anos de idade que cursavam o 5º ano de uma Escola Pública de Ensino Fundamental, em um município do Vale do Itajaí/SC. Os resultados do estudo fornecem pistas de como as crianças vislumbram uma 'escola ideal', sendo que essa está, centralmente, relacionada ao espaço físico para atividades esportivas, consumo, aulas de informática e artes. As contribuições das crianças também permitem compreender a necessidade das escolas replanejarem seus espaços também para fora da sala de aula, permitindo às crianças espaços para maior expressão de liberdade e de suas individualidades, garantindo-lhes fazer escolhas e agir com mais autonomia na afirmação de identidades frente à diversidade do espaço institucional. Outros resultados referem-se à compreensão que os estudantes têm do fato de serem crianças e/ou alunos e sobre o conceito de infância. No conceito de criança foram destacadas características do ofício de aluno, pois os estudantes definiram como próprio da criança "brincar" e "aprender" (na escola), mas, relativamente ao conceito de aluno, não foram apontadas atividades lúdicas e sim ações de aprendizado, respeito, responsabilidade, etc. No que se referem ao significado do conceito de infância, as opiniões das crianças e o silêncio que manifestaram diante da pergunta revelam o quão abstrato e complexo ele se apresenta para elas. Na análise dos dados refletimos essencialmente sobre o processo histórico de individualização da criança (ELIAS, 1994; MARCHI, 2007), o consumo no universo infantil, os conceitos de "ofício de criança" e "ofício de aluno" as novas didáticas e espaços de ensino e aprendizagem. Por fim, foram destacadas as contribuições da Sociologia da Infância para a defesa e efetivação do princípio metodológico e político da escuta das vozes das crianças nos seus contextos de vida.

Palavras-chave: Aluno. Criança. Escola. Infância. Sociologia da Infância.

## ABSTRACT

This paper is connected to NEICA research group (*Nucleus of Child and Adolescent Interdisciplinary Studies*), in the field of *Education, Culture and e Social Dynamics, connected to the Post Graduate Program – Masters in Education at FURB - Universidade Regional*, in the city of Blumenau, Santa Catarina state and originates from the urge to know better about children's opinions and actions in their routine at school: to access such routine, even with some limitation, to learn with the children, rather than just learning about them. In this sense, this study aims at listening and perceiving how children may contribute with the reorganization of the timings and spaces at school, relying on those senses attributed to childhood, to the fact that they are children and to the identity of the students in the Fundamental Education (Elementary and Middle school). Contemporary discussions about the conditions of children in society and their changes throughout History have been brought up some interest among professionals in Education who wish to rethink the concepts of being a child, childhood and school education. Considering the theoretical support of Childhood Sociology, the children in this study are believed to be the social action-takers, active participants of the social processes; being producers and reproducers of culture. This qualitative research relied on ethnic investigative tools and was carried out with children from ten to eleven years old, who studied in the fifth grade in a Public School of fundamental education, in some town in the Itajaí Valley, in the state of Santa Catarina. The results of such study show us some hints of what children understand to be an 'ideal school', considering that it is related to the space available for physical activities, consumption, IT and arts. Those children's suggestions made it possible for us to realize the need of the school to start a new planning of its areas, allowing some outdoor spaces, beyond the classroom which give students more freedom or, at least, such places that are less demanding in regard to discipline; but also, areas that allow them more individual space, as well as the possibility of making choices and act with more autonomy when it comes to setting their identities considering the diversity of the institutional space. Other reflections refer to the understanding students have of the fact they are children and/or students and of the concept of childhood. In regard to the concept of childhood, the students highlighted the features of their tasks as a student, as they defined "playing" and "learning" as part of a child (learning related to school). However, in regard to the concept of being a student, they did not point the activity of playing, but the actions of learning, respecting and having responsibility, among others. In what concerns the meaning of childhood, the children's opinions and the silence they manifested towards such question reveal how abstract and complex this is for them. In the analysis of such data, we essentially reflect on our historical process of the individualization of children (ELIAS, 1994; MARCHI, 2007), the consumption in the child universe, the concepts of the "tasks of a child" and the "tasks of a student", the new didactic resources and teaching/learning spaces. Finally, some contributions of Childhood Sociology for the defense and effectuation of the methodological and political principle of listening to the children's voices in their contexts own life contexts were pinpointed.

Key words: Student. Child. School. Childhood. Childhood Sociology.

## **LISTA DAS ABREVIATURAS**

- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FUMDES – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
- FURB – Universidade Regional de Blumenau
- NEICA – Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente
- PPGE/ME – Programa de Pós Graduação em Educação/ Mestrado em Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- SC – Santa Catarina
- SciELO - Scientific Electronic Library Online
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação
- SI – Sociologia da Infância
- UFPR – Universidade Federal do Paraná
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
- UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

## LISTA DE FOTOGRAFIAS, QUADROS E DESENHOS

<b>FOTOGRAFIA 01</b> – .....	71
<b>FOTOGRAFIA 02</b> – .....	75
<b>FOTOGRAFIA 03</b> – .....	75
<b>FOTOGRAFIA 04</b> – .....	75
<b>FOTOGRAFIA 05</b> – .....	79
<b>FOTOGRAFIA 06</b> – .....	82
<b>FOTOGRAFIA 07</b> – .....	82
<b>FOTOGRAFIA 08</b> – .....	83
<b>FOTOGRAFIA 09</b> .....	83
<b>FOTOGRAFIA 10</b> – .....	85
<b>FOTOGRAFIA 11</b> – .....	106
<b>QUADRO 01</b> – NOMES FICTÍCIOS DAS CRIANÇAS E AS JUSTIFICATIVAS PELA SUA ESCOLHA.....	69
<b>QUADRO 02</b> – DIVISÃO DOS GRUPOS .....	86
<b>QUADRO 03</b> – EXPRESSÕES DAS CRIANÇAS SOBRE COMO SERIA UMA ESCOLA IDEAL .....	98
<b>QUADRO 04</b> – AGRUPAMENTOS POR CATEGORIA.....	99
<b>DESENHO 01</b> –.....	101
<b>DESENHO 02</b> –.....	102
<b>DESENHO 03</b> –.....	103
<b>DESENHO 04</b> – .....	105
<b>DESENHO 05</b> –.....	105
<b>DESENHO 06</b> –.....	107
<b>DESENHO 07</b> –.....	108

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 PROBLEMA E A PROBLEMÁTICA.....	15
1.2 JUSTIFICATIVA.....	19
1.3 TRAÇANDO OBJETIVOS .....	20
1.3.1 Objetivo geral .....	20
1.3.2 Objetivos específicos.....	20
1.4 INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS.....	21
1.5 DIÁLOGOS COM OUTRAS PESQUISAS: PARECERES SOBRE O ESTADO DA ARTE.....	22
<b>2 OS CONCEITOS DE CRIANÇA, INFÂNCIA, ALUNO E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS.....</b>	<b>25</b>
2.1 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS COM OS PARADIGMAS SOCIOLÓGICOS .....	26
2.2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA .....	29
2.3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O SURGIMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR .....	34
2.4 O OFÍCIO DE CRIANÇA E O OFÍCIO DE ALUNO .....	37
2.5 SOCIALIZAÇÃO E REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA .....	40
2.6 BREVE REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE CULTURA E CULTURAS INFANTIS.....	44
<b>3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE A PESQUISA COM CRIANÇAS .....</b>	<b>49</b>
3.1 BREVE HISTÓRICO DA PESQUISA COM CRIANÇAS .....	50
3.2 O ACESSO AO MUNDO DAS CRIANÇAS ATRAVÉS DAS TÉCNICAS ETNOGRÁFICAS .....	55
3.3 DESAFIOS DE ORDEM PRÁTICA, ÉTICA E POLÍTICA DA PESQUISA.....	58
3.3.1 Os desafios de ordem prática .....	58
3.3.2 Os desafios de ordem ética.....	59
3.3.3 Os desafios de ordem política .....	61
<b>4 JUNTO DELAS E COM ELAS: CONSIDERAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA E A INFÂNCIA.....</b>	<b>64</b>
4.1 (RE)CONHECENDO O LOCAL DA PESQUISA.....	64
4.2 O QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS CRIANÇAS NA PESQUISA .....	68
4.3 POSSIBILIDADES DE LEITURA SOBRE O OFÍCIO DE ALUNO E OFÍCIO DE CRIANÇA .....	70
4.3.1 A reinvenção do ofício de aluno e criança: o e-ofício .....	80
4.4 AS ENTREVISTAS NO GRUPO FOCAL: ser criança e ser aluno na escola.....	86

4.5 A ESCOLA IDEAL NOS DESENHOS DAS CRIANÇAS .....	97
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>121</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como  
sou – eu não aceito.  
Não aguento ser apenas um  
sujeito que abre portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc. Perdoai,  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando  
borboletas”.*

(Manoel de Barros)

A presente pesquisa surge do desejo de conhecer melhor as crianças, suas opiniões e ações no cotidiano escolar. Adentrar, mesmo que limitadamente nesse cotidiano, aprender *com* elas e não somente *sobre* elas. Ouvi-las e percebê-las nas suas interações com outras crianças e com os adultos. Desvelar alguns aspectos do seu mundo a fim de compreender como as crianças podem contribuir com o replanejamento dos tempos e espaços da escola a partir dos sentidos que atribuem à infância, ao fato de serem crianças e à identidade de alunos do Ensino Fundamental. Eis um grande desafio!

Quando pensamos em infância imediatamente nos reportamos à criança. É comum encontrarmos concepções - cujas contribuições provêm das áreas da biologia, da psicologia e da pedagogia - que atribuem à infância características de naturalidade e universalidade, definindo-a como uma das fases de desenvolvimento humano, com particularidades próprias. Nessas concepções, a criança é compreendida como um ser em formação, incompleto, que precisa ser instruído, socializado, ensinado, disciplinado e moralizado pelo adulto. De acordo com Marchi (2007, p.68):

A partir da “desconstrução”, portanto, da concepção da infância/criança que se pretendia natural e universal (portanto, cientificamente “neutra” ou “objetiva”), os pesquisadores passam a entender que a infância não é uma categoria definida simplesmente pela biologia. Seu significado é variável desde o ponto de vista histórico, cultural e social e está sempre sujeito a um processo de negociação tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Desta negociação participam tantos os adultos (e as diversas estruturas e instituições sociais) quanto as próprias crianças.

O clássico estudo de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família* ([1960], 2011) é considerado um marco importante nas discussões acerca da construção histórico-social do sentimento da infância. Segundo este autor, por muito tempo este sentimento não existiu. Diferentemente do significado de afeição pelas crianças, este sentimento refere-se à consciência da particularidade infantil, consciência que não existia na Idade Média, em países europeus. Nesse sentido, as crianças se misturavam em pé de igualdade ao mundo dos adultos, sendo apenas diferentes no tamanho. Atualmente, a existência das particularidades da infância é socialmente reconhecida e estas desencadeiam muitas reflexões.

Contemporaneamente, as discussões que se apresentam acerca da condição infantil na sociedade e as suas transformações ao longo da história vem despertando interesse entre os profissionais da educação que, através dos estudos sociais da Infância (Antropologia da Criança e Sociologia da Infância) buscam ressignificar os conceitos de criança, de infância e de educação escolar.

O surgimento da Sociologia da Infância (SI) deu-se como um novo campo disciplinar que está se solidificando no campo científico. Ele está refletido no intenso debate e no movimento de pesquisadores que, desde os anos 80, procuram ressignificar as perspectivas da investigação sociológica com crianças (MARCHI, 2010). A SI propõe, assim, um novo paradigma para os estudos sociais da infância:

Construída sobre a dupla afirmação da criança como ator e da infância como construção social, a SI tem sido uma disciplina ativa na desconstrução do modelo de infância/criança e de sua reconstrução contemporânea no contexto das profundas transformações que atingem as instituições sociais. (MARCHI, 2010, p. 184).

Até os anos 90, as pesquisas realizadas pelo viés das tradicionais disciplinas, Sociologia da Educação e Sociologia da Família, limitavam-se em conhecer a criança através da voz dos adultos (pais e professores) que falavam por ela. Desta forma, o foco de atenção dessas pesquisas nunca foi a infância e as próprias crianças, mas, as instituições como a família e a escola e os processos de socialização (MARCHI, 2010).

Esse estudo, ao apoiar-se na perspectiva da Sociologia da Infância, vê a criança como *ator social*, participante de diversas relações sociais que, inclusive, ultrapassam os limites da família e da instituição escolar. Nesse sentido, Pinto e Sarmiento (1997, p. 20 e 21) fazem a seguinte reflexão:

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de reprodução simbólica por parte das

crianças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Com efeito, o estatuto de ator social reconhece-se aos seres humanos, desde Weber, na sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações.

Os conhecimentos empíricos construídos a partir das minhas vivências dentro do espaço escolar, como aluna, na infância, e hoje, como profissional da educação, contribuem com as leituras<sup>2</sup> e com as compreensões do modo como as crianças produzem e compartilham as suas culturas, como interagem com outras crianças e com os adultos. Todavia, esses conhecimentos não esgotam e, muito pelo contrário, reforçam a importância e a necessidade de ampliar, através da investigação científica e das revisões teóricas, a aquisição de novos conhecimentos a respeito do tema. O referencial teórico da SI, que reflete sobre a infância em diferentes contextos históricos e sociais é, assim, fundamental à compreensão de sua construção social<sup>3</sup>.

Como Professora de Educação Infantil e de Séries Iniciais, pressuponho que a compreensão e o conhecimento das crianças com as quais convivemos cotidianamente e as suas participações efetivas no contexto educacional escolar, podem ser fundamentais na construção de um ambiente de significativas aprendizagens e trocas. Para tanto, é necessário considerar a criança como um ator social pleno, ativo e participante dos processos sociais.

## 1.1 O PROBLEMA E A PROBLEMÁTICA

*“Quando a gente cresce um pouco  
É coisa de louco o que fazem  
com a gente:  
Tem hora pra levantar,  
hora pra se deitar,  
Pra visitar parente.  
Quando se aprende a falar,  
se começa estudar,  
Isso não acaba nunca.  
E só vai saber ler, só  
vai saber escrever  
Quem aprender o bê-á-bá”.*

(Toquinho)

---

<sup>2</sup> Parte-se da concepção de Paulo Freire (1997) de que a “leitura de mundo” (como possibilidades de leituras do cotidiano) antecede a leitura da palavra.

<sup>3</sup> Cito inicialmente os autores de Phillipe Ariès, Manuel Jacinto Sarmiento, Manuel Pinto, Rita de C. Marchi, Regine Sirota, William Corsaro, entre outros estudiosos da Sociologia da Infância.

Muitos são os ambientes frequentados e experienciados pelas crianças, tanto anteriormente ao seu ingresso na educação formal escolar, quanto concomitante a ele. Nem todos esses espaços, planejados e organizados pelos adultos, têm em vista atender as especificidades e necessidades da infância.

Ao considerar as vivências dentro de diversos contextos escolares e as trocas de experiências realizadas com outros profissionais da educação, identifiquei que muitas escolas, ainda hoje, fazem uso da herança da educação tradicional, disciplinadora e autoritária de séculos anteriores, cujo único protagonista é o adulto (professor).

O protagonismo centrado no adulto faz dele soberano nas decisões e no planejamento escolar, sendo ele o responsável pela estruturação e determinação dos tempos e espaços ocupados e vivenciados pelas crianças na escola. Essas características delegam-lhe a autoridade, gestão e controle das relações e dos meios de condução do processo escolar. Esse adultocentrismo cultural e histórico é visto como um fato normal, não problematizado nas escolas. As crianças, de maneira geral, são levadas a permanecer numa condição predominantemente passiva e receptiva às imposições dos adultos.

Através de observações espontâneas (sem finalidade acadêmica e científica) nas vivências com crianças em uma escola de Ensino Fundamental, meu local de trabalho há aproximadamente quatro anos, percebi que existe uma ruptura muito grande nos modos como as crianças vivem a infância neste espaço e como vivem em instituições de Educação infantil, locais em que trabalhava anteriormente.

Na Educação Infantil, mesmo com as fragilidades na organização, planejamento e atendimento à pequena infância, a criança é vista como criança, pelo menos, demonstra-se ter uma maior compreensão das suas características, necessidades e interesses (diferente dos adultos)<sup>4</sup>. Nessa instituição, por excelência destinada às crianças, presenciei em muitos momentos, discussões e estudos por parte de seus profissionais para repensar os modos de agir com as crianças, o replanejamento da rotina e, inclusive, a reestruturação dos seus tempos e espaços no contexto institucional.

Na Escola de Ensino Fundamental percebemos que, por imposição e exigências dos adultos, a criança é levada a suprimir a manifestação da sua identidade própria - a de ser criança - para exaltar outra que se construiu no espaço escolar: uma identidade generalizada e universal atribuída às crianças na escola - a identidade de aluno. Diversos autores da SI que

---

<sup>4</sup> Não se pretende neste estudo discutir os tempos e espaços da Educação infantil, nem tampouco, questionar as suas posturas pedagógicas e / ou assistenciais com as crianças. Nesse sentido, a Educação Infantil será apenas citada como base comparativa ao atendimento das crianças na Escola de Ensino Fundamental.

tratam da criança em situação escolar ou do chamado “ofício de aluno”, observam que neste espaço se constrói, socialmente, a invisibilidade da *criança* como *ator social* (PERRENOUD, 1995; PINTO; SARMENTO, 1997; SIROTA, 2001). Se considerarmos que na escola só há lugar para a identidade de *aluno*, podemos compreender porque a rotina escolar é pouco discutida neste espaço. Assim, pensar a reorganização dos tempos e espaços da escola parece ser, nesse contexto, pouco provável.

Mesmo com objetivos diferenciados, a escola de Ensino Fundamental e a Instituição de Educação Infantil são ambas, lugares socialmente destinados à infância. No entanto, o que se verifica é que a grande maioria das escolas de Ensino Fundamental é organizada em tempos e espaços inadequados às crianças:

O ensino fundamental, assim, tem muito a aprender com a educação infantil para que de direito, e de fato, nossas crianças possam alfabetizar-se com prazer emoção e diversão. A ludicidade, aliás, como princípio pedagógico, aplica-se a qualquer idade, não pode e não deve ser uma prerrogativa das crianças de 0 a 6 anos. A ludicidade é mais um direito da infância para além dos 6 anos. (PERES, 2011, p. 66).

Nesse contexto coloca-se também em discussão o chamado “ofício de aluno”<sup>5</sup> cuja construção (ou invenção) se realiza na escola. Este ofício, segundo Marchi (2010, p.191) “pode ser definido antes de tudo como a ‘aprendizagem das regras do jogo’ escolar”. Nesse sentido, o bom aluno não assimila somente os conhecimentos, mas também, torna-se jogador deste suposto jogo, exercendo um papel revelador tanto de conformismo quanto de competência.

Nesse estudo, pressupomos que os modos pelos quais as crianças afirmam a sua condição infantil dentro da escola e as estratégias que utilizam para se apropriarem/desfrutarem de um tempo espaço que lhes são próprios, são despercebidos ou não desvelados pelos adultos.

Mediante essas considerações, algumas questões fazem-se pertinentes: Quais os sentidos atribuídos pelas crianças à infância, ao fato de ser criança e à identidade de aluno do Ensino Fundamental? A partir disto, quais as contribuições que as crianças podem dar ao replanejamento dos tempos e espaços da escola do Ensino Fundamental visando uma reestruturação que considere as especificidades da infância?

---

<sup>5</sup> Termo inicialmente utilizado por Perrenoud em “fabricação da excelência escolar” e, posteriormente, em “O ofício de aluno” uma coletânea de artigos (SIROTA, 2001). Nesse sentido, Sirota (2001, p. 16) comenta que este autor retoma explicitamente a noção de ofício para se interrogar sobre o que a escola constrói; e o papel dos alunos nessa construção. Uma sociologia do ofício de aluno, segundo esta autora, torna-se ao mesmo tempo “uma sociologia do trabalho escolar e da organização educativa”.

Para segmentos da sociedade, entre eles a escola, igreja e família, a criança, muitas vezes, não é compreendida como um ser no presente, pois, sobre ela é feita sempre uma projeção futurista, plena de expectativas. Isto é, a criança é considerada como um ser em *devir*. Nesse sentido, Sirota (2001, p.09) afirma que:

A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um 'future being', um ser futuro em devir: 'ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação. Não importa que período da infância consideremos, sempre nos encontramos em presença de uma inteligência tão fraca, tão frágil, tão recentemente formada, de constituição tão delicada, com faculdades tão limitadas e exercendo-se por tal milagre que, quando pensamos nisso tudo, não há como não se temer por essa esplêndida e frágil máquina. A condição a ser criada parece se localizar no oposto daquilo que nos é dado como ponto de partida'.

Os recentes estudos sociais da infância nos apresentam novas discussões acerca da infância e da criança, visto que suas concepções constroem-se historicamente, redefinindo-se por seu contexto sociocultural. Essa ressignificação de conceitos define a criança não mais e apenas como um ser em desenvolvimento, mas, como ator social, construindo a sua história pelas e nas interações e vivências que estabelece em seu meio social.

Nesse sentido, podemos compreender que não existe um único e universal sentido para a infância, devendo ela ser considerada em sua pluralidade. As diversidades que existem culturalmente, etnicamente, economicamente, reforçam a existência de infâncias. Pinto (1997, p. 69) em seu texto intitulado "*A infância como construção social*", cita uma das contribuições de Prout e James no que se referem à abordagem dos mundos sociais da infância "A infância é uma variável da análise social, não dissociável de outras variáveis, tais como o sexo ou classe social; a análise comparativa e transcultural revela uma grande variedade de infâncias."

A concepção de infância, compreendida numa perspectiva histórica, mostra a criança refletida em suas relações sociais. Deste modo, o que sabemos hoje sobre a infância, foi sendo construído ao longo dos tempos considerando as significativas modificações que ocorreram na sociedade: na composição da família, na ressignificação do papel social desempenhado pela mulher/mãe, na influência dada à Infância pelo processo de institucionalização escolar, com a inserção das mídias eletrônicas, enfim, com os diversos fatores que influenciam o cotidiano da vida das crianças. Em tempos de transformação social o mundo e a cultura das crianças também se encontram em mudança.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

*“É bom ser criança,  
Isso às vezes nos convém.  
Nós temos direitos  
Que gente grande não tem.  
Só brincar, brincar, brincar,  
Sem pensar no boletim.  
Bem que isso podia nunca  
mais ter fim”.*

(Toquinho)

Partimos da compreensão de que a infância é construída historicamente e sempre redefinida pelos contextos socioculturais das crianças. Nesse sentido, torna-se ser fundamental ouvir as suas vozes a respeito dos tempos vividos e espaços por elas ocupados no contexto escolar.

A compreensão que as crianças têm da escola e a importância que atribuem a ela, assim como a compreensão que têm de infância e do fato de serem crianças, dão pistas de como elas vivenciam sua condição infantil dentro dessa instituição. Pressupomos que tais compreensões permitam vislumbrar as contribuições que as crianças podem dar ao replanejamento dos tempos e espaços da escola.

Nesse sentido, Marchi (2010, p. 194), juntamente com os sociólogos da infância, considera que:

[...] as crianças têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e que são capazes de efetivamente expressá-los (haver, porém, alguém que os escute e leve em conta, já é outra discussão). Além disto, como salientam estes sociólogos, existem realidades sociais que somente a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, aprendidas e analisadas.

As reflexões feitas a partir das novas considerações da SI evidenciam que a criança, agora compreendida como ator social e participante ativa dos diversos processos sociais, deve, em sua efetiva condição, ter a oportunidade autônoma de falar por si mesma e ser reconhecida por estas falas e por suas diversas manifestações.

Por meio de uma política de participação, defendemos a valorização da educação para a infância como emancipatória da criança. A escola deveria ser um lugar acolhedor em que a criança se sinta à vontade e onde possa expressar-se livremente, sem receio das repreensões e punições dos adultos. Ao encontro dessa reflexão, Barbosa e Delgado (2012, p. 10) afirmam

que “é possível pensar nas escolas com crianças, lugares nos quais elas sintam vontade de permanecer, lugares acolhedores das suas culturas”.

A partir dessas considerações, refletimos sobre a necessidade da participação das crianças no replanejamento dos tempos e espaços da escola de Ensino Fundamental. Pressupomos que a criança, juntamente com os adultos, pode ser protagonista na tomada de decisões e nas ressignificações dos modos como a escola vai se (re)construindo.

Como sujeitos sociais elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. [...] fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele. (NASCIMENTO, 2011, p. 41).

Desse modo, essa instituição deveria levar em consideração as especificidades dos atores que a frequentam, permitindo que manifestem suas opiniões e sentimentos frente a todos esses aspectos que, diretamente e/ou indiretamente, influenciam no processo de ensinar e de aprender e no desejo/gosto de permanecer ou não neste espaço formal de educação que é a escola.

### 1.3 TRAÇANDO OS OBJETIVOS

Seguem os objetivos que norteiam a realização deste estudo:

#### 1.3.1 Objetivo geral:

- ✓ Analisar possíveis contribuições que as crianças podem dar ao replanejamento dos tempos e espaços da escola a partir dos sentidos que atribuem à infância, ao fato de serem crianças e à identidade de alunos do Ensino Fundamental.

#### 1.3.2 Objetivos específicos:

- ✓ Compreender os sentidos de ser criança, de infância, de aluno e de escola a partir das próprias crianças;
- ✓ desvelar os sentidos da “escola ideal” do ponto de vista das crianças;

- ✓ socializar os resultados da pesquisa com os membros da comunidade escolar.

#### 1.4 INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS

*“Fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia especial para detectar as suas necessidades, mais do que as necessidades do projeto de investigação. Requer atenção às circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrar-nos os seus mundos”.*

(M. Elizabeth Graue & Daniel Walsh)

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental em uma pequena cidade do Vale do Itajaí/SC. Considerando que essa escola atende diversos grupos etários, optou-se por realizar a pesquisa com crianças que possuem entre dez e onze anos de idade e que, portanto, cursavam, com algumas exceções, o quinto ano do Ensino Fundamental. Esta opção deu-se pelo pressuposto de que, nessas idades, já pré-adolescentes, esses atores são menos percebidos como crianças pelos adultos, se comparado a quando estes frequentavam os primeiros anos (1º ao 3º, por exemplo) dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Estivemos com as crianças e as observamos em diferentes momentos do seu cotidiano escolar: na sala de aula, no recreio, na fila do lanche (merenda), nas aulas de educação física (que geralmente são realizadas fora da sala de aula), nas idas à biblioteca, em uma viagem de estudos e em outros momentos deste cotidiano.

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, pois está ancorada na perspectiva interpretativa de geração e análise de dados, considerando a participação ativa, no contexto escolar, das crianças na produção e reprodução da(s) cultura(s). Nesse sentido, esta investigação inspira-se nos atuais estudos sociais da infância que têm como um de seus princípios a utilização da etnografia como metodologia eficiente em pesquisa com crianças. Entre os pesquisadores que seguem esta perspectiva, William Corsaro (2009), em sua prática de pesquisa com crianças, demonstra a relevância da etnografia no estudo das culturas de pares infantis. Esse autor, em um texto sobre métodos etnográficos, afirma a influência que sofreu de outros sociólogos e

também antropólogos para a constituição de sua prática de pesquisa com crianças e destaca a importância do conceito antropológico de cultura no âmbito deste método. Para este mesmo autor, a etnografia possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo<sup>6</sup>. No entanto, esclarecemos que esta pesquisa não se caracterizou como estritamente etnográfica pelo fato de não ter sido realizado um trabalho de campo prolongado e diário e, portanto, não ocorreu uma completa imersão no contexto investigado, o que caracterizaria a etnografia segundo os diversos autores<sup>7</sup>.

O método etnográfico possui diversas estratégias ou procedimentos de investigação e esta pesquisa utilizará algumas de suas estratégias na geração de dados, como segue:

- ✓ Criar situações de diálogos e interações que permitam um melhor entrosamento entre crianças e pesquisadora. Pressupõe-se que estas situações possam aproximar e possibilitar a aceitação da mesma no grupo;
- ✓ observar as crianças individualmente e na interação com os pares em diversos momentos do cotidiano escolar;
- ✓ garantir a organização sistemática do registro de dados em um diário de campo;
- ✓ realizar discussões em grupo focal com as crianças, objetivando desvelar suas compreensões de Infância, Criança, Aluno e Escola;
- ✓ solicitar às crianças, através de desenhos, a representação do que seria uma escola ideal;
- ✓ utilizar recursos audiovisuais na coleta de dados (fotos do cotidiano escolar e filmagem do grupo focal).

Ainda, no que se refere aos aspectos metodológicos deste estudo, remetemos ao capítulo III desta dissertação, onde expomos de forma mais detalhada os procedimentos da investigação e onde também realizamos uma reflexão sobre os desafios e dilemas de ordem prática, ética e política que permeiam as pesquisas com crianças.

## 1.5 DIÁLOGOS COM OUTRAS PESQUISAS: PARECERES SOBRE O ESTADO DA ARTE

A procura por pesquisas que poderiam auxiliar na construção dessa investigação deu-

---

<sup>6</sup>CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições na vida das crianças. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda. **Teoria e prática na pesquisa com crianças. Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

<sup>7</sup> Cf. GEERTZ (2008); CORSARO (2009; 2011).

se pela coleta de informações nos sites acadêmicos de busca: SciELO, Google acadêmico, Anped (GT 14 - Sociologia da Educação), digitando-se as palavras chave deste estudo (Aluno; Criança; Escola; Infância; Sociologia da Infância).

Observa-se que há um número significativo de pesquisas que, com enfoques diversos, retratam as crianças como atores sociais, ativos e participativos, cujas ações e falas são investigadas pelos adultos. Esse fato anuncia uma preocupação, por parte dos pesquisadores, em ouvir a criança, compreendê-la no seu presente. Nesses estudos, a infância é compreendida como um fenômeno social complexo e contextualizado.

Dentre essas, uma pesquisa merece particular atenção, pois, apresenta algumas características que se aproximam desta. Trata-se do estudo de Arleandra Cristina Tarlin do Amaral (UFPR) cujo título é: *“O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba”* (2008). Esta pesquisa foi feita com crianças de cinco e seis anos de idade, em uma escola pública no município de Curitiba/PR. Objetivou compreender o que é ser criança e viver a infância na escola, aspecto que a aproxima da presente pesquisa, no entanto, também se distancia pelo fato de que a presente pesquisa não tem por objetivo investigar a transição das crianças da Educação Infantil para o ensino Fundamental e pela faixa etária das crianças investigadas.

Os resultados da pesquisa de Amaral (2008), no que se refere aos posicionamentos das crianças frente à transição da educação infantil para o ensino fundamental, destacam que o primeiro ano do ensino fundamental é muito exigente e que, na educação infantil, o tempo é mais bem distribuído. A autora salienta que as crianças criam estratégias, individuais e coletivas tanto para atender, quanto para subverter as regras, transgredindo-as criativamente, em alguns momentos. Os diálogos e interações das crianças, com seus pares e com os adultos apontaram que elas compreendem o mundo, discutindo temáticas diversas, como, por exemplo, gênero, classe, raça-etnia, temáticas estas pouco abordadas na escola.

Salienta-se outro estudo de quatro pesquisadoras<sup>8</sup> (UFSC e UNESC) que também se aproxima da preocupação com a participação das crianças no cotidiano escolar: *“A participação da criança na escola de Ensino Fundamental: um desafio nas séries iniciais”* (2003). Esse estudo apresenta algumas reflexões e resultados de um projeto de pesquisa, que integra o convênio de duas universidades, uma situada no Brasil e outra em Portugal. O seu objetivo foi o de investigar as condições, possibilidades e potencialidades da participação da

---

<sup>8</sup> Diana Carvalho de Carvalho (UFSC), Maria Isabel Ferraz Pereira (UNESC), Maria Isabel Batista Serrão (UFSC) e Jucirema Quintero (UFSC).

criança nos primeiros anos do ensino fundamental, analisando as práticas educativas nesse contexto. Esse objetivo distancia-se do proposto pela presente pesquisa, pois esta não se interessa pelo estudo dos adultos e das suas práticas educativas no cotidiano da escola, mas sim, em conhecer as crianças, o que pensam da escola e da infância dentro dela. Segundo as autoras da referida pesquisa, um dos seus resultados, talvez o mais contundente, tenha sido o posicionamento da escola pública e de seus professores, em determinada reunião, em optar pelo investimento na criança (em respeito ao seu ritmo próprio) e reavaliar a prática da reprovação, como vinha sendo valorizada até então (como forma de discriminação e segregação). Notável também foi o esforço, por parte dos professores, em discutir a adequação de seus planos de ensino e demais atividades, na promoção da participação das crianças na escola.

Demais pesquisas encontradas, a partir das buscas pelas palavras-chave citadas anteriormente, abordam enfoques distantes do objetivo aqui proposto. Vale destacar que há um número expressivo de pesquisas que investigam a infância na escola a partir do tema da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

## 2 OS CONCEITOS DE INFÂNCIA, CRIANÇA, ALUNO E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

Este capítulo tem como propósito abordar alguns aspectos históricos e teóricos relativos aos conceitos de infância, criança e escola, que são centrais neste estudo. Mas, para dar início a essa discussão se apresenta, inicialmente, as disciplinas ou áreas do conhecimento que vão nos permitir situar, tanto teoricamente quanto historicamente, os conceitos acima citados: a Sociologia da Infância, disciplina que fundamenta este trabalho, e a Sociologia da Educação. Assim, a partir das contribuições da Sociologia da Infância acerca dos conceitos de infância, criança, escola, e ofício de aluno, serão discutidos alguns outros termos pertinentes à compreensão das experiências infantis na sociedade: culturas infantis, socialização e reprodução interpretativa.

Na sequência, o capítulo aborda a construção histórica e social da infância à luz de alguns autores, entre eles, Philippe Ariès, Norbert Elias, Manoel Pinto, Alain Prout, Régine Sirota, Rita de Cássia Marchi. Não se pretende apresentar todo o percurso histórico no qual o sentimento moderno de infância foi sendo socialmente construído; contudo, apresentam-se alguns eventos significativos desse percurso que, aos poucos, permitiu ou exigiu o reconhecimento social das particularidades do mundo infantil.

Posteriormente, o texto apresenta algumas reflexões sobre o surgimento da Instituição Escolar na Modernidade, seus propósitos, suas estruturas, seus moldes ditados pela *maquinaria escolar*<sup>9</sup>, pela via dos autores: Carlota Boto, Julia Varela, Fernando Alvarez-Uria, Rui Canário, Paula Silibia e Gicele M. Cervi. Ao encontro dessa abordagem, o capítulo apresenta o conceito de “ofício de aluno” cujo nascimento se dá concomitante à invenção da instituição escolar. Os autores Philippe Perrenoud e José Gimeno Sacristán são, aqui, referências para o estudo deste conceito.

Essas contribuições teóricas e históricas nos permitem reflexões acerca das vivências das crianças no espaço institucionalizado da escola. Assinalamos que alguns pressupostos levantados no decorrer do texto apostam na educação emancipadora com vistas à participação da criança no contexto das escolhas, produções e das decisões tomadas pela escola enquanto instituição educativa.

---

<sup>9</sup>Expressão utilizada pelos autores Júlia Varela e Fernando Alvarez-Uria para designar a escola como uma maquinaria de governo da infância, uma instituição que ocupa o tempo e imobiliza no espaço todas as crianças compreendidas entre seis e dezesseis anos (ALVAREZ-URIA & VARELA, 1992).

## 2.1 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS COM OS PARADIGMAS SOCIOLÓGICOS

Muitas são as ações e situações que permeiam o cotidiano da vida das pessoas em sociedade. A sociologia se interessa por essas situações e, na tentativa de compreendê-las e/ou explicá-las, coloca como central o relacionamento entre indivíduo e sociedade. Desta forma, o *objeto* da sociologia “[...] constitui-se historicamente como o conjunto de relacionamentos que os homens estabelecem entre si na vida em sociedade – relações de cooperação, conflito, independência, etc. [...]” (TOMAZI, 1993, p.16).

A sociologia geral, em suas matrizes ou autores clássicos (Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber), forneceu os três paradigmas que, até hoje, orientam a produção dos estudos sociais em Educação. Estes paradigmas são o estrutural funcionalismo, o materialismo histórico dialético e a sociologia interpretativa ou hermenêutica, sendo que as questões relacionadas à educação acabaram conquistando um espaço maior de estudo e discussões com o surgimento da Sociologia da Educação, fundada por E. Durkheim.

Três fases marcam a trajetória dos estudos sociológicos da educação e estas correspondem aos três paradigmas acima mencionados: o Paradigma do Consenso idealizado por Durkheim, o Paradigma do Conflito, fornecido por Marx e o Paradigma Hermenêutico de Weber. É neste último que esta pesquisa se sustenta.

A partir de 1945, por ocasião do fim da primeira guerra mundial e, até 1960, o *otimismo pedagógico* permeava a tônica dos estudos em educação. Nesse sentido, a sociedade apostava na educação como alavanca para a democratização social e distribuição de renda. Acreditava-se que as escolas, os estudos, a alta escolaridade dos indivíduos eram fatores *per si* que promoviam a qualidade da natureza humana. Essa visão de educação era sustentada, filosófica e teoricamente, no Paradigma do Consenso criado por Émile Durkheim, sociólogo francês, fundador da análise sociológica funcionalista. Para este autor, a sociedade é compreendida como um *organismo* vivo, formado por partes em que, cada uma, desempenha uma função necessária na formação de um todo integrado e em equilíbrio. A sociedade, assim, é um ente superior e externo ao indivíduo, constituída por um conjunto de regras e normas exteriores e coercitivas construídas coletivamente (*atos sociais*) que orientam a vida dos indivíduos em sociedade. (KRUPPA, 1994; TOMAZI, 1993).

Segundo Gomes (1985, p. 17) “Basicamente o paradigma do consenso vê a sociedade como um conjunto de pessoas e grupos unidos por valores comuns, que geram um consenso espontâneo”. Na visão funcionalista de educação as instituições sociais assumem um papel

central na sociedade, pois elas “[...] socializam os indivíduos, [e] fazem com que eles assimilem as regras e normas necessárias à vida comum” (TOMAZI, 1993, P. 19). Assim, a família e a escola têm por função central educar/socializar a criança que, ao nascer, não conhece as regras necessárias para a vida em sociedade. A educação é, então, para Durkheim um fato social que tem por função a conservação e manutenção (reprodução) da ordem social.

A ideia de socialização ou de educação em Durkheim é considerada “vertical” porque ela concebe a criança como um ser passivo e plenamente receptivo à socialização realizada pelas instituições. Essa visão será retomada posteriormente neste estudo, quando trabalharmos o conceito de “reprodução interpretativa”, idealizado pelo sociólogo da infância, Willian Corsaro (2011), com a proposta de ultrapassar a visão unilateral e adultocêntrica que Durkheim apresentou sobre socialização.

Para compreendermos o Paradigma do Conflito surgido a partir do materialismo histórico dialético de Karl Marx é preciso destacar que, nesta vertente de pensamento, o enfoque está não nos meios de produção e manutenção da ordem social, mas na existência de um conflito social permanente entre as diferentes classes sociais de determinado modo de produção. Para Marx, a história da Humanidade é a história da luta entre classes, porque o modelo de produção da riqueza tem sido, historicamente, o modelo de expropriação e apropriação do trabalho de uma classe social sobre outra. Esse é, portanto, um conflito social permanente que se agudiza na sociedade capitalista onde, para K. Marx, o consenso social gerado não é espontâneo (como defende Durkheim) e sim imposto pela classe dominante e sua ideologia. Essa visão crítica do funcionamento das sociedades de classes gerou o que, nos anos 60, foi denominado, na sociologia da educação, de “pessimismo pedagógico”. Isto porque as instituições escolares passam a ser identificadas como aparelhos de conservação e de reprodução da desigualdade social. Assim, a fase do otimismo pedagógico é superada por uma fase marcada pela descrença e desilusão na educação como transformadora da sociedade e dos indivíduos.

Os Paradigmas do Consenso e do Conflito têm, em comum, o fato de serem macroanalíticos, isto é, tomam por objeto as macro relações entre educação e sociedade. Diferentemente desses dois paradigmas, o Paradigma Interpretativo Hermenêutico de Weber aposta numa perspectiva micro analítica da sociedade. É nesta abordagem sociológica que este estudo se baseia, estabelecendo diálogos com a Sociologia da Infância. Para tanto levantaremos algumas considerações sobre Max Weber, sociólogo que instituiu a abordagem compreensiva/interpretativa na Sociologia.

Para Weber, a sociedade pode ser compreendida a partir da análise centrada na ação

social dos indivíduos e, sendo assim, a sociedade não é exterior e superior aos indivíduos, mas constituída pela intersubjetividade presente em toda e qualquer relação social. Assim, na sociologia compreensiva ou hermenêutica de M Weber, o foco está no sentido que os sujeitos dão às suas ações:

[...] Weber não analisa as regras e normas sociais como exteriores aos indivíduos. Pelo contrário, as normas e regras sociais são o resultado do conjunto de ações individuais, sendo que os agentes escolhem, o tempo todo, diferentes formas de conduta. As ideias coletivas, com o Estado, o mercado econômico, as religiões, só existem porque muitos indivíduos orientam reciprocamente suas ações num determinado sentido. Estabelecem, dessa forma, relações sociais que têm de ser mantidas continuamente pelas ações individuais. (TOMAZI, 1993, p. 22-23).

Essa perspectiva de análise social acaba por gerar uma nova virada, a partir de 1975 nos estudos em sociologia da educação, levando ao que Nogueira (1995) chamou de “explosão do objeto”, pois a sociologia é levada a prestar atenção no ator social e em problemáticas até então não consideradas nas análises. Essa ‘explosão do objeto’, a quebra dos paradigmas dominantes e o “retorno do ator social” (NOGUEIRA, 1995) vão, assim, configurar um novo modo de compreender a educação e seus atores. Nesse sentido, novos objetos de estudo, como crianças, mulheres, idosos, índios, ou novos contextos como o cotidiano das salas de aula, entre outros, passam a ser analisados. (NOGUEIRA, 1995; MARCHI, 2009).

O surgimento da Sociologia da Infância dá-se, de acordo com Marchi (2010) no âmbito dessa viravolta teórica e reflete o intenso debate e movimento de pesquisadores que, desde os anos 80, procuram ressignificar as perspectivas de investigação com as crianças. Esta disciplina propõe novos olhares à infância, reconhecendo-a em sua pluralidade, como uma construção histórica e social e à criança, compreendendo-a com um *ator social*, produtora e reprodutora de cultura. Nesse sentido, atribui grande relevância ao método Etnográfico na geração dos dados das pesquisas com crianças por possibilitar ao pesquisador a sua imersão no contexto em que essas estão inseridas, dando-lhes voz e possibilitando-as participar na produção dos dados sociológicos (PINTO; SARMENTO, 1997; SIROTA, 2001; MARCHI, 2007, 2010; CORSARO, 2011).

Até os anos 90 as pesquisas realizadas pelo viés das tradicionais disciplinas, *Sociologia da Educação* e *Sociologia da Família*, limitavam-se a compreender e conhecer a criança pela voz do adulto. Desta forma, o foco de atenção destas pesquisas nunca foi a infância e as próprias crianças, mas, as instituições, como a família e a escola, e os seus processos de socialização (MARCHI, 2010). Os estudos que partem da Sociologia da Infância

possibilitaram, assim, resgatar a criança desta invisibilidade epistemológica. Segundo Abramowicz (2011, p. 24):

A sociologia da infância traz em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros. A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternação, é um movimento político.

Assim, a sociologia da infância como área do conhecimento que tem ocupado significativamente um espaço no cenário internacional, propõe o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais plenos (DELGADO; MULLER, 2005). Nesse sentido, abordaremos a seguir a discussão acerca da construção histórica e social da infância, visto que essa se modifica com o passar dos tempos e que, contemporaneamente, tem suscitado muitas reflexões sobre o lugar da criança na sociedade.

## 2.2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA

*“A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e XVII”.*

(Philippe Ariès)

O clássico estudo de Philippe Ariès, *“História Social da Criança e da Família”* ([1960], 2011), é um marco importante nas discussões acerca da construção histórico-social do sentimento da infância<sup>10</sup>. Tal obra teve sua primeira publicação na França em 1960, nos Estados Unidos em 1962 e, no Brasil, em 1973 (PINTO, 1997; BOTO 2002).

Segundo ARIÈS (2011), por muito tempo na História não existiu o sentimento de infância. Diferentemente do significado de afeição pelas crianças, este sentimento refere-se à

<sup>10</sup> Pinto (2007, p. 38) afirma que os estudos de Ariès exerceram significativo impacto nos meios acadêmico e educacional, embasando numerosos trabalhos. Assim, reflete que o mérito do historiador foi ter “[...] proporcionado a consciência de que aquilo que parecia um fenômeno natural e universal era, afinal, o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea”. Narodowski (1999), complementa que a obra de Ariès, no que se refere aos campos da demografia histórica, da pedagogia, da psicologia histórica ou da história da família, foi alvo de muitas críticas e revisões.

consciência da existência das particularidades do mundo infantil<sup>11</sup>, consciência esta que não existia. Afirmar a ausência do sentimento de infância, não significa dizer que não houvesse afetividade pelas crianças e que estas fossem negligenciadas (PINTO, 1997).

Na Idade Média, as crianças eram tratadas como companheiras naturais dos adultos. Por muito tempo as crianças bem pequenas foram socialmente *invisíveis* sendo merecedoras de atenção apenas quando já estavam maiores, assim que superavam o período de alto nível de mortalidade infantil, característica marcante da época. A partir do século XVI, na Europa, começa a aflorar um primeiro *sentimento de infância*, em que a criança passa a ser vista com um ser frágil, inocente, dependente, merecedor de atenção e cuidados. Esse sentimento tem sua origem no seio familiar, originalmente pertencente às mulheres que cuidavam das crianças – mães ou amas - primando à manutenção da vida no combate à mortalidade infantil (ARIÈS, 2011).

A criança por sua ingenuidade, gentileza e graça torna-se fonte de relaxamento e distração para os adultos. Segundo Ariès (2011) este sentimento foi denominado como o de *paparicação* e foi alvo de muitas críticas no fim do século XVI e principalmente no XVII, pelas pessoas que Ariès denominou de *rabugentas* por não suportarem a atenção dispensada às crianças. Assim, concomitante ao sentimento de *paparicação* ocorreu um sentimento de *exasperação*, por parte dos adultos, gerado pela irritação que as crianças lhes causavam em momentos de seu cotidiano. Acreditavam que estas maneiras de paparicar e mimar as crianças podiam torná-las mal educadas.

Surge entre os moralistas e os educadores do século XVII - eclesiásticos ou homens da lei - preocupados com a disciplina e com a racionalidade dos costumes, um segundo sentimento de infância denominado de *moralização*. De acordo com Ariès esse sentimento inspirou a educação até o século XX. Assim, da *paparicação* passou-se ao sentimento da moralização: preservar e disciplinar as crianças. Nesse sentido, compreendiam que as crianças eram imperfeitas e incompletas e por isso precisavam ser disciplinadas e moralizadas para a manutenção dos costumes sociais.

O sentido da inocência infantil resultou, portanto numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada - quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la desenvolvendo o caráter e a razão. (ARIÈS, 2011, p. 91).

---

<sup>11</sup>Atualmente a existência das particularidades da infância é socialmente reconhecida. Assim, os segmentos sociais apropriam-se do termo 'infantil' para designar algo pertencente à criança, como por exemplo: educação infantil, escolas infantis, roupas e acessórios infantis, livros infantis e tantos outros termos que designam algo que pertence especificamente às crianças e/ou à infância.

Nesta linha de pensar a criança como sendo um ser incompleto e que precisa ser ensinado e disciplinado, citamos John Locke (1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Para o primeiro autor, é a teoria da tabula rasa, da folha de papel em branco, aonde a criança vai sendo preenchida, desenhada pelas pessoas (adultos) que lhe são próximas: os pais e professores. Já Rousseau, que também sofreu influência de Locke, possuía uma visão romântica sobre a criança, reconhecendo-a como um ser puro, merecedor dos sentimentos mais tenros, de cuidados e amor. Para este autor, a primeira educação deveria ter o objetivo de preservar a inocência e a espontaneidade infantil (PINTO, 2007).

A infância, cada vez mais percebida em suas especificidades e cada vez mais distante do mundo adulto, desperta interesse em um número crescente de estudiosos, entre eles: pedagogos, biólogos, filósofos, psicólogos e sociólogos. Suas abordagens teóricas, em busca da compreensão e do reconhecimento da existência das particularidades do desenvolvimento da infância, fomentam teorias na tentativa de compreender como a criança aprende e quais fatores interferem em sua aprendizagem, como se desenvolvem e como se socializam.

Destaca-se aqui, sem aprofundar, nomes importantes que neste trajeto histórico influenciaram profundamente a reflexão sobre a educação das crianças: Freud, Fröebel, Pestalozzi, Montessori, Piaget, Vygotsky, entre outros. Segundo Narodowski (1999, p.173) “[...] A infância gera um campo de conhecimentos que a pedagogia constrói, mas ao mesmo tempo, é um corpo – o corpo infantil, o corpo adolescente – depositário do agir específico da educação escolar [...]”. A infância cada vez mais passa a ser olhada, estudada, pensada e compreendida pela ótica da pedagógica escolar, a preocupação e atenção acerca da educação das crianças relacionam-se, assim, cada vez mais, com a sua escolarização.

Outra contribuição importante a respeito da discussão sobre a infância é retratada na década de 30 por Norbert Elias (1994). De acordo com Marchi (2007), Norbert Elias, em estudo que antecede a obra de Ariès, mostra que, historicamente, mais precisamente a partir do Renascimento Europeu, os processos de *civilização*, de *individualização* e *privatização* dos costumes no mundo adulto (das classes dominantes), deram fruto ao desenvolvimento da ideia de criança enquanto ser individualizado e merecedor de atenção específica. Ainda, segundo esta autora, o autor Norbert Elias distinguiu-se da perspectiva dos estudos de Ariès, no que se refere a uma intenção ou à ação deliberada dos adultos em criar um novo mundo infantil na época renascentista. Assim, Elias, com a noção de civilidade, permite compreender a construção da infância como consequência histórica da construção de um novo mundo adulto (o mundo burguês):

Neste sentido, tenho por pressuposto inicial relacionado à história social da infância que esta é um produto do processo de individualização moderno e, como tal, uma das consequências do chamado “processo civilizador”. Sendo o processo de civilização e de individualização as duas faces de um mesmo movimento histórico, a ideia é a de que a infância surge deste duplo processo que se estabelece a partir do Renascimento entre as classes altas, da crescente necessidade de separação dos corpos, de privacidade e do conseqüente desenvolvimento dos sentimentos de vergonha, pudor e higiene. (MARCHI, 2007, p.31).

Por muito tempo e ainda no discurso atual de segmentos da sociedade – escola, igreja, família – a criança é vista como um ser em formação, sujeito inacabado, que precisa de cuidados e ensinamentos para *vir a ser* um adulto com virtudes, projetado e desejado a partir das expectativas de um futuro idealizado que os adultos depositam nas crianças:

A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um “future being”, um ser futuro em devir: “ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação. Não importa que período da infância consideremos, sempre nos encontramos em presença de uma inteligência tão fraca, tão frágil, tão recentemente formada, de constituição tão delicada, com faculdades tão limitadas e exercendo-se por tal milagre que, quando pensamos nisso tudo, não há como não se temer por essa esplêndida e frágil máquina. A condição a ser criada parece se localizar no oposto daquilo que nos é dado como ponto de partida. (SIROTA, 2001, p.9).

Prout (2010, p. 737) também discute essa dicotomia ou oposição entre a criança como ser em devir (no futuro) e a criança como ser no presente:

Em alguns autores da nova Sociologia da Infância, ela foi construída como uma oposição, reafirmada com tanta insistência e de forma tão dogmática que nega a possibilidade de considerar as crianças igualmente como seres e devires. Em outros casos, foi sempre uma oposição problemática.

Este autor, no que se refere a essa (falsa) oposição assinala que, atualmente, o adulto também pode ser compreendido como um ser inacabado e, no entanto, é ainda apenas a criança que é vista como tal.

Os recentes estudos sociais da infância (antropologia da criança e sociologia da infância) nos apresentam, portanto, novas discussões acerca da infância e da criança, considerando que as suas concepções constroem-se historicamente, redefinindo-se por seu contexto sociocultural. Essa ressignificação de conceitos compreende também a criança como um ator social que constrói a sua história pelas vivências e interações estabelecidas em seu meio social.

Pinto (1997, p.68) cita uma das contribuições de Prout e James no que se referem à

abordagem dos mundos sociais da infância “A infância é uma variável da análise social, não dissociável de outras variáveis, tais como o sexo ou classe social; a análise comparativa e transcultural revela uma grande variedade de infâncias”. Neste sentido, podemos compreender que não existe um único e universal sentido para a infância e que ela deve ser considerada em sua pluralidade. As diversidades que existem culturalmente, etnicamente, economicamente, reforçam a existência de infâncias: “A ideia é que as infâncias, no plural aqui, e não no singular, são construídas mais diversamente e localmente mediante a interação contínua entre atores humanos” (PROUT, 2010, p. 735).

O contexto histórico marcado pelas diversas transformações que surgiram com o Renascimento, a partir do século XV, por ocasião da passagem da sociedade feudal para a sociedade capitalista, ou da sociedade medieval para a sociedade moderna, ocasionaram transformações econômicas, políticas e culturais. Um novo sistema que se instalava no ocidente europeu fazendo com que os homens se deparassem com novas situações, problemas, conflitos, enfim, com novos fenômenos sociais. Surge o modelo burguês de família, de criança e de escola. Desta forma, a partir da industrialização, a infância passa a ser liberada do trabalho e institucionalizada.

Segundo Sarmiento (2011a, p.586) a normatividade própria da infância contemporânea desenvolveu-se a partir da modernidade e sustentou-se em quatro eixos estruturantes:

- ✓ A escola pública, criada no final do século XVIII e cuja frequência obrigatória se institucionalizou a partir da 1ª metade do século XIX, tendo-se a escolaridade generalizado, alargado e estendido desde então, ininterruptamente, constituindo-se como o espaço institucional de pertença das crianças, por excelência;
- ✓ A família nuclear, cujo tipo de constituição dominou e progressivamente tendeu a substituir outras formas de agrupamento familiar - o clã, a família alargada, a família poligâmica, etc. – assumindo-se como o modelo idealizado do lugar de vinculação e pertença afectiva da criança;
- ✓ A construção de um conjunto de saberes institucionalizados sobre a “criança normal”, veiculantes de uma reflexividade institucional e associados a um conjunto de prescrições, de natureza médica, psicológica, pedagógica e comportamental, tendo sido especialmente relevante a Psicologia do Desenvolvimento, e a ideia que transporta da criança como ser biopsicológico em processo de maturação e crescimento;
- ✓ A administração simbólica, com a definição, implícita e explícita, de regras de inclusão, interdição, compulsão e reconhecimento das crianças (com codificação progressiva, desde as primeiras declarações sobre os direitos das crianças à actual legislação decorrente da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989).

A historicidade dos fatos, mediante as necessidades e interesses de uma época, fez com que a sociedade tivesse um olhar mais apurado para a criança. Com a Modernidade, o estatuto da infância foi reconhecido e com ele aflorou uma série de acontecimentos e

exigências sociais acerca da educação das crianças, antes incumbida somente às famílias. Surge, assim, a Escola em seus moldes modernos e, com ela, a criança é transformada em aluno (BOTO, 2002).

### 2.3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O SURGIMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

*“A escola é um espaço criado, uma instituição de confinamento, disciplinamento e de controle. Uma instituição tal qual o hospital, a prisão e a fábrica. Todos são espaços de confinamento, os quais, na sociedade disciplinar, foram marcados pelo muro e caracterizados pela busca constante da recuperação. [...] Uma recuperação que produz! São instituições que se organizam em espaços de garantia da ordem, disciplina e controle, produzindo saberes no seu interior. Nas escolas, a expropriação dos saberes e a produção de novos saberes cria a organização hierárquica e, nela, um jeito de lidar com as funções, os graus, os tempos, os lugares, as pessoas, os saberes”.*

(Gicele Maria Cervi)

Ao observarmos retratos antigos de instituições escolares, vemos que as escolas que foram planejadas no início dos tempos modernos se configuram ainda nos dias atuais. Assim, como a concepção de infância, a escola não se constituiu naturalmente, apesar de que a sua existência já esteja naturalizada socialmente. A escola é uma instituição social e o seu surgimento está relacionado às práticas sociais familiares, aos modos de educação e às próprias classes sociais, com interesses específicos para a sua criação.

A escola durante muito tempo não tinha como propósito essencial a educação das crianças. A instituição escolar medieval era reconhecida como uma escola técnica destinada à instrução dos clérigos. Sem diferenciações, ela acolhia crianças, jovens e adultos. Tanto os humanistas do Renascimento, quanto os pedagogos da Idade Média estenderam a educação à toda a duração da vida humana, sem privilegiar a infância e a juventude. Foram os

reformadores escolásticos do século XV e XVII<sup>12</sup> os inovadores das instituições escolares. Eles contribuíram com o reconhecimento da particularidade infantil e com o conhecimento da psicologia infantil, preocupando-se ainda com um método de adaptação a essa psicologia (ARIÈS, 2011).

Alguns acontecimentos e condições sociais marcaram a criação da escola moderna: ao não ser mais vista como um adulto em miniatura, a criança passa a ter um espaço específico destinado à sua educação: o colégio, a escola. Antes as suas aprendizagens decorriam das vivências que tinha com os adultos, pois viviam em pé de igualdade com eles. A criança, após a definição do estatuto da infância, é afastada dos adultos numa espécie de *quarentena*<sup>13</sup>. Nesse sentido, Ariès (2011, p. 107) reflete:

[...] aos aspectos da história da educação que revelam o progresso do sentimento da infância na mentalidade comum: como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moram como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos.

As novas instituições fechadas que surgiram a partir do século XVI, compreendidas nos espaços de colégios, albergues, prisões, casas de doutrina, hospícios, hospitais, seminários, entre outros, tinham a incumbência de recolher e instruir a juventude. A escola passou definitivamente a ser o espaço institucionalizado de aprendizagem, destinado à educação das crianças. No entanto, havia interesses diferenciados para as crianças ricas e pobres (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

A educação da infância rica era ditada pelo estudo de matérias literárias (proibidas para os meninos pobres), línguas e acesso às expressões artísticas e culturais entre elas a dança, equitação e à apreciação de jogos e espetáculos cultos. Já para a infância pobre eram visados os ensinamentos referentes à higiene, moralização e o adestramento para os ofícios.

---

<sup>12</sup>Segundo Ariès (2011), esses reformadores escolásticos do século XV foram: o Cardeal d'Estouteville, Gerson, os organizadores dos colégios e pedagogias e com grande relevância os jesuítas, os oratorianos e os jansenistas do século XVII.

<sup>13</sup> Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992, p.75), no que se refere à existência da quarentena física e moral, percebida por Ariès, “[...] é preciso que surja um espaço de enclausuramento, lugar de isolamento, parede que separe completamente as gerações jovens do mundo e de seus prazeres, da carne e sua tirania, do demônio e seus enganos. O novo espaço fechado, o convento, vai se constituir em forma paradigmática de governo. Ideado pelos moralistas inimigos recalcitantes dos regulares, o velho espaço, destinado a transformar a personalidade do noviço mediante uma regulamentação minuciosa de todas as manifestações de sua vida, servira agora de maquinaria de transformação da juventude, fazendo das crianças esperança da igreja, bons cristãos, ao mesmo tempo que súditos submissos da autoridade real”.

Vale salientar que as diferenças entre os meninos ricos e pobres iam além das atividades e disciplinas. A dureza no tratamento, as punições, os castigos e a submissão às ordens também eram dosadas de maneiras diferenciadas. Tais diferenciações possibilitam a compreensão de que a educação dos jovens ricos lhes vislumbrava o futuro governo da sociedade, enquanto aos pobres restava-lhes o ofício de futuros súditos. A formação de um corpo de especialistas (os professores) e a construção de um saber pedagógico, que, por consequência, destituiu outros modos de educação, também permearam os aspectos sociais da época de surgimento da escola (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Ao refletirmos sobre esses aspectos históricos que sustentaram o surgimento/criação das escolas, nos deparamos com alguns questionamentos sobre essa preservação do modelo de estrutura e funcionamento da escola em nossa sociedade. A autora Paula Sibilia (2012) faz menção em seus textos que a escola é uma máquina, antiquada por sinal, que faz parte de uma maquinaria social de interesses políticos e econômicos. Para a autora fica evidente que a escola é uma *tecnologia de época*, inventada em uma cultura bem definida e com o objetivo de atender uma demanda específica às necessidades dos tempos modernos. A maquinaria não está em crise, mas a escola está. A sua crise dá-se por ela não entrar em sintonia com os jovens do nosso século, por ser *incompatível* com os seus corpos e subjetividades. “Há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre o colégio e os seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens em todo o mundo” (SIBILIA, 2012, p. 14).

O professor e sociólogo Rui Canário (2006) em seu livro “A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas”, também reflete e problematiza a escola em seu contexto atual. Para este autor, a escola, alvo de expectativas, gerou um sentimento de insatisfação e de *desencantamento* que se instalou a partir do final da década de 60, por ocasião de um período reconhecido socialmente como “crise da educação” que, para este autor, refere-se à “crise da escola”. Vemos, portanto, que o período mencionado por esse autor corresponde ao que no capítulo II foi denominado de fase do “pessimismo pedagógico” na Sociologia da Educação.

O diagnóstico atual da escola é sombrio e as referências à sua “crise” são recorrentes, por três razões principais: baseada em um saber cumulativo e revelado, a escola é, hoje, obsoleta, sofre de um déficit de sentido para os que nela trabalham, além de ser marcada também por um déficit de legitimidade, na medida em que faz o contrário daquilo que promete, originando legiões de insatisfeitos. Em um espaço relativamente curto, a escola passou de um “tempo de promessas” para um tempo de “incertezas”. (CANÁRIO, 2006, p. 07).

Importante ressaltar que esse autor atribui alguns aspectos importantes à

transformação social da escola, sendo que o primeiro deles é a difícil tarefa de pensar a escola a partir da educação *não escolar*. Eis um grande desafio: reconhecer que educação não é escolarização! Outros aspectos apontados pelo autor referem-se à *desalienação do trabalho escolar* e à *transformação da educação* a partir de movimentos sociais que articulem um projeto de escola como um projeto social. Nesse sentido, Sacristán (2005), também tece uma reflexão sobre a cultura escolar:

As escolas são instituições que nasceram e foram se configurando como espaços fechados, sintetizando um modelo de funcionamento que servisse ao mesmo tempo para as funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos de menores. O fato de não serem voluntárias e arrastarem a tradição centrada explicitamente em disciplinar, de ensinarem conteúdos que não são de interesse para aqueles que ali estão por obrigação e de terem de controlar grupos numerosos de indivíduos num espaço fechado, gerou uma cultura dedicada a manter uma ordem nem sempre de acordo com o que hoje consideramos um tratamento adequado aos menores, como também não se pode garantir que essa velha ordem seja a mais adequada para a obtenção de finalidades educacionais mais modernas como, por exemplo, a propagação do conhecimento, educação de cidadãos cultos e autônomos, incentivo ao gosto pela aprendizagem, etc. (SACRISTÁN, 2005, p. 132).

A *máquina* escolar está funcionando a todo o vapor. Antiquada ou não, ela está consumindo o tempo de muita gente, sejam adultos ou crianças. “Questionar a escola ou a democracia na escola é perigoso e precioso. [...] Problematizar a escola democrática e nela a produção do gestor democrático é problematizar a atualidade nas políticas de gestão escolar” (CERVI, 2010, p. 12). Problematizar a escola não é tarefa fácil, pois, por essa instituição estar enraizada e naturalizada em nossa sociedade, geralmente não se percebe nem se problematiza as relações de poder e interesses que a constituem.

## 2.4 O OFÍCIO DE CRIANÇA E O OFÍCIO DE ALUNO

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

(José Gimeno Sacristán)

Com base em alguns estudos cujos autores<sup>14</sup> que abordam os termos "ofício de criança" e "ofício de aluno", refletimos sobre esses conceitos, assim como os conceitos de infância e escola, como sendo frutos de construções históricas e sociais. A sociedade ao longo dos tempos tende a naturalizar muitas coisas que já estão enraizadas no seu interior, sem se interessar, por vezes, em saber o que de fato está relacionado ao surgimento, institucionalização e aceitação social de determinados conceitos.

A emergência da atual Sociologia da Infância, segundo Sirota (2001), poderia ser representada pelo surgimento da noção de "ofício de criança" (*métier d'enfant*) na sociologia da educação francesa. Segundo a autora "Tomar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico em sentido pleno, é o primeiro desafio da noção de 'ofício de criança', pois representa uma ruptura difícil de efetuar no modo de pensar da sociologia da educação" (SIROTA, 2001, p.14, grifo no original). Esta autora comenta que foi nos escritos de Pauline Kergomard<sup>15</sup>, inspetora francesa de escolas maternas, que aparece os primeiros escritos sobre a noção de ofício de criança. Estes registros definiam uma escola que correspondesse à natureza infantil, operando-se nela livremente o processo de maturação e desenvolvimento, e onde a criança pudesse cumprir o seu papel (SIROTA, 2001).

Os autores Prévôt e Chamboredon (1973, *apud* PERRENOUD, 1995) no que se referem também ao ofício de criança refletem que o indivíduo, desde o seu nascimento, ajusta-se às expectativas dos adultos, particularmente, para se tornar um bom aluno. Para esses autores, o ofício de aluno é apenas um componente do ofício de criança ou de adolescente nas sociedades que definem esta fase de existência como uma preparação para a vida adulta. A análise da obra da inspetora francesa e sua influência no modelo pedagógico da escola maternal fez surgir o conceito de "ofício de aluno". Todavia esta expressão surgiu, bem mais tarde, na obra de Philippe Perrenoud em "Fabricação da excelência escolar" e, posteriormente, nos anos 90, numa coletânea de artigos intitulada "O ofício de aluno", de Régine Sirota (MARCHI, 2010).

Perrenoud (1995, p.04) questiona sobre como a escola se constrói e sobre o papel dos alunos nessa construção. Assim, esse autor retoma a noção de ofício, recorrendo ao dicionário francês *Petit Robert*, nele encontrando três significados para o termo ofício:

---

<sup>14</sup>Perrenoud (1995), Sirota (2001), Sacristán (2005), Marchi (2007; 2010); Sarmiento (2011a).

<sup>15</sup> Pauline Kergomard (1838-1925) foi considerada a fundadora da escola infantil na França. Ela funda uma escola particular que cuidava da educação das crianças. Ela fez com que se voltassem principalmente ao trabalho pré-escolar, formando a base do sistema de ensino infantil francês. Reconstruir, ano 12, nº 101, fevereiro de 2013 (informações no site: <http://www.educacaomoral.org.br/reconstruir/oseducadoresedicao101paulinekergomard.html>).

1. Género de ocupação manual ou mecânica reconhecida como útil pela sociedade.
2. Qualquer género de determinado trabalho reconhecido ou tolerado pela sociedade, e com a qual podem ser angariados os meios de subsistência.
3. Ocupação permanente que possui algumas características de ofício.

Esse autor o exercício de um ofício e a ocupação de um trabalho são formas de reconhecimento social. Para ele, idealmente, o ofício de aluno consiste em aprender e o ofício do professor em ensinar. Também, de acordo com Sirota (2001, p.16):

Uma sociologia do ofício de aluno se torna assim ao mesmo tempo uma sociologia do trabalho escolar e da organização educativa. Analisando o currículo real, esse campo se interessa pelas tarefas designadas efetivamente aos alunos, estudando suas estratégias, o modo como eles tomam distância em face das expectativas dos adultos e manipulam o poder na família ou na escola.

Pode-se definir o "ofício de aluno" como a "aprendizagem das regras do jogo" escolar. Não se trata somente em assimilar conhecimentos, mas, para ser um "bom aluno" tem que se estar disposto a "jogar o jogo" da escola, exercendo um papel revelador tanto de conformismo quanto de competência. No contexto pedagógico escolar, tanto o currículo real, quanto o currículo oculto, devem ser assimilados para que, efetivamente, o aluno seja um "nativo da cultura escolar", desempenhando o seu papel, sem perturbar a ordem da instituição e, tampouco, demandar atenção particular (SIROTA, 2001; MARCHI, 2010).

Os alunos partilham – com os prisioneiros, os militares, alguns indivíduos internados ou os trabalhadores mais desqualificados – a condição daqueles que não tem, para se defenderem contra o poder da instituição e dos seus chefes diretos, mais nenhuns outros meios que não sejam a astúcia, a subserviência, o fingimento. Pensar, antes de mais nada, em ultrapassar a situação, em adaptar as estratégias que garantam a sobrevivência e uma certa tranquilidade, é humano. Mas o exercício intensivo do ofício de aluno pode também produzir efeitos perversos: trabalhar só por uma nota, construir uma relação também utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro. (PERRENOUD, 1995, p.17).

No campo dos estudos pedagógicos, Narodowski (1999) reflete que, embora a "criança" e o "aluno" correspondam a um mesmo ser, constituem, epistemologicamente, objetos diferentes. Há uma "diferenciação" entre as disciplinas que se ocupam das crianças: a psicologia, a psicanálise e a pediatria que se ocupam da “infância em seu sentido geral” e a psicologia educacional e a pedagogia que se ocupam da “infância em situação escolar” (MARCHI, 2010).

Os adultos assumem um papel determinante das condições de vida das crianças, tanto na detenção do poder político e social, marcando a infância pela administração simbólica das

crianças, num exercício permanente de um poder normativo, determinando o que lhes é apropriado ou não, quanto na interação e no desempenho dos seus papéis como pais e professores, por exemplo. No entanto, as crianças colaboram para a definição material e representacional da infância. As suas práticas sociais reconfiguram os lugares institucionais em que vivem e suas formas de ser e de agir “contaminam” e interferem nas práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Enfim, as ações das crianças transformam os lugares em que (con)vivem com os adultos (SARMENTO, 2004; 2011a).

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) eu têm o poder de organizar a vida dos não adultos, sem que isso possa ser evitado, representando aos menores como seres escolarizados de pouca idade. (SACRISTÁN, 2005, p. 11-12).

Na obra *O aluno como invenção* (2005), o autor José Gimeno Sacristán utiliza as categorias “aluno”, “criança pequena” e “menor”, em muitos momentos, como sinônimo. Sobre a expressão ‘menor’, utilizada por este autor, destaca-se que esta se refere apenas a todo indivíduo que é ainda “menor de idade” e não à forma como, no Brasil, a partir do Código de Menores de 1979, ficaram sendo conhecidas as crianças e adolescentes “infratores”.

O fato de estar escolarizado é uma vivência que influencia o caráter, a condição social, o acolhimento no mundo e seu futuro. Essa experiência ocorre de diferentes maneiras e nem todos têm acesso a ela. Nesse sentido, as formas de ser aluno nas sociedades escolarizadas configura uma distinção do processo de individuação e uma forma de hierarquizar os sujeitos. A escolarização massiva, ao universalizar os menores como escolares, fez da infância uma etapa da vida destinada a se preparar, a se educar em instituições especializadas (SACRISTÁN, 2005).

## 2.5 SOCIALIZAÇÃO E REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA

*“A revisão das teorias de socialização abre a possibilidade de observar os seres humanos como sujeitos plurais, sendo permanentemente construídos e atualizados, vivendo um processo não unívoco, mas extremamente diferenciado de influências e de interpretações destas influências, que configuram um núcleo duro mas que*

*experienciam com significativas transformações ao longo das ressocializações permanentes. [...] A socialização é algo que se faz junto, é a forma com que os seres humanos praticam as suas ações, vivem suas vidas, evidenciam seus valores, constroem e defendem suas ideias”.*

(Maria Carmem Silveira Barbosa).

O pensamento sociológico sobre crianças e infância, em sua grande parte, resulta do trabalho teórico sobre socialização, compreendido classicamente como o processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade. Nesse sentido, a criança é vista como alguém separado da sociedade, devendo ser moldada e instruída para tornar-se um membro funcional da mesma (CORSARO, 2011).

Émile Durkheim foi o primeiro autor a tecer o conceito de socialização que, para ele, era a “educação da criança”. Assim, a educação era definida por este sociólogo como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social” (FAUCONNET, 1978, p.09). Os sociólogos da infância compreendem a socialização de forma diferente desse modelo vertical preconizado por Durkheim, onde a educação/socialização é uma via de “mão única”, isto é consiste apenas na ação dos adultos sobre os *imatuross*. Esse modelo é denominado como *determinista* e nele a criança desempenha um papel passivo, considerada, simultaneamente, uma *iniciante*, que muito poderá contribuir para a manutenção social e uma *ameaça indomada* sendo controlada por meio da inculcação/apropriação de valores e maneiras de agir, pensar e sentir.

Apropriação significa que a criança é tomada pela sociedade; ela é treinada para tornar-se, finalmente, um membro competente e contribuinte. Esse modelo de socialização é visto como determinista porque a criança desempenha um papel essencialmente passivo. (CORSARO, 2011, p. 20).

Duas abordagens surgem desse modelo determinista: O modelo funcionalista (de Durkheim) e o reprodutivista. Populares nas décadas de 50 e 60, os funcionalistas objetivavam a ordem e o equilíbrio na sociedade, destacando a importância de preparar e formar crianças para se enquadrarem e contribuírem com essa ordem. No que se referem a socialização, segundo Corsaro (2011, p. 20), descreviam aspectos bem superficiais: “o que a criança precisava internalizar e qual a educação dada pelos pais ou quais estratégias de

formação deveriam ser utilizadas para garantir tal internalização”. Para Talcott Parsons, precursor principal da difusão do funcionalismo nas sociedades ocidentais, a criança não socializada é uma ameaça à sociedade. A família era o ponto de entrada inicial da criança para o meio social (CORSARO, 2011).

A abordagem reprodutivista (de P. Bordieu) salientava os conflitos e desigualdades sociais. Assim, algumas crianças tinham acesso diferenciado aos treinamentos e a outros recursos sociais. Os reprodutivistas centram-se nas vantagens usufruídas por aqueles com maiores recursos culturais. Os exemplos disto, os filhos de pais que pertenciam a uma classe social mais elevada recebiam educação de qualidade. Assim, teóricos reprodutivistas argumentavam sobre a existência de um tratamento diferenciado dos indivíduos nas instituições sociais, refletindo assim, o apoio que a escola dá às classes dominantes no sistema social. Fica evidente, nesta perspectiva, a desigualdade no processo de socialização das crianças (CORSARO, 2011).

No que ainda se refere a esse modelo determinista, Corsaro (2011, p.22) contribui:

[...] essa concepção de socialização limita o envolvimento das crianças na participação e reprodução da cultura quando ignora as contribuições infantis para o refinamento e mudança cultural. Para chegar a um modelo que realmente incorpore uma criança ativa, temos de considerar a ascensão do construtivismo.

A psicologia do desenvolvimento influenciou grande parte dos estudos sociológicos sobre a socialização na infância e Jean Piaget (1896-1980), talvez seja o melhor representante da abordagem construtivista (CORSARO, 2011). Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo das crianças acontece pelas interações sociais que, por sua vez, são conduzidas e estimuladas pelos adultos. Assim, este psicólogo estabelece a existência de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo e sócio moral na criança:

- ✓ a passagem do respeito absoluto (aos pais) ao respeito mútuo (crianças, adultos e crianças entre si);
- ✓ a passagem da obediência personalizada ao sentimento da regra: esta torna-se, no último estágio, a expressão de um acordo mútuo, um verdadeiro “contrato”;
- ✓ a passagem da heteronomia total à autonomia recíproca, que implica, no último estágio, a fixação de sentimentos novos, como “a honestidade, o coleguismo, o fair-play, a justiça”;
- ✓ a passagem da energia à vontade, que constitui uma “regulagem ativa da energia” (supondo uma hierarquização entre dever e prazer, notadamente). (PIAGET, 1964 apud DUBAR, 2005).

Outra abordagem de socialização parte da visão sociocultural do desenvolvimento humano por Vygotsky. Em seus estudos, o autor destacou o papel ativo da criança no

desenvolvimento humano. Vygotsky considerava que o desenvolvimento social da criança era provocado por suas ações coletivas em sociedade. As interações das crianças com outras pessoas, em seu meio social, levam-na à aquisição de novos conhecimentos e habilidades (CORSARO, 2011). Nesse processo, Vygotsky enfatiza a importância da linguagem na internalização ou apropriação da cultura. Entre os sociólogos da infância essa noção de socialização é denominada interativa. De acordo com Corsaro (2011, p.26):

Um princípio chave da visão de Vygotsky é a internalização ou apropriação da cultura pelo indivíduo. Especialmente importante nesse processo é a linguagem que codifica a cultura e é uma ferramenta de participação nela [...]. Assim, Vygotsky afirma que as crianças por meio da aquisição e utilização da linguagem, terminam por reproduzir uma cultura que contém o conhecimento das gerações.

Corsaro (2011) afirma que a marginalização ou a negligência relativa às crianças, na sociologia, relaciona-se à visão tradicional de socialização que não presta atenção à criança propriamente dita, por considerá-la um ser heterônomo e passivo. Nesse sentido, o autor assinala que o construtivismo contemporâneo, na psicologia do desenvolvimento infantil, tem realizado críticas às abordagens comportamentalistas do desenvolvimento infantil representadas pela teoria de Piaget (cognitiva de desenvolvimento) e a de Vygotsky (abordagem sociocultural). Para Corsaro (2011, p. 40):

Embora as teorias construtivistas do desenvolvimento humano individual forneçam à sociologia uma lente para reorientar as imagens de crianças como agentes ativos, essas teorias até recentemente focalizaram principalmente o desenvolvimento de resultados, e falharam na consideração da complexidade da estrutura social e das atividades coletivas das crianças.

William Corsaro é responsável pela abordagem contemporânea de socialização que se desprende das abordagens individualistas que consideram o desenvolvimento infantil como a simples internalização dos conhecimentos mediados pelos adultos. Em seus estudos, esse autor propõe substituir o modelo linear de desenvolvimento social individual por uma visão coletiva desse desenvolvimento e, nesse movimento, cria a noção de Reprodução Interpretativa. Essa perspectiva teórica possibilita capturar os aspectos inovadores e não somente reprodutores da participação das crianças na sociedade pressupondo que, em suas interações, principalmente no grupo de pares, elas criam culturas singulares por meio da apropriação criativa das informações do mundo adulto de forma a também atender aos seus próprios interesses. Deste modo, isso significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural:

As teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. (...) a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com adultos e entre si. (CORSARO, 2011, p.31).

A reprodução interpretativa reflete a participação crescente das crianças em suas culturas, participação que começa na família e se estende para os outros ambientes à medida que as crianças criam uma série de culturas de pares integradas, com base na estrutura institucional da cultura adulta. Em geral, a noção de reprodução interpretativa desafia a sociologia a levar as crianças a sério e a apreciar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social. Assim, segundo Delgado e Muller (2005), a noção contemporânea de socialização provoca a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas. Nesse sentido, o item a seguir traz algumas considerações sobre o conceito de cultura e mais especificamente sobre culturas infantis para que possamos refletir sobre a ação das crianças em sociedade.

## 2.6 BREVE REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE CULTURA E CULTURAS INFANTIS

*“A cultura permite ao homem não somente adaptar-se ao seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza”.*

(Denys Cuhe)

A palavra *cultura* é uma palavra que aparece no final do século XIII e, originalmente vinda do latim, significa o cuidado dispensado ao campo ou ao gado. O século XVIII pode ser considerado, no entanto, como o período de formação do sentido moderno do termo (CUCHE, 2002). A partir deste período, a ideia de cultura vem provocando vários debates, suscitando muitas pesquisas e estudos. Segundo Cuhe (2002, p. 9), antropólogo e sociólogo francês, a noção de cultura refletida nas ciências sociais permite-nos “[...] pensar a unidade da humanidade na sua diversidade além dos termos biológicos”.

A noção de cultura se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos. A natureza, no homem, é inteiramente interpretada pela cultura. [...]. Nada é puramente natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem a necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual, etc., são informados pela cultura: as sociedades não dão exatamente as mesmas respostas a estas necessidades. (CUCHE, 2002, p. 10-11).

A visão científica da cultura está relacionada à derrubada da visão da natureza humana presente na ideologia Iluminista, que, por sua vez, associava cultura à ideia de progresso individual pela instrução, evolução, educação e razão. Durante o século XIX, os procedimentos positivos aplicados na reflexão acerca do homem e da sociedade criaram a Sociologia e da Antropologia como Ciências Humanas. Assim, o conceito de cultura foi reelaborado pelos antropólogos que buscavam explicações mais precisas sobre *o que é ser humano* diante da existência da grande variedade de diferenças entre as sociedades humanas: nas crenças, nos costumes, nos valores, nas instituições. (GEERTZ, 2008; LARAIA, 2001; CUCHE, 2002).

Assim, muitos foram os autores da Antropologia que refletiram sobre diferentes contextos culturais, desenvolvendo diferentes conceitos de cultura, todavia, neste estudo, o conceito de cultura assumido é o conceito contemporâneo forjado por Geertz (1926-2006) nos anos 70. Os seus estudos foram muito relevantes tanto para a antropologia como para as demais Ciências Sociais. Esse autor, fundador da chamada antropologia hermenêutica ou interpretativa, defende um conceito de cultura como sendo essencialmente semiótico:

O ponto global da abordagem semiótica da cultura é, como já disse, auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceptual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles. A tensão entre o obstáculo dessa necessidade de penetrar num universo não-familiar de ação simbólica e as exigências do avanço técnico na teoria da cultura, entre necessidade de apreender e a necessidade de analisar, é, em consequência, tanto necessariamente grande como basicamente irremovível. (GEERTZ, 2008, p.17)

Assim, como Max Weber, Geertz (2008, p. 4), considera ser o homem “[...] um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu [...]” e, a partir disso, assume o conceito de cultura como sendo essas teias de significados e a sua análise. Essa análise, segundo esse autor, não assume, portanto, o caráter de uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significado.

Na sociologia da infância encontramos muitos trabalhos que contribuem com a compreensão de como vivem e pensam as crianças, pois elas apresentam uma maneira ativa de ser e habitar o mundo, já que desde pequenas inserem-se no mundo pela observação e

participação diária nas atividades dos adultos, produzindo suas próprias sínteses e expressões. Assim, a partir de sua interação com os adultos e outras crianças elas constroem suas identidades pessoais e sociais (BARBOSA, 2007).

Partimos da compreensão de que as crianças também são produtoras de elementos culturais próprios, contempladores das especificidades da infância. Assim, Pinto (1997) em seus estudos, destaca importantes contribuições sobre os espaços de expressão das culturas infantis:

- Rede de amigos; grupos de pertença, incluindo as relações internas e a respectiva organização; fenômenos de liderança, de pertença e exclusão; Expressões culturais infantis, incluindo tipos de brincadeiras, de canções e de jogos, modos e tempos em que são realizados, a definição das regras e a sua transmissão no tempo e no espaço;
- Novos papéis de criança na vida doméstica, nomeadamente os decorrentes do trabalho fora, quer do pai quer da mãe: tempos que elas podem gerir por sua conta; tempos passados sozinhas em casa e formas de os gerir e significar; comparticipação nas tarefas domésticas e no cuidado de irmãos mais novos;
- Relações na vida familiar: relações entre irmãos: alianças, hostilidades e táticas, entre si relativamente entre aos pais; capacidade de iniciativa; acesso a espaços próprios e respectiva manutenção e gestão;
- Linguagem: formas específicas de comunicação oral e corporal; criação e uso de vocabulário;
- Influências sobre os adultos: táticas e estratégias; conflitos e negociações práticas de consumo;
- Condições de vida das crianças, tendo nomeadamente como referencial o quadro de direitos que a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, veio consagrar;
- Modos diferenciados como as crianças usam, se apropriam e atribuem sentido aos espaços, tempos, serviços e lógicas das instituições criadas pela sociedade adulta para socialização dos mais pequenos (PINTO, 1997, p.65-66).

O autor apresenta pressupostos teóricos de que as crianças estabelecem intensa relação com o mundo que as cerca, atribuindo significados próprios aos acontecimentos cotidianos. Assim, as culturas infantis podem ser encontradas nos jogos, nas brincadeiras, na interação com adultos e entre crianças.

As culturas infantis (de pares) não se restringem, portanto, à mera imitação; as crianças se apropriam das características do mundo adulto para ressignificá-lo em sua cultura de pares, que é entendida como um conjunto de rotinas, atividades, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem entre si.

Mediante esta consideração, podemos perceber que, mesmo com toda a disciplina, por vezes autoritária, exigida pela escola, a criança transgride, inventa, reelabora e desenvolve suas brincadeiras, demonstrando autonomia e criatividade para interpretar e influenciar o meio social. A criança é muito motivada por seu desejo de brincar e não, necessariamente, pela vontade de desrespeitar as regras. Assim, Corsaro (2011) entende que as crianças não

somente adaptam e internalizam informações e regras adultas mas apropriam-se, reinventam e reproduzem as regras da cultura mais ampla<sup>16</sup>. Nessa visão reprodutiva “as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido à sua cultura e a participarem dela” (CORSARO, 2011, p.36). Desta forma, as crianças, embora demonstrem conhecer e respeitar os sentidos do mundo adulto, também encontram formas de garantir, coletivamente, seus próprios interesses na cultura de pares. A isso, o autor chamou - a partir de E. Goffman (1961) - de ajustes secundários.

Essa interpretação da ação coletiva das crianças tem sido utilizada também por outros pesquisadores de contextos escolares<sup>17</sup>, que consideram que na escola, tanto os *ajustamentos primários*<sup>18</sup> quanto os *secundários*<sup>19</sup> são fenômenos que ocorrem de forma simultânea e demonstram como os estudantes, por um lado, se integram à instituição - aderindo à organização dos tempos e espaços pensados e planejados pelos adultos responsáveis - ou se distanciam das regras, objetivos ou valores dessa organização escolar através de ações “proibidas”, mas que lhes proporcionam um sentido de autonomia e autenticidade frente aos constrangimentos da instituição (BUSS-SIMÃO,2013).

Importa sublinhar que os ajustes secundários produzidos por crianças contribuem, muitas vezes, para a manutenção das regras adultas, pois na escola, por exemplo, em virtude desses ajustes, professores são levados, muitas vezes “[...] à aplicação seletiva das regras, e, em alguns casos, a alterações na regulamentação e na estrutura organizacional da escola” (CORSARO, 2011, p. 55). Isso, segundo esse autor, parece indicar que os próprios professores se envolvem ou endossam ajustes secundários realizados pelas crianças, podendo mesmo resultar em alterações de suas próprias regras. Aqui, podemos verificar, então, o fenômeno das contribuições das crianças, como atores sociais, na mudança do mundo que as cerca<sup>20</sup>.

As considerações expostas até aqui nos permitem compreender a criança como ator

---

<sup>16</sup> O conceito de reprodução interpretativa se opõe centralmente doutrina individualista presente no conceito clássico de socialização onde o desenvolvimento infantil ocorre de forma individualizada através da internalização, pela criança, dos conhecimentos e habilidades dos adultos (CORSARO, 2011).

<sup>17</sup> Cf. Buss-Simão (2013); Santos (2014).

<sup>18</sup> De acordo com Goffman (1961, p. 159), os ajustamentos primários ocorrem “[...] quando um indivíduo contribui, cooperativamente com a atividade exigida por uma organização, e sob as condições exigidas”.

<sup>19</sup> Por ajustamentos secundários entende-se o que Goffman (1961, p. 160) define como “(..) qualquer disposição habitual pela qual um membro de uma organização emprega meios ilícitos, ou consegue fins não autorizados, ou ambas as coisas de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer ou obter e, portanto, daquilo que deve ser. Os ajustamentos secundários representam formas pelas quais o indivíduo se isola do papel e do eu que a instituição admite para ele”.

<sup>20</sup> Vale mencionar que esse conceito de ajustes secundários não é, necessariamente, uma prerrogativa das crianças. Todos os atores sociais, adultos ou crianças, nas mais diversas situações cotidianas, utilizam esses ajustes, “driblando” certas regras impostas socialmente.

social nos contextos sociais em que vive, produzindo e reproduzindo cultura. O cotidiano escolar é o contexto desta pesquisa, sendo que nele foram observadas e compartilhadas as experiências com as crianças através da geração de dados que, com inspiração no método de pesquisa etnográfico, possibilitou-nos o aprofundamento teórico e analítico dos conceitos elaborados pelos atuais estudos sociais da infância. Neste sentido, veremos no capítulo da análise de dados (cap.IV) como estes conceitos foram dialogando com as concepções que surgiram, a partir da visão das próprias crianças, da sua situação escolar e, nela, do desempenho do ofício de aluno. Imbuídas nessas concepções, naturalmente, vamos encontrar a forma como as crianças entendem o significado de “infância” e o fato de serem “crianças”. A partir disto, pretende-se identificar as contribuições que as crianças podem dar ao replanejamento dos tempos e espaços da escola.

### 3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE A PESQUISA COM CRIANÇAS

*“Estudar as crianças – para quê?  
Eis a nossa resposta: para descobrir  
mais. Descobrir sempre mais, porque  
se o não fizermos, alguém  
acabará por inventar. De facto,  
provavelmente alguém já  
começou a inventar, e o que é  
inventado afecta a vida das  
crianças, afecta o modo como as  
crianças são vistas e  
as decisões que se tomam a seu  
respeito. O que é descoberto desafia  
as imagens dominantes.  
O que é inventado perpetua-a”.*

(M. Elizabeth Graue & Daniel Walsh)

Este capítulo tem por objetivo não apenas situar as escolhas metodológicas deste estudo à luz de autores que discutem metodologias qualitativas das pesquisas com crianças, mas também refletir sobre questões desafiadoras de ordem prática, ética e política que permeiam essas pesquisas.

Este estudo utiliza alguns dos instrumentos do método etnográfico para a geração de dados que serão citados no decorrer do capítulo. Neste sentido e, para fundamentar a opção metodológica aqui assumida, faremos algumas considerações acerca do contexto (local) da investigação e seus atores, uma breve discussão sobre a etnografia e um também breve resgate da história da pesquisa com crianças, retomando alguns aspectos da apresentação feita no capítulo anterior sobre a Sociologia da Infância em sua interface com a Sociologia da Educação e seus paradigmas.

A presente pesquisa foi realizada no contexto de uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de uma cidade do Vale do Itajaí/SC. A escolha desta instituição deu-se, inicialmente, pelo seguinte critério: uma escola que atendesse somente a infância dos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano). Posteriormente, após o levantamento dessas escolas, mediante informações prestadas pela Secretaria de Educação Municipal (SEMED), decidiu-se optar pela que possuísse o maior número de estudantes, pois os resultados da pesquisa serão, posteriormente à sua defesa pública, compartilhados com a comunidade escolar e demais profissionais da SEMED em que a escola está localizada.

Ao considerar que a escola onde a pesquisa foi realizada atende diversos grupos

etários, optou-se pelo estudo com crianças que possuem entre dez e onze anos de idade e que, portanto, cursavam, com algumas exceções (no caso de repetências e/ou transferências), o quinto ano do Ensino Fundamental. Essa opção partiu do pressuposto de que nessas idades, esses atores são menos percebidos como “crianças” pelos adultos, se comparado a quando frequentam os dois primeiros anos do Ensino Fundamental (ainda com seis e sete anos de idade). Tal pressuposto se baseou em observações realizadas na experiência profissional de 13 anos da pesquisadora em instituições escolares. Além disso, levou-se também em consideração que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) delimita os 12 anos de idade como caracterizando o início da adolescência.

A pesquisa foi realizada no período de abril a outubro de 2013 e teve, portanto, a duração aproximada de seis meses, sendo que as idas a campo aconteceram uma vez por semana, mais precisamente todas as quintas feiras, no horário matutino das 7h30min às 11h30min, somando, portanto, quatro horas semanais (exceto nos dias em que havia outras programações na escola, como por exemplo, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, recesso escolar, ou seja, quando não havia aula propriamente dita). Foram, ao todo, 18 semanas na escola e, convertendo estas idas a campo em horas, totalizaram 72 horas de geração de dados.

Pertinente salientarmos que as turmas dos 5<sup>os</sup> Anos das escolas municipais realizam anualmente, como complementação dos estudos, uma viagem de estudos à Florianópolis para fins de conhecer a capital catarinense. Em 2013 – ano da realização da pesquisa - a viagem aconteceu no dia 23 de maio e, como pesquisadora, tive a oportunidade de viajar com as crianças. Nesse sentido, estive com as crianças no contexto escolar, observando-as e interagindo com elas em diferentes momentos desse cotidiano: na sala de aula, na hora do recreio, na fila do lanche (merenda), nas aulas de educação física, que geralmente são realizadas em ambientes externos à sala de aula, nas idas à biblioteca e em outros momentos do cotidiano escolar (inclusive na viagem de estudos acima mencionada).

### 3.1 BREVE HISTÓRICO DA PESQUISA COM CRIANÇAS

O percurso histórico das pesquisas nas ciências humanas e sociais teve, primeiramente, seus fundamentos embasados no Positivismo. Estas pesquisas possuíam uma abordagem macro analítica, ou seja, preocupavam-se com sistemas sociais mais amplos, visando obter um olhar objetivo e neutro acerca da realidade social, independente dos valores

dos pesquisadores. Análises dedutivas e quantitativas, explicações e generalizações faziam parte desse contexto investigativo. Nesse sentido, os critérios e princípios da pesquisa nas ciências humanas (na perspectiva positivista) eram definidos tendo por modelo os critérios e princípios aplicados pelas ciências exatas, sendo esse um referencial que esteve e ainda está muito presente na formação de pesquisadores. Esse foi, portanto, um desafio inicial na pesquisa sociológica: o da objetividade pautada no modelo da cientificidade. (BARBOSA; KRAMER; SILVA, 2005).

Mesmo com uma vasta bibliografia relacionada às crianças sabe-se, no entanto, tão pouco a respeito de suas vidas, pois a Psicologia contribuiu para a construção de uma concepção de infância de natureza biológica, com ênfase no desenvolvimento cognitivo das crianças. Essa perspectiva foi, tradicionalmente, o pano de fundo das investigações na área da Educação. Assim, nem sempre as crianças foram tratadas nas pesquisas como atores sociais ativos, capazes de mediar o conhecimento acerca do seu próprio mundo. Nesse sentido, Graue & Walsh (2003, p.17) afirmam:

Pouca ou nenhuma atenção é prestada aos contextos em que as crianças se movem. Onde estão essas crianças cuja forma de agir muda tão marcadamente de casa para a sala de aula e daí para o recreio? Onde está a compreensão das experiências vividas pelas crianças, ou mesmo o interesse por tais experiências?

Esses autores fazem algumas reflexões sobre o distanciamento entre o olhar do pesquisador e o efetivo contato com as crianças e seus cotidianos. Para eles esse distanciamento é decorrência, por um lado, do papel dominante das investigações de metodologias quantitativas até então referência de trabalho para muitas pesquisas; e, por outro lado, da influência da perspectiva psicológica sobre a concepção de infância, em que as crianças são vistas pelos investigadores como “[...] janelas abertas para as leis psicológicas universais ou como indicadores dos efeitos de tratamento de dados” (GRAUE E WALSH, 2003, P. 17). Assim, Graue e Walsh (2003) afirmam que a maior parte dos trabalhos já publicados sobre a criança, até os anos 80, centrava-se nas medidas instrumentais de diferença e resultados. Assim, os investigadores minimizavam o interesse pela realidade da vida das crianças, focando seus estudos nas pontuações obtidas mediante instrumentos de coleta de dados (questionários, por exemplo) buscando, individualmente, estimativas comportamentais.

Observar crianças e trazer dessas observações somente números (ou, pior ainda, números standardizados) diz-nos muito pouco acerca das interações das crianças no seu cotidiano e leva-nos a acreditar que tais interações podem, de facto, ser reduzidas a números. Por outro lado, todos os aspectos da vida das crianças que não

podem ser imediatamente medidos, mas que, ao invés, devem ser descritos num texto e *interpretados*, tem sido ignorados ou operacionalizados de um modo muito suspeito. (GRAUE E WALSH, 2003, p. 20-21).

Essa visão da criança como ‘objeto’ é, portanto, uma abordagem tradicional, acontecendo ainda principalmente em pesquisas no viés da psicologia, no campo do behaviorismo. Nesse sentido, a criança é investigada apenas do ponto de vista da perspectiva do adulto, pois é considerada completamente dependente (heterônoma). A Psicologia, no entanto, também é a responsável pela visão das crianças como ‘sujeitos’ da pesquisa; nessa perspectiva, a subjetividade das crianças é reconhecida, mas os sujeitos são considerados a partir de suas habilidades cognitivas e competências sociais (geralmente associadas à idade). Essa visão, ligada à abordagem construtivista, tem raízes na psicologia do desenvolvimento de J. Piaget (PRADO, 2014).

O pioneirismo das pesquisas com o método compreensivo ou interpretativo foi proposto a partir do pensamento de Max Weber (1864-1920) que instituiu na Sociologia a abordagem intersubjetiva, contrária ao método do funcionalismo positivista com pressupostos de objetividade e neutralidade científicas. Sendo, para Weber, a ação social o cerne da análise sociológica - isto é, a ação humana dotada de sentido na relação com o outro - é o indivíduo em interação o ponto de partida da análise sociológica. Essa abordagem que privilegia o micro contexto, rompe, como visto no capítulo anterior, com os fundamentos dos Paradigmas do Consenso e do Conflito no âmbito da Sociologia da Educação estabelecendo novas características para os estudos sociais em educação: a proliferação de temas/objetos antes não analisados pela SED, a entrada em campo do novo paradigma (o interpretativo) e o “retorno do ator” à cena da pesquisa social (NOGUEIRA, 1995). Com a chamada *explosão do objeto*, a sociologia é levada a prestar mais atenção nas problemáticas dos indivíduos, desta forma, sujeitos até então “invisíveis” nas pesquisas, como as crianças, mulheres, idosos, índios, homossexuais, entre outros, passam a ser considerados nas investigações (MARCHI, 2007). A partir dos anos 80, então, muitas pesquisas na área da educação passaram a se direcionar e a se orientar pelo viés da sociologia compreensiva; assim, através da valorização de fatores intersubjetivos, marcantes na construção de significados, são realizadas as análises indutivas e qualitativas na área das pesquisas em Educação.

No Brasil, nos últimos 30 anos aproximadamente, um novo referencial de concepção de infância começou a ganhar corpo e novas possibilidades de investigação vêm consolidando uma visão de criança cidadã, também produtora de sua cultura e história, ou seja, a visão da

criança como ator social<sup>21</sup>. No final dos anos 70, têm início as pesquisas sobre a história da infância brasileira, levando em consideração os aspectos sociais, culturais e políticos; entre eles: a presença da população indígena, a escravidão e a opressão a que foi submetida parte significativa da população brasileira, as migrações; o colonialismo e o imperialismo, europeu e americano. Todos esses aspectos teceram marcas no processo de socialização de adultos e crianças (KRAMER, 2002). Nesse sentido, novos olhares para a infância brasileira marcaram as décadas finais do século XX, inclusive no campo legal, com a criação ECA<sup>22</sup> instituído pela lei 8.069 de 13 de julho de 1990, em que a criança passa a ser considerada cidadã de direitos, seu papel na sociedade.

Contemporaneamente, as discussões que se apresentam acerca da condição infantil na sociedade e as suas transformações ao longo da história vêm despertando interesse entre os profissionais da educação que, através dos estudos sociais da infância (Antropologia da Criança e Sociologia da Infância) buscam repensar os conceitos de criança, de infância e de educação escolar.

[...] a originalidade da Sociologia da Infância ou dos novos Estudos Sociais da Infância radica no seu desafio a uma ruptura epistemológica em que confluem a interdependência conceptual e prática entre infância e crianças e a inversão da perspectiva de análise social sobre o conhecimento da realidade contemporânea a partir da infância e das interpretações e questionamentos que as próprias crianças elaboram acerca das suas circunstâncias de vida e do mundo social. Isto significa entender a infância, simultaneamente, como uma categoria socio-histórica geracional, como uma estrutura geracional e como um espaço social dentro do qual as crianças, enquanto actores individuais e colectivos empenhados em agir nos seus mundos de vida se constituem activamente como crianças. (FERREIRA, 2010, p.155-156).

A Sociologia da Infância (SI) é um novo campo disciplinar que está se solidificando no campo científico e que está refletido no intenso debate e no movimento de pesquisadores que, desde os anos 80, procuram ressignificar as perspectivas de investigação com as crianças e consolidar os estudos da infância para além das fronteiras disciplinares (MARCHI, 2010; ROCHA, 2011). As disciplinas *Sociologia da Educação* e *Sociologia da Família*, até os anos

---

<sup>21</sup> Na perspectiva da criança como ator social, os pesquisadores reconhecem a participação das crianças na reprodução e transformação dos mundos sociais e culturais a que pertencem. Nesse sentido, as crianças são vistas como participantes ativos nos processos de pesquisa (PRADO, 2014).

<sup>22</sup> A promulgação do ECA decorre da ratificação, pelo Brasil, da Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989. Vale salientar que a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) no Brasil, dão suporte a nova maneira que concebe as crianças como detentoras plenas de direitos.

90, fundamentavam as pesquisas que se limitavam em compreender e conhecer a criança pela voz do adulto. Desta forma, o foco de atenção dessas pesquisas nunca foi a infância em si mesma e as próprias crianças, mas as instituições, como a família e a escola, e os processos de socialização (MARCHI, 2010). Assim, “Muito do pensamento da sociologia sobre as crianças deriva do trabalho teórico tradicional sobre a socialização, que as concebia a partir das instituições e não a partir delas próprias” (CARVALHO; MULLER, 2009, p. 22).

No Brasil a constituição da infância e das crianças como categorias analíticas teve relevantes influências da sociologia da infância de tradição francesa. Essa sociologia refletiu a crítica à ação reprodutora da escola e ampliou a discussão acerca do caráter ideológico do conceito de infância presente na pedagogia, (KRAMER, 2002). Para Kramer (2002, p. 44) esses fatos também foram marcados pela ruptura conceitual da pedagogia com a psicologia:

A visão idealizada de infância, com a qual a pedagogia lidara até então, não poderia ficar incólume. Assim, a releitura da psicanálise, por um lado, e o referencial sócio-histórico, por outro, tornaram possível compreender que o sujeito é constituído com o outro e no contexto, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo neste processo. Enfim, permitiram entender como os signos da cultura – a linguagem – não só marcam, mas constituem a consciência e o inconsciente.

Em entrevista para “A Página da Educação”<sup>23</sup>, Manuela Ferreira<sup>24</sup> fala sobre contexto do surgimento da Sociologia da Infância:

A preocupação em estudar a criança do ponto de vista da Sociologia não é propriamente recente, basta pensar no conceito de socialização. O que é novo, é uma inversão do olhar que, ao assumir a autonomia conceptual das crianças e da infância, advoga que as suas culturas e relações sociais são dignas de serem estudadas em si mesmas, no presente e não no seu futuro como adultas, a partir da sua própria voz e não apenas através daquilo que os adultos dizem delas. Trata-se de colocar as crianças em equidade conceptual relativamente a outros grupos ou categorias sociais, uma vez que se considera que elas são seres activos na construção e determinação das suas vidas e dos que as rodeiam, adultos e outras crianças. (FERREIRA, 2002b).

Com as contribuições da Sociologia da Infância as crianças passaram a ser reconhecidas socialmente como atores. Assim, ao afirmamos hoje que as crianças têm voz<sup>25</sup>,

<sup>23</sup> FERREIRA, Manuela. Criança tem voz própria. **A Página da Educação**, Ano 11, N.º 117, p. 35, Nov. 2002b.

<sup>24</sup> Professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto, Manuela Ferreira inicia o seu percurso profissional como educadora de infância, trabalhando em jardins da rede pública. Posteriormente licencia-se em Ciências da Educação na FPCE-UP, onde, desde então, tem lecionado as disciplinas de Ciências Sociais e Sociologia da Educação. Tem desenvolvido investigação na área da Sociologia da Infância.

<sup>25</sup> Segundo Sarmiento (2011b, p.02), a “voz” não está relacionada apenas à manifestação verbal das crianças, mas, num sentido de *comunicação dialógica*, nas suas mais diversas formas de expressão.

nós as reconhecemos como atores sociais, sujeitos também produtores de sentidos e que possuem opiniões, ideias, críticas e vivências a expressar aos adultos.

Para Ferreira (2010) os adultos só terão acesso aos pensamentos, aos conhecimentos e às culturas das crianças quando se dispuserem a suspender os seus próprios entendimentos, para que, dentro do possível, apreendam com as crianças as suas culturas infantis e o(s) sentido(s) das suas interações nos seus diversos contextos de vivências: “Colocada a diferença cultural como questão de fundo nos assuntos geracionais melhor se compreende assim porque, do ponto de vista epistemológico e metodológico, as etnografias com crianças são recomendadas” (FERREIRA, 2010, p. 157 e158).

### 3.2 O ACESSO AO MUNDO DAS CRIANÇAS ATRAVÉS DAS TÉCNICAS ETNOGRÁFICAS

As metodologias qualitativas na sociologia se sustentam num paradigma que reconhece a constituição da sociedade por micro processos que, em seu conjunto, configuram as estruturas sociais onde se realizam as ações sociais. Pesquisadores sociais adeptos dos métodos qualitativos veem nesses uma necessidade dentro da sociologia, pois estão certos de que a sociedade é uma estrutura que se movimenta mediante a força das ações sociais e que modelos quantitativos de análise, baseados num paradigma estrutural que aborda somente os macroprocessos, não reconhece a importância das especificidades apuradas nas microanálises (HAGUETTE, 2010).

Dentre os métodos de investigação qualitativa, o presente estudo utiliza ferramentas do método etnográfico, embora não tenha se constituído como uma pesquisa de tipo etnográfico, pois nem o tempo destinado à geração de dados nem o tipo de análise realizada a caracteriza como tal. Nesse sentido Corsaro (2011, p. 63) afirma que “A etnografia envolve um trabalho de campo prolongado no qual o pesquisador obtém acesso a um grupo e realiza observação intensiva durante meses ou anos”. Da mesma forma, a análise dos dados não se configura como uma “descrição densa” no sentido estabelecido por Geertz (2008) pois não nos foi possível, relativamente aos dados gerados, considerar as diversas camadas ou dimensões simbólicas que esse tipo de análise requer; além disso, o contexto social e cultural das crianças participantes da pesquisa não foi motivo de investigação mais aprofundada. Ao encontro disso, Corsaro (2009, p. 86) aponta que “[...] é necessário não apenas examinar ações microscopicamente, mas contextualizá-las mais holisticamente, de forma a descrever

com sucesso o evento e como ele foi entendido pelos próprios atores”.

Na esteira da abordagem etnográfica nos estudos com crianças, o pesquisador William Arnold Corsaro possui importantes trabalhos teóricos e empíricos em defesa da autonomia conceitual das crianças e da infância, realizando etnografias em contexto escolar<sup>26</sup>.

A etnografia é, portanto, um método de investigação que possibilita ao pesquisador a geração de informações, de produção e compartilhamento das interações e culturas, no presente de seus acontecimentos, ou seja, o pesquisador, por estar imerso no grupo, realiza a chamada observação participante, o que possibilita que ele vivencie momentos significativos das interações sociais do grupo investigado.

O método etnográfico possui diversos instrumentos e técnicas de investigação na geração de dados. Por inspirar-se nesse método, esta pesquisa utiliza as seguintes ferramentas investigativas: observação participante junto às crianças no cotidiano escolar; utilização de diário de campo com o registro de observações/anotações dos momentos e interações vivenciadas/observadas no campo da pesquisa; utilização do registro fotográfico de momentos e situações vividas pelas crianças no contexto da escola; realização de entrevistas no grupo focal (registradas em audiovisual); utilização da técnica do desenho como meio de expressão (voz) das crianças.

Assim, a geração de dados foi ocasionada a partir de diversos instrumentos de pesquisa. O diário de campo foi um instrumento muito importante no processo de geração de dados, pois nele foram registrados acontecimentos e impressões da pesquisadora sobre o envolvimento das crianças no contexto escolar. A utilização da máquina fotográfica também aconteceu em muitos momentos durante as idas a campo e, ao todo, foram 600 fotografias que registraram as crianças em diversos momentos do cotidiano escolar. Segundo Prado (2014) o uso de fotografias se constitui como importante fonte de registros dos mais diversos cotidianos. No que se refere à exposição dessas fotos, escolhemos para exposição e análise aquelas que não identificam as crianças participantes da pesquisa.

A utilização do recurso da entrevista teve como propósito registrar as manifestações das crianças frente os questionamentos realizados pela pesquisadora. As entrevistas podem assumir dimensões variadas (PRADO, 2014) e, no caso deste estudo, foram pensadas na forma de grupo focal, com questões pré-definidas a partir dos objetivos do estudo. O grupo

---

<sup>26</sup>Em um de seus textos (Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições na vida das crianças) Corsaro (2009) revela que suas concepções e práticas de etnografia foram influenciadas pelas abordagens do sociólogo Howard Becker (1970) e dos antropólogos Clifford Geertz (2008) e Shirley Bric Heath(1983).

focal é uma técnica dinâmica na geração de dados que, segundo alguns autores, permite, aos seus participantes, liberdade de expressão favorecida pelo ambiente de participação coletiva (debate). Segundo Gatti (2005, p. 9), no uso da técnica do grupo focal “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam de determinada forma”.

A utilização do recurso desenho foi proposta com o objetivo de ampliar as possibilidades de comunicação e expressão das crianças, já que se percebeu, durante as entrevistas, o fato de algumas crianças manifestarem timidez e, portanto, manterem-se silenciosas; assim, consideramos que desenhar poderia ser uma técnica útil para que explicitassem (de modo mais autônomo e livre) sua opinião sobre o que seria uma escola ideal.

Todas essas ações da investigação buscaram atingir o objetivo geral desta pesquisa que é o de analisar possíveis contribuições que as crianças podem dar ao replanejamento dos tempos e espaços da escola a partir dos sentidos que atribuem à infância, ao fato de serem crianças e à identidade de alunos do Ensino Fundamental.

Escutamos as crianças a respeito do seu contexto escolar possibilitando que elas manifestassem suas opiniões e sentimentos frente os diversos aspectos que, diretamente ou indiretamente, influenciam no processo de ensinar e de aprender e no desejo/gosto de permanecer ou não neste espaço formal de educação que é a escola. De acordo com Sarmiento (2011b, p. 02):

[...] o paradoxo maior da expressão “ouvir a voz das crianças” reside não apenas no facto de que *ouvir* não significa necessariamente *escutar*, mas no facto que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser) uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão.

Alguns autores que realizam pesquisas com crianças sugerem a combinação de diferentes estratégias metodológicas que podem contribuir para tornar *audíveis as vozes das crianças e*, dessa forma, foi o que realizamos (PRADO, 2014, p. 82)<sup>27</sup>. Todavia, mesmo apresentando eficiência na geração de dados das pesquisas, os métodos e técnicas não estão

---

<sup>27</sup> Entre esses autores Prado (2014) cita Carvalho; Sarmiento; Tomaz (2004); Carvalho; Muller (2010); Kominsky (2010); Cruz (2010); Leite (2008).

isentos de limites e desafios. Nesse sentido Schmidt (2006, p.23) afirma que “as normas metodológicas, quando confrontadas com a realidade do trabalho de campo e com a presença concreta e ativa do outro, tornam-se instáveis, precárias” (SCHIMITD, 2006 *apud* PRADO, 2014).

### 3.3 OS DESAFIOS DE ORDEM PRÁTICA, ÉTICA E POLÍTICA DA PESQUISA.

#### 3.3.1 Os desafios de ordem prática

Muitas são as interrogações e desafios que acompanham o processo de pesquisa com as crianças. Mediante isso, suscitam-se algumas reflexões: como, na condição de adulto pesquisador, inserir-se no grupo das crianças e construir com elas estreitas relações? Como certificar-se de que as crianças, frequentadoras assíduas da escola e já conhecedoras, portanto, da sua organização e regras, expor-se-ão perante a pesquisadora? Mediante estes questionamentos encontramos um desafio epistemológico frente à especificidade do objeto de estudo. Nesse sentido Ferreira (2002a, p. 66) argumenta:

[...] quando o adulto está presente elas podem não só esconder os comportamentos que pensam que este objectará – mudar o assunto da conversa e/ou actividade, disfarçar um gesto -, como adoptar estratégias em que, mesmo observado o comportamento “escondido”, inviabilizam a captação do seu significado pela observadora, tornando-o tanto mais opaco quanto as crianças envolvidas não o quiserem explicar: dar “dicas” entre si adoptando comportamentos não verbais, virar as costas à observadora e falar baixinho, falar cerrando os lábios, segredar ou... simplesmente, não admitir a observadora nas suas brincadeira [...].

A proposta desta pesquisa é a de estudar/investigar crianças no contexto da escola. Existem pesquisas que falam de crianças em contextos escolares, mas poucas delas retratam as vivências da infância. Dentre os desafios que o pesquisador encontra na realização de suas pesquisas, um deles está relacionado à lógica adultocêntrica (DELGADO; MÜLLER, 2005). O adulto é o pesquisador que, imerso ao grupo de crianças, faz as suas descobertas mediadas por esses atores. Ele passa ser um integrante do grupo, porém, não deixa de ser adulto, e as crianças igualmente o reconhecem como tal. Nesse sentido, cabe uma reflexão: no que se refere à análise de dados, quantas dessas correm o risco de serem construídas com ênfase nos preceitos adultocêntricos? Eis um grande desafio!

Descobrir – intelectualmente, fisicamente e emocionalmente – é extremamente

difícil quando se trata das crianças. A distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos. Na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantendo-nos sempre como um “outro” bem definido e prontamente identificável. (GRAUE & WALSH, 2003, p. 10).

Socialmente construímos uma visão sobre o que é ser criança e o que é infância, a partir do adultocentrismo histórico, em que o adulto – pais, professores, psicólogos, assistentes sociais entre outros – acredita ter o direito de falar “em nome” das crianças, representando-as a partir do seu próprio ponto de vista. Falar em nome delas ou das especificidades da própria infância é arriscado, pois o conhecimento adulto acerca destas temáticas é limitado, não tendo a devida compreensão do que são as crianças e as suas culturas. Esta limitação não se refere somente aos adultos que não são pesquisadores, estudiosos das ciências sociais, etnógrafos etc. Todo adulto, mesmo com um aparato teórico e compreensivo fundamentado na perspectiva da criança como ator social e produtora de culturas, corre o risco de fazer análises equivocadas.

Vale salientar a necessidade que o pesquisador tem de sistematizar as observações que, por sua vez, devem ao máximo tentar capturar as particularidades concretas das vivências infantis: “Requer atenção às circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrar-nos os seus mundos” (GRAUE E WALSH, 2003, p.29-30).

Outra questão desafiadora é a entrada do pesquisador no campo e sua aceitação pelo grupo investigado. O pesquisador tem que ser aceito pelo grupo não somente como um observador, mas como um integrante dele, participante das vivências cotidianas deste grupo. Desta forma, ambos, pesquisador e crianças, se sentirão confortáveis perante o processo investigativo. Vale destacar também que todo o processo de geração e de organização de dados é bem trabalhoso e requer horas e horas de dedicação do investigador.

### 3.3.2 Os desafios de ordem ética

A ética na pesquisa com crianças demanda reflexões que vão além da ideia de consentimento esclarecido, através de autorização formal, neste caso, feitas por adultos - pais ou responsáveis - uma vez que a criança, juridicamente não responde por seus atos, sendo os adultos os seus representantes legais. Tal autorização, num primeiro momento, produz uma aparente sensação de permissão para geração de dados da pesquisa, como que esta fosse garantia de que o investigador precisa ter para adentrar ao campo. No entanto, faz-se

necessário solicitar a permissão das próprias crianças para a realização da geração de dados.

É pertinente refletir sobre o posicionamento das crianças, protagonistas e mediadoras das descobertas da investigação. São elas, além do consentimento legal dos adultos, que vão autorizar ou não a sua participação efetiva na investigação pretendida, seja na procedência dos registros, na geração e publicação das suas imagens e voz, seja na permissão da inserção do investigador em seu grupo social. Lembrando sempre que esse processo investigativo é de interesse do mundo adulto e que, sendo assim, a criança possui todo o direito de querer participar ou não do processo investigativo:

Na vida quotidiana as pessoas estão constantemente a negociar essa permissão com os outros, mas só raramente os adultos o fazem com as crianças. Nas relações entre adultos e crianças, os adultos são, a maior parte das vezes, aqueles que detêm o saber, dão a permissão e fixam regras. Na investigação com as crianças são as crianças que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras – para os adultos. A investigação com crianças vira parte do mundo às avessas. (GRAUE; WALSH, 2003, p.77).

Corsaro (2011) salienta que para a realização de pesquisas com crianças é necessária a utilização de formulários de consentimento a serem entregues os pais, responsáveis legais, que garantam a privacidade, como por exemplo, a utilização de nomes fictícios e restrições de exibição de dados audiovisuais. Assim, cabe mencionar que os nomes das crianças participantes desta pesquisa são fictícios de modo a preservar a identidade das crianças, assim como, realizamos alterações nas fotos para evitar o reconhecimento tanto das crianças quanto da escola, local da pesquisa.

Assim, para Ferreira (2010, p.161),

Estes direitos e respectivos princípios éticos expressam continuidades, mas também mudanças no entendimento das crianças e, por consequência, nas relações entre adultos-investigadores e crianças, dado que estas são agora conceptualizadas não como meros objectos de investigação, mas como sujeitos com direitos e actores sociais capazes de interpretar o que se passa, de decidirem ou não a sua participação, e de, com as suas formas de interpelação, influenciarem e/ou intervirem activamente nos contornos que a pesquisa vai adquirindo. (FERREIRA, 2010, p.161).

Nesse sentido, destacamos que foi enviado às famílias das crianças (seus representantes legais), professoras e demais profissionais da instituição um termo de consentimento (apêndices), que esclarece os objetivos da presente pesquisa, justificando a presença semanal da pesquisadora na escola. Este documento também foi o meio legal de solicitar, por escrito, a autorização dos profissionais da escola e das crianças (por seus responsáveis) em participar da geração de dados da pesquisa e para a divulgação das imagens,

com fins acadêmicos, resultantes deste estudo. Vale salientar que todos os profissionais da escola assinaram o termo de consentimento, assim como vinte famílias das vinte e duas que faziam parte da turma do quinto ano. Apenas duas famílias não autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa, e, portanto, não assinaram o referido termo (uma delas por decisão dos próprios pais, outra pela decisão da própria criança em não querer participar).

Cabe refletir sobre questões que dizem respeito à exposição da criança. Pesquisadores devem ter ciência que dados gerados devem manter sigilo de suas origens e que, de forma alguma, a criança deva sentir-se exposta e/ou prejudicada. Mesmo que inicialmente a criança aceite participar da pesquisa e seus representantes legais assim a autorizem, a criança pode, em algum momento, sentir-se envergonhada ou demonstrar outros sentimentos que a impeçam de participar, mesmo que momentaneamente. O pesquisador deve respeitar esse momento e agir de modo a não constranger a criança, deixando-a livre para tomar suas decisões relativas à participação na pesquisa.

### 3.3.3 Os desafios de ordem política

“Ouvir a voz” das crianças nas pesquisas ou realizar pesquisas *com* elas não diz apenas respeito, segundo Marchi (2007), a uma opção metodológica. Para essa autora, trata-se também de uma ação política; isto é, o pesquisador que abre mão do tradicional adultocentrismo nas pesquisas está assumindo também uma posição e um risco político. Essa posição assumida é a de inverter – duplamente - uma relação tradicional de poder (a do pesquisador *sobre* o objeto de estudo; a do adulto *sobre* a criança). Assim, ao assumir e defender a escuta da voz da criança nas pesquisas que a tomam por objeto, o pesquisador está se colocando *ao lado* de um grupo socialmente excluído e historicamente invisibilizado nas pesquisas. Portanto, tomar a criança como ator social de pleno direito e garantir ou acatar sua efetiva participação nas pesquisas constitui uma ação cujo caráter é ao mesmo tempo metodológico, teórico e político. Nessa mesma direção, Sarmiento (2009) também afirma que há nessa opção metodológica uma “dimensão irrecusavelmente política”, pois as pesquisas realizadas *com* crianças são mais um passo na construção da cidadania da infância, onde sua ação é levada em conta e vista como indispensável para o desenvolvimento da investigação.

O risco político, no entanto, segundo Marchi (2007), é a possibilidade dos pesquisadores que assumem essa posição acabarem por ver distorcidas ou mal interpretadas (no sentido de gerarem um efeito ou consequências contrárias ao desejado) as conclusões ou

sugestões advindas do trabalho de pesquisa. Ou seja, o risco é, no limite, o de que os achados das pesquisas se voltem contra as próprias crianças, e os pesquisadores acabem por contribuir, de forma involuntária, à geração de argumentos e/ou medidas práticas que podem se voltar contra as próprias crianças.

Importa dizer, ainda segundo Marchi (2007, p. 24) que este é “um risco que está presente para todos que tomamos a infância e as crianças por objeto de estudo e/ou intervenção”. Isto porque essa autora parte do entendimento de que

[...] a reflexividade presente nas Ciências Sociais, à maneira de uma “dupla hermenêutica” torna os pesquisadores comprometidos, quer queiramos ou não, com o processo de (re)construção da infância na sociedade. A infância, como entende a Sociologia da Infância é um fenômeno no qual evidencia-se esta “dupla hermenêutica”. Portanto, erigir um novo paradigma para o seu estudo sociológico implica envolver-se no duplo processo de sua desconstrução/reconstrução contemporânea. A posição estratégica da sociologia na reflexividade da modernidade pela “reentrada subversiva” do discurso científico nos contextos que analisa (Giddens, 1991), não nos permite esquecer o envolvimento ativo dos cientistas sociais, mas também dos pedagogos, psicólogos, na construção daquilo que a infância foi, é e será no contexto social. (MARCHI, 2007, p. 24.)

Assim, os pesquisadores da Sociologia da Infância, na busca de compreensão da infância e na construção de um novo paradigma para seu estudo acabam envolvendo-se no duplo processo de sua desconstrução/reconstrução na sociedade, à luz da *dupla hermenêutica* das Ciências Sociais. Para Giddens (1989 apud MARCHI, 2007, p. 92), “a dupla hermenêutica é um modelo de reflexividade que diz respeito às recíprocas relações entre os cientistas sociais e os agentes humanos, que são seu objeto de estudo, no processo de construção do conhecimento”. As Ciências Sociais agem no quadro de uma “dupla hermenêutica” quando, na produção de conhecimento, os cientistas sociais consideram os conceitos de senso comum da mesma forma que os atores sociais introduzem em suas ações os conceitos e formulações dos cientistas sociais, num ciclo (ou reflexividade) contínuo.

Marchi (2007), à luz das reflexões de Bourdieu, ressalta uma outra “advertência metodológica” na prática científica:

De acordo com Bourdieu (2003), romper com o senso comum (tanto o vulgar quanto o científico) é uma das mais difíceis tarefas da prática científica. No entanto, restituir complexidade a objetos de aparente fácil reconhecimento e definição social (como o caso da infância/criança e da criança “de rua”) é, na recomendação deste autor, um exercício necessário de fuga à “passividade empirista”, que faz do pesquisador presa de seu próprio objeto de estudo. Esta “advertência metodológica” faz ainda mais sentido quando se trata de focar problemas de forte apelo social, moral, emocional (além de político, etc.) como é o caso da infância. Esta é hoje considerada um caro valor à civilização e, juntamente com a criança, desfruta de consenso quanto à sua importância e direitos na atualidade. (MARCHI, 2007, p. 23).

Essas considerações metodológicas são importantes para compreendermos algumas especificidades e sutilezas das pesquisas com crianças, antes mesmo de ir a campo, construir os dados junto a elas. É necessário ter clareza dos desafios que são constantes nesse tipo de empreitada e a forma de como proceder diante deles. Considerações metodológicas mais detalhadas e que se referem mais diretamente a como a geração dos dados da pesquisa foi efetivamente realizada, serão expostos no capítulo IV deste estudo, à medida que forem apresentados, discutidos e analisados os dados.

## 4 JUNTO DELAS E COM ELAS: CONSIDERAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA E A INFÂNCIA

Este capítulo tem como propósito apresentar a análise dos dados gerados nesta investigação, a partir de uma inserção, como pesquisadora, junto às crianças no ambiente escolar<sup>28</sup>. À medida da apresentação e discussão desses dados iremos, também, melhor detalhando os procedimentos utilizados na geração dos mesmos e a própria organização e exposição da análise.

Estar com e entre as crianças, na condição de pesquisadora foi muito interessante, pois, se já estive com muitas outras crianças em diversos momentos - como professora, diretora e como estagiária - esta foi a primeira vez em que realizei uma pesquisa com elas, inserindo-me de forma tão intensa em sua vida escolar.

Conforme já mencionado, a pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental de uma pequena cidade no Vale do Itajaí/SC, e a apresentamos abaixo.

### 4.1 (RE)CONHECENDO O LOCAL DA PESQUISA

A Escola em que foi realizada esta pesquisa atendia, em 2013 (ano da pesquisa), duzentas e vinte e cinco estudantes divididos em turmas do 1º ano até o 5º ano do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

Essa escola iniciou suas atividades em 1949, com o nome de *Escola Isolada Desvio Estrada de Brusque*, tendo sido criada oficialmente no dia 25 de fevereiro de 1952. A instituição tem hoje um novo nome em homenagem a um antigo morador do bairro que doou o terreno onde a escola está localizada<sup>29</sup>.

No que se refere ao espaço físico, a escola possui uma biblioteca informatizada que é semanalmente frequentada pelas crianças. Uma profissional da escola é responsável por este espaço e nele ela lê histórias para as crianças e lhes disponibiliza o acervo para empréstimo. Destaca-se o olhar apurado que essa profissional possuía para com a literatura, pois apresentava às crianças alguns critérios da seleção de obras de qualidade, como o

---

<sup>28</sup> Neste Capítulo 4, optamos em utilizar, em alguns momentos, o tempo verbal na primeira pessoa, pois, trata-se do olhar da pesquisadora, suas descrições e impressões pessoais frente às experiências e expectativas vividas na pesquisa de campo.

<sup>29</sup> Estas informações foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola que foi fornecido para consulta durante o período de geração de dados.

reconhecimento de autoria tanto do texto escrito quanto do texto visual, nesse caso, dos ilustradores. A leitura das histórias, na única ocasião em que foi observada (pois o dia semanal da biblioteca não coincidiu com o dia da semana da pesquisa), não tinha intenção pedagógica relacionada a conteúdos escolares. Nesse sentido, percebemos a intenção da profissional de “semear” o desejo pela escuta das histórias e, conseqüentemente, pela leitura<sup>30</sup>. No que se refere à ação das crianças no espaço da biblioteca e no momento da escuta das histórias, a grande maioria demonstrou muito gosto e curiosidade na realização da atividade, ouvindo atentamente a leitura. Duas crianças da turma, apenas, se mantiveram dispersas e uma manifestou verbalmente não gostar de “ouvir história” (Diário de Campo, 04/07/2013). Algumas crianças, nessa ocasião, também fizeram empréstimos na biblioteca.

A escola também possui uma quadra de esportes coberta utilizada nas aulas de educação física, em momentos de atividades e integração das turmas e, uma vez por semana (mediante planejamento da direção), as turmas a utilizavam também na hora do recreio. Esse espaço era bastante apreciado pelas crianças e, por isso, irá aparecer em outros momentos dessa análise. A escola conta ainda com um laboratório de informática onde as crianças, semanalmente, com a orientação da professora regente da turma e a profissional que as auxiliava com o uso do computador, realizam atividades referentes a conteúdos escolares. Esse ambiente serve também para reforço escolar (apoio pedagógico) destinado às turmas de 1º, 2º e 3º anos, ou seja, turmas que estão em processo de alfabetização. Esse laboratório também era muito apreciado pelas crianças que manifestavam bastante entusiasmo na hora de frequentá-lo. Havia ainda um parque infantil, onde as crianças de todas as turmas se encontravam no horário que antecedia o início das aulas e no recreio. Como atividades extraclases, segundo informações da coordenação escolar, a escola dispõe também de aulas de dança e teatro, vinculadas ao departamento de cultura da Secretaria Municipal de Educação, em horário de contra turno escolar.

Com o propósito de obter mais informações e conhecer o documento de referência do trabalho pedagógico da escola, solicitamos à equipe de gestão pedagógica, para leitura, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Pertinente destacar que a leitura do PPP não implicou na sua análise, pois a leitura do mesmo deu-se apenas com o intuito de obter mais informações acerca do contexto escolar. No entanto, consideramos interessante mencionar que encontramos no documento uma manifestação relativa ao (re)conhecimento – muito

---

<sup>30</sup> Essa intenção de desenvolver o gosto pela leitura não diretamente relacionado aos conteúdos escolares, também foi percebida junto à professora regente da turma.

comum de umas três décadas para cá - que as crianças já “trazem consigo” conhecimentos e à diversidade da infância:

Queremos uma escola que construa os conceitos científicos respeitando o aprendizado que a criança já traz consigo, que respeite a diversidade cultural, social, que saiba que se aprende com a interação do meio que está inserida. [...]. Onde a criança é respeitada e digna como cidadã. (PPP, 2013).

Desconsiderando os evidentes equívocos do texto tanto do ponto de vista da escrita propriamente dita, quanto do ponto de vista conceitual, o que importa aqui destacar é a intenção expressa no enunciado encontrado no PPP da escola e que visivelmente se aproxima de alguns dos novos princípios ou do chamado “novo paradigma” (MARCHI, 2009), lançado nos anos 80, pelos (e para os) atuais estudos sociais da infância (mais especialmente, pela SI): o lugar da criança na sociedade como o de um “ator social”, sujeito de conhecimentos e produtor de sentidos e a ideia da construção social dos fenômenos (sociais). Assim, reconhecer as crianças como atores sociais, como sujeitos de conhecimentos nos seus próprios termos, é assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas sejam diferentes das dos adultos, possibilitando valorizar suas contribuições “na renovação e reforço dos laços sociais nas comunidades em que participam” (FERREIRA, 2010, p. 157).

Relativo ao contexto da comunidade escolar, o PPP aborda algumas questões, como as diversas ruas ou regiões de onde as crianças provêm, a origem social e profissional das famílias (algumas são agricultoras - cultivo de arroz e cana; pecuaristas - criação de gado leiteiro e de corte; e outras são operárias do ramo têxtil, atividade muito comum na região, sendo que a maioria dos pais trabalha em facções de costura)<sup>31</sup>.

O diário de campo foi um instrumento muito importante no processo de geração de dados. Nele foram registrados acontecimentos e impressões da pesquisadora sobre o envolvimento das crianças no contexto escolar. Assim, nesta análise, apresentamos alguns dados de campo utilizando esses registros ora na forma de citação direta de excertos retirados do diário, ora na forma de ‘descrição’ de lembranças de momentos e impressões gerados na observação participante. Nessa última forma, para o resgate da memória sobre o que foi observado nas idas a campo, nos servimos de palavras chave, frases e expressões apenas notadas no diário de campo e que foram feitas naqueles momentos em que não foi possível, devido à dinâmica das ocasiões, realizar anotações completas ou detalhadas dos fatos.

---

<sup>31</sup> As características mencionadas no PPP retratam timidamente o contexto social em que vivem as crianças que estudam na escola pesquisada; assim, essas informações não foram suficientes para descrever com profundidade esse contexto social o que não era, inclusive, objetivo da pesquisa.

A utilização da máquina fotográfica também aconteceu em muitos momentos durante as idas a campo. Ao todo foram 600 fotografias que registraram as crianças em diversos momentos do cotidiano escolar. Segundo Prado (2014) o uso de fotografias se constitui como importante fonte de registros dos mais diversos cotidianos. No que se refere à exposição dessas fotos, escolhemos algumas que serão analisadas a partir dos conceitos de ofício de aluno e ofício de criança.

A utilização do recurso da filmagem teve como propósito registrar as manifestações das crianças nas entrevistas<sup>32</sup> no grupo focal<sup>33</sup> frente os questionamentos realizados pela pesquisadora. Essas entrevistas foram realizadas com questões pré-definidas a partir dos objetivos do estudo. Dessa forma, o diálogo com as crianças partia sempre dos seguintes questionamentos: “Vocês gostam de vir para a escola? Por quê?”; “O que vocês gostam e o que vocês não gostam na escola?”; “Se pudessem mudar a escola, o que mudariam?”; “O que é ser criança? O que é ser aluno? O que é infância?”.

Por fim, cabe destacar que, além do aporte teórico da Sociologia da Infância, os dados gerados com a utilização dos instrumentos mencionados serão analisados também com o apoio de sociólogos que discutem mais especificamente a temática escolar.

De início é importante ressaltar que não consegui despir-me da condição de adulto, já que isso não seria possível; todavia, fiz um grande esforço para não opinar, intervir, mediar ou interferir (como adulta que sou) nas decisões, ações e organizações das crianças. Procurei desta forma, estar, ao mesmo tempo, mais “próxima e distante” possível e isso me exigia muito esforço, inclusive físico. Participei de muitas brincadeiras, fiquei junto na fila da merenda, no laboratório de informática, na quadra de esportes, no pátio da escola e em uma viagem de estudos. Também joguei muito tênis de mesa, pois as crianças sempre me convidavam para jogar com elas.

Os profissionais da escola demonstraram muito interesse na realização da pesquisa desde o primeiro contato que fiz com a instituição. Desta forma, receberam-me com muito entusiasmo e atenção:

---

<sup>32</sup> Segundo Prado (2014), as entrevistas podem assumir dimensões variadas, no caso deste estudo, constituem-se em grupo, dirigidas pela pesquisadora com perguntas pré-definidas. O relato verbal tem sido utilizado por meio de entrevistas, recentemente, âmbito da corrente da análise narrativa. Esta autora, baseada nos estudos de Engel (2006 apud PRADO, 2014), afirma que as narrativas são fontes de *insight* do que e como as crianças pensam e sentem.

<sup>33</sup> O Grupo Focal é uma técnica dinâmica na geração de dados que, segundo alguns autores, permite aos seus participantes à liberdade de expressão, favorecida pelo ambiente de participação coletiva. Segundo Gatti (2005, p. 9), a partir de 1980, foi redescoberto e adaptado, como meio de pesquisa, à investigação científica nas ciências sociais e humanas.

Fui muito bem recebida na escola. Inicialmente, a diretora apresentou-me ao grupo de professoras falando sobre o objetivo da minha presença semanal na instituição. Expus ao grupo os meus propósitos como pesquisadora do PPGE/FURB, comentando sobre a pesquisa que se iniciava, as indagações que suscitavam a pesquisa, objetivos e a forma como eu iria gerar os dados. (Diário de campo, 11.04.2013).

Esses profissionais solicitaram-me que, ao término do estudo, os resultados fossem também com eles socializados. Esta solicitação corresponde a um dos objetivos específicos deste estudo e, desta forma será, também por este motivo, atendido.

#### 4.2. O QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS CRIANÇAS NA PESQUISA

Conforme tratamos no capítulo anterior, a escola atende diversos grupos etários, todavia, para a realização desta pesquisa optamos pela pesquisa com crianças que possuem entre dez e onze anos de idade e que, portanto, estavam cursando, com algumas exceções, o quinto ano do Ensino Fundamental. Durante o período do trabalho de campo, a turma, na maior parte do tempo<sup>34</sup>, era composta por vinte e dois estudantes (sendo doze meninas e dez meninos).

No primeiro dia de contato com as crianças, após o anúncio que a professora regente da turma fez da minha presença, apresentei-me também ao grupo como sendo pesquisadora da FURB. Compartilhei com as crianças o objetivo da pesquisa e como iria realizar a mesma. Sobre esse momento realizei o seguinte registro:

Rostos curiosos sobre a minha pessoa. Tive a impressão de que as meninas me olhavam de ‘cima a baixo’ e os meninos como se quisessem dizer ‘*ixiii..* mais alguém pra ficar de olho no que a gente faz’. Senti que, num primeiro momento, não fui tão... bem vinda! (Diário de campo, 11/04/2013).

Conforme já mencionado no capítulo em que se trata da metodologia desta pesquisa, foi necessário enviar às famílias, mais precisamente aos representantes legais das crianças, um Termo de Consentimento<sup>35</sup>, para que as autorizassem participar da pesquisa. Também foi ouvido e respeitado o posicionamento das crianças em querer ou não, participar do estudo e, conseqüentemente, serem expostos através dos resultados socializados publicamente. Após a explanação da finalidade e dos objetivos da pesquisa foi proposto às crianças que pensassem

<sup>34</sup> Considerando que a turma apresentou transferências e ingressos de novos alunos no período da pesquisa.

<sup>35</sup> O Termo de Consentimento, nos anexos, solicita aos pais e/ou responsáveis legais a autorização para a participação das crianças na pesquisa, assim como para a divulgação, com fins acadêmicos, das fotos.

sobre o assunto e decidissem se participariam ou não do estudo. Das vinte e duas crianças da turma, vinte aceitaram verbalmente participar e apresentaram o termo de consentimento assinado por elas e pelos pais ou responsáveis. As duas crianças que não participaram da pesquisa foram uma menina - que me disse em particular que não queria (embora não tenha explicitado os motivos)- e um menino que a família não autorizou.

Conforme também afirmado anteriormente, optamos por utilizar nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos estudantes. Abordei essa questão com as crianças e elas concordaram em escolher seus próprios “nomes”. Como sugestão inicial, citei como exemplo alguns personagens da literatura, mas as crianças sugeriram animais e nome de pessoas. Fizemos uma votação no grupo e as crianças, em sua maioria, escolheram como critério que fossem *nomes de pessoas*. Neste sentido, o quadro abaixo relaciona o nome escolhido por cada criança e a justificativa da escolha.

**Quadro 1 – Nomes fictícios das crianças e as justificativas pela sua escolha.**

Nome fictício	Idade <sup>36</sup>	Justificativa
Ana Gabriela	11	“Eu acho bem bonito”.
Beatriz	11	“Lindo!”
Bianca	11	“É bonito”.
Cristiano Ronaldo	12	“Ele é o melhor jogador do mundo e joga no Real Madri”.
Fábio	12	“É um goleiro”.
Fabília	11	“Eu acho bonito”.
Hiniesta	11	“Jogador da Espanha. Ele também joga no Barcelona”.
Isabely	11	“Eu queria me chamar assim”
Júlio César	12	“O melhor goleiro”.
Leticia Gabriele	10	“Querida que fosse o meu nome”.
Lucas Spengler	12	“Eu acho esse nome bem bonito”.
Lúcia	11	“É a narizinho do sítio do Pica-pau Amarelo”.
Marta	12	“Melhor jogadora de futebol do Brasil”.
Neymar Júnior	11	“Jogador que foi para o Barcelona”.
Nicolly	11	“Bonito”.
Niky	10	“É o nome do Jaime Palilo. É maneiro!”.
Nyjah Huston	11	“Skaytista”.
Sofia	11	“É uma atriz que eu sou fã”.
Vitor	11	“É bonito”.
Valentina (professora)	-	“Se eu tivesse mais uma menina, seria o nome dela”.
Rita (pesquisadora) <sup>37</sup>	-	“Esse é o nome da minha orientadora.”

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

<sup>36</sup> As informações das idades das crianças foram fornecidas pela secretaria da escola sendo 2013 o ano referência.

<sup>37</sup> A princípio não pensei que, como pesquisadora, fosse necessário também escolher um nome fictício. Todavia, as crianças me questionaram sobre isso e, pega de surpresa, escolhi o nome da minha professora e orientadora neste trabalho. As crianças pareceram gostar do nome e do fato de eu ter *também* uma ‘professora’. Essa situação fez-me refletir sobre a relevância da minha inserção no grupo, porque, deu-me a sensação de que, para as crianças, eu não era somente uma “pesquisadora”, mas, de fato, a “Dani”, uma integrante do grupo. (Registro de Campo, 15.08.2013).

### 4.3 POSSIBILIDADES DE LEITURA SOBRE O OFÍCIO DE ALUNO E O OFÍCIO DE CRIANÇA

A escola, em seu processo histórico de construção, adotou um modelo de organização inspirado no modelo fabril industrial teorizado pelo economista escocês Adam Smith e por Frederick Winslow Taylor, engenheiro mecânico norte-americano, reconhecido como o pai da Teoria Científica do Trabalho. Este aspecto é importante para compreendermos a condição do aluno como um ‘ofício’ e a aprendizagem como um trabalho a ser realizado no contexto escolar (SARMENTO, 2011a).

Ao longo dos anos e, com algumas exceções, a escola vem reproduzindo esse mesmo modelo, o que pode ser verificado na organização do espaço da escola e na distribuição dos móveis no interior das salas de aula, (carteiras, quadro, mesa do professor), no planejamento das aulas, na disciplina imposta às crianças (formação de filas, sinalizar e pedir permissão para falar na sala de aula, ficar imóveis ou sentados a maior parte do tempo e o fato de serem orientados a fazer todas as tarefas do mesmo jeito ao mesmo tempo) e na organização geral da vida escolar sempre realizada exclusivamente pelos adultos.

As imagens e o texto seguintes ilustram momentos do cotidiano escolar em que as crianças desempenham o ofício de aluno. Neste sentido, importante destacar que, para os teóricos<sup>38</sup> que discutem esse ofício, o “bom aluno”, não é necessariamente o que possui maior conhecimento ou que tem mais facilidade no aprendizado, mas aquele que melhor conhece, respeita e acata as regras do jogo escolar (MARCHI, 2010), desempenhando assim, com desenvoltura, o seu ofício.

---

<sup>38</sup> Conforme abordado no 2º Capítulo: Perrenoud (1995), Sirota (2001), Sarmento (2004; 2011), Sacristán (2005), Marchi (2010).

Fotografia 01



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Esta imagem foi feita no dia 06/06/2013 no momento em que a turma realizava uma avaliação individual. A forma silenciosa e padronizada em que os estudantes se encontram não é necessariamente o que chama a atenção, pois por se tratar de um momento de avaliação individual, é esperado que as crianças, no desempenho do ofício de aluno, apresentem esse comportamento. Todavia, o que chama a atenção é que nem mesmo a disposição diferenciada das carteiras (em formato concêntrico) resultou em comportamento diferenciado dos estudantes. Assim, um registro no diário de campo sinaliza que a professora organizava as carteiras de maneira diferente:

A cada dia de observação, percebo que, sempre que entro na sala de aula, as carteiras e cadeiras estão sempre dispostas de maneira diferente. Não há uma organização padrão fixa. Isso colabora com a formação de novos agrupamentos. O espaço físico da sala que, posteriormente sofrerá reformas é, neste momento da realização da pesquisa, muito pequeno e isso também dificulta a livre movimentação das crianças. (Diário de campo, 13/06/2013).

Mesmo que a organização diferenciada contribua com novos agrupamentos entre as crianças, ela não minimiza a condição de imobilidade dos estudantes no espaço, pois as carteiras estavam posicionadas sempre de maneira a reafirmar a condição receptiva e passiva da criança em seu ofício de aluno. Essa condição está relacionada ao modelo de funcionamento escolar que, desde o seu surgimento, delega ao papel do aluno à condição de aprendiz. Por isso, a escolarização é hoje um fato já naturalizado nas nossas vidas (SACRISTÁN, 2005). As escolas nasceram e foram se moldando como espaços fechados, com um modelo de funcionamento que serve para que, concomitantemente, acolham, assistam, moralizem, controlem e ensinem as crianças. Mediante o exposto Sacristán (2005)

complementa:

O fato de não serem voluntárias, de arrastarem uma tradição centrada explicitamente em disciplinar, de ensinarem conteúdos que não são de interesse para aqueles que ali estão, por obrigação, e de terem de controlar grupos numerosos de indivíduos num espaço fechado, gerou uma cultura dedicada a manter uma ordem nem sempre de acordo com o que hoje consideramos um tratamento adequado aos menores, como também não se pode garantir que essa 'velha ordem' seja a mais adequada para a obtenção de outras finalidades educacionais mais modernas, como, por exemplo, propagação de conhecimento, educação de cidadãos cultos e autônomos, incentivo ao gosto pela aprendizagem, etc. (SACRISTÁN, 2005, p. 132).

Segundo as observações realizadas na pesquisa de campo, essa ordem, baseada no controle de indivíduos num determinado espaço fechado, é uma característica histórica da constituição da escola e que ainda permanece nos dias atuais como modelo de organização do trabalho escolar. A imobilidade das crianças, referida anteriormente, relaciona-se com essa manutenção da ordem. Parece que, as oportunidades de movimentação das crianças, no espaço escolar, podem comprometer essa ordem e organização. Com isso, verificamos através das experiências de campo, que as crianças compreendem essa lógica escolar de ordem e, conseqüentemente, de disciplinamento. Assim, presenciamos e fotografamos momentos que mostram as crianças quebrando ou burlando essa ordem e outros que retratam o exercício do ofício de aluno na relação professor-aluno, uma relação que, por ser hierarquicamente assimétrica, evidencia a posição de liderança do adulto (professor) e a posição da criança (aluno) como sendo a de quem solicita e prontamente atende as orientações recebidas<sup>39</sup>.

Percebemos que as crianças tinham oportunidades de opinar acerca dos conteúdos e atividades escolares propostas, mas não tinham oportunidade para questionar acerca da organização do trabalho escolar como um todo: a organização do espaço físico, a didática, momentos de auto avaliação e de avaliação do grupo, etc. Ao encontro desta afirmação, citamos a seguinte passagem do diário de campo:

As crianças, para evitar desconfortos e chamadas de atenção frente os colegas de turma e da professora, em muitos momentos, preferem não expressar seus sentimentos mediante determinados acontecimentos escolares. É muito comum perceber as crianças cochichando e rindo escondidas, como se estivessem compartilhando segredos e opiniões que não podem ser revelados entre os adultos. (Diário de Campo, 15 /08/2013).

As crianças, em muitos momentos, são chamadas e lembradas das regras que devem

---

<sup>39</sup> No entanto, não expomos essas imagens pois elas possibilitariam o reconhecimento visual dos participantes da pesquisa.

cumprir. Para o aluno ser inserido na cultura escolar e, portanto, poder ser considerado um “nativo” dessa instituição, ele tem como funções de seu ofício se deixar formatar e ajustar à disciplina do corpo e da mente criada pelas regras das instituições de ensino que frequenta. Para isso, acaba por deixar de lado, entre parênteses ou de modo definitivo, sua cultura de origem e as culturas infantis, geradas e reproduzidas nas relações com os pares, quando essas são incompatíveis com a cultura escolar, como reflete Sarmiento (2011a):

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. (SARMENTO, 2011a, p. 588).

Vale salientar que, mesmo que a criança, na maior parte do tempo escolar, permaneça na condição receptiva às orientações, ensinamentos e exigências dos adultos; isto é, mesmo que ela corresponda à disciplina imposta, elas possuem, para além de todo controle adulto, uma forma própria de controle sobre o ritmo e a intensidade do trabalho escolar. Assim, as respostas das crianças ao planejamento do professor podem variar, de acordo com os seus interesses e se estão ou não com vontade de acatá-lo. Esta situação, de acordo com Perrenoud (1995), independe da vontade do professor, pois conta com diversas situações de aceitação ou resistência das crianças frente à organização escolar.

Algumas crianças e os dois pré-adolescentes da turma (que faziam questão de se nomear como tal), constantemente, na ausência do professor, descumpriam as regras do jogo escolar. Desta forma, agiam de maneira que, comumente, não é permitido pelos professores durante as aulas ou mesmo no espaço escolar como um todo; como por exemplo, provocar os colegas atirando bolinhas de papel ou aviõezinhos, correr pela sala de aula, rir alto, fazer “bagunça”. Esses momentos foram também registrados em fotos que evidenciam essa quebra das normas escolares, seja através da expressão facial ou corporal das crianças (olhares irônicos, furtivos ou divertidos; sorrisos ou gargalhadas, movimentos bruscos de todo o corpo ou apenas das mãos) seja através da ação propriamente dita que, se percebida pelo professor, na sala de aula, teria certamente gerado uma repreensão de conduta à(s) criança(s) transgressora(s)<sup>40</sup>.

A professora Valentina acabou de sair da sala, a maioria das crianças permanece sentada nos seus lugares, mas, Júlio César e Cristiano R. levantam-se e circulam pela sala, mexem com alguns colegas, cochicham, riem muito. Não consigo ouvir

---

<sup>40</sup> No entanto, como a maioria dessas fotos também revelava a identidade das crianças optamos por não as expor neste texto.)

sobre o que conversam. Finjo estar desatenta, mexendo nas minhas coisas, para que não se sintam inibidos. Fábio, sentado, com um tubo de caneta, sopra bolinhas de papel em Júlio César. A professora retorna e, rapidamente, as crianças se reorganizam. Fábio esconde o tubo de caneta. (Diário de Campo, 09/05/2013).

A minha presença como pesquisadora, no início das minhas idas a campo, impunha receio entre as crianças, pelo fato de eu ser adulta e, portanto, poder ali desempenhar o papel de ‘professora’ que, no início, era como algumas crianças me chamavam. Algumas crianças me perguntavam, no início do trabalho de campo, se eu comentava com as professoras (a regente e a de educação física) o que faziam na sua ausência. Mas, com o passar do tempo, começaram a perceber que eu não o fazia e, assim, os laços afetivos e a confiança foram aumentando, pois percebi que as crianças demonstravam mais segurança e ficavam mais à vontade na minha presença. O que me deixou muito feliz e compreendi como sendo um sinal de que eu havia sido efetivamente aceita no grupo de crianças, foi quando elas pararam de me chamar de “professora” e passaram a me chamar simplesmente “Dani” (meu apelido). Isso ocorreu aproximadamente no início do segundo mês da pesquisa.<sup>41</sup>

No dia 29/08/2013, após o horário do recreio, a professora regente da turma cedeu uma parte da aula para que eu pudesse realizar a dinâmica dos desenhos com a turma. Enquanto algumas crianças ainda desenhavam e outras já finalizavam a atividade, a professora se ausentou da sala de aula para poder atender uma mãe que viera até a escola falar com ela. Antes de sair, no entanto, pediu-me que “olhasse” as crianças enquanto estivesse ausente:

Algumas crianças que haviam terminado o desenho e que perceberam que a professora estava demorando em voltar pediram-me para “brincar” dentro da sala. Eu apenas respondi, ‘vocês que sabem’, completando a resposta com um dar de ombros, sinalizando que a decisão era delas. Após minha resposta, imediatamente as crianças organizaram-se individualmente, em dupla ou em grupo, para brincar. Eu realmente apenas as observei. (Diário de Campo, 29/08/2013).

Vale destacar que, nessa ocasião, alguns meninos rapidamente se organizaram para jogar truco com o baralho que um deles possuía. Duas meninas, por sua vez, escolheram um canto do quadro negro para brincar de “jogo da velha” e outras três crianças optaram pela leitura de livros de literatura infantil disponíveis na sala de aula. As demais crianças continuaram fazendo seus desenhos. As três próximas imagens ilustram este momento de organização das crianças, na ausência da olhar da professora regente, no desempenho de

---

<sup>41</sup> Mesmo que as crianças tenham me solicitado também um nome fictício, como mencionado no início deste capítulo, elas nunca o utilizaram, a não ser como brincadeira, no dia posterior à escolha dos nomes.

atividades que mostram tanto o exercício do ofício de aluno quanto o de criança.

Fotografia 02



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Fotografia 03



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Fotografia 04



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Na ilustração 02, Ana Gabriela e Letícia brincam de jogo da velha, mas percebe-se que escolheram apenas um pequeno canto do quadro para realizar o jogo, talvez porque isso fosse facilitar o rápido “apagar” da brincadeira, na chegada da professora, ou talvez porque não ousassem usar o centro do quadro para realizar algo que não havia sido permitido pela professora e que sabiam não ser próprio daquele espaço, assim como também não haviam recebido permissão para usar as canetas e o apagador usados no jogo. Efetivamente, quando a professora retornou à sala, as meninas rapidamente apagaram o quadro, colocaram a caneta e o apagador nos seus lugares e retornaram às suas carteiras.

Na fotografia 02, Fábio, Nydja, Júlio Cesar, Cristiano Ronaldo e Nick jogam truco na sala de aula. Nas idas a campo, percebi que as crianças sempre traziam alguns objetos pessoais em suas mochilas (celulares, pen drive, fotografias, raquetes e bolinhas de tênis de mesa, entre outros) com a finalidade de explorá-los na hora do lanche ou, quando conseguiam compartilhar com alguém, discretamente, dentro da própria sala. É o caso do baralho, por exemplo, pois as crianças o traziam para jogar no recreio. A organização do espaço da sala para o jogo do truco aconteceu de maneira muito rápida e no início se formou um aglomerado de crianças em volta dos jogadores. Essas, no entanto, deram apenas uma espiadinha e logo retornaram para os seus lugares, ficando somente quem, de fato, estava jogando. Assim que a professora entrou na sala, e sem que ela solicitasse, os jogadores também rapidamente reorganizaram as carteiras e retornaram para os seus lugares.

Tais considerações evidenciam que as crianças, de certa forma, tinham ciência de que estavam “burlando” as regras da escola. O fato de crianças darem uma espiadinha rápida nos jogadores e logo retornarem aos seus lugares pode retratar uma simples curiosidade ou, o que consideramos ser mais provável, o receio de serem surpreendidos pela professora naquelas condições: de pé, apreciando um jogo de cartas que, naquele momento e naquele espaço, não seria permitido pelas regras escolares. A rápida recomposição – com a chegada da professora - dos corpos das crianças, do mobiliário e dos instrumentos da sala de aula e, assim, a consequente recomposição da ordem daquele espaço, evidencia que as crianças conhecem e acatam muito bem as regras que regem o espaço assim como respeitam a autoridade da professora. No entanto, esse fato não impediu algumas crianças de, na ausência da professora, usar o espaço da sala de aula e seus instrumentos para satisfazer interesses que são próprios de sua condição de crianças suspendendo, momentaneamente, a sua condição de alunos. E isso foi realizado apesar das possíveis e conhecidas consequências negativas que as transgressões poderiam trazer, caso fossem surpreendidos pela professora ou caso não tivessem imediatamente voltado à ordem com a sua chegada.

Para análise dessa situação de fazer as “coisas” rapidamente ou escondidas enquanto a professora não chega, citaremos um excerto do Diário de Campo que, inclusive, refere-se a um acontecimento com a minha participação direta:

Hoje é o terceiro dia de pesquisa aqui na escola. Júlio César, num momento em que a professora saiu da sala, levantou-se de sua carteira e veio a mim me perguntar sobre o tipo de música que eu gosto. Disse a ele que gosto de vários e citei algumas músicas. Ele me perguntou se podia me trazer, na próxima quinta-feira, uma pen drive para que eu compartilhe com ele algumas músicas que tenho no meu computador. Disse que sim e também perguntei a ele quais que ele gosta. Interessante foi que, quando a professora entrou na sala, Júlio César, que ainda estava conversando comigo rapidamente baixou o tom de voz e imediatamente retornou para o seu lugar. (Diário de Campo, 25/04/2013).

Na fotografia 04, Lucas está lendo um livro. Pertinente destacar que a professora sempre dispunha na sala de vários livros, incentivando a leitura dos mesmos pelas crianças, tanto nos momentos por ela planejados, quanto nos momentos em que algumas crianças ficavam “ociosas” por terem terminado suas atividades antes das outras. No caso de Lucas, acreditamos que essa opção, utilizada frequentemente por eles na presença da professora, possa ter influenciado sua escolha pela atividade da leitura também na ausência da professora. Isto é, essa opção considerada dentro da norma escolar lhe pareceu a mais interessante para o momento e, destacamos, sem que corresse nenhum risco de advertência ou de chamada à ordem com a chegada da professora, pois essa era uma atitude não somente permitida, mas recomendada pela professora para momentos como aquele (momentos em que se ausentava da sala de aula) <sup>42</sup>.

Assim, o que diferencia a situação de Lucas das situações geradas pelas outras crianças que brincaram na ausência da professora é o fato dele não ter demonstrado, com a chegada da professora, nenhum desconforto. Ou seja, o menino não se apressou em devolver o livro à estante, nem em disfarçar o que estava fazendo. Entende-se que isso ocorreu porque a leitura no contexto escolar é não somente reconhecida como própria do ofício de aluno, mas algo muito positivo e que atribui mérito ao aluno que a realiza independente de ser atividade definida pelos professores. Se considerarmos que ser um leitor corresponde a uma das tarefas do ofício de aluno, não se pode deixar de observar que o interesse da criança pela literatura está também relacionado ao seu acesso a um mundo imaginário fortemente ligado à criatividade e à curiosidade e essa prática ou busca corresponde também ao ofício de criança.

---

<sup>42</sup> Observa-se, ainda, que Lucas foi o estudante que, durante a entrevista focal, demonstrou dúvidas, de ser ou não criança, o que pode também ter contribuído para sua postura diferenciada das outras crianças que optaram por brincar.

Vimos anteriormente em Corsaro (2011) que na reprodução interpretativa realizada pelas crianças - conceito que se opõe ao conceito clássico de socialização<sup>43</sup> - estas não só adaptam e internalizam informações e regras adultas (como no caso de Lucas, acima, realizando um ajuste primário), mas apropriam-se, reinventam e reproduzem essas regras da cultura mais ampla. Dessa forma, como percebemos nas situações que apresentamos de organização espontânea das crianças, embora elas demonstrem conhecer e respeitar os sentidos do mundo adulto, também encontram formas de garantir, coletivamente, seus próprios interesses na cultura de pares.

Como visto no capítulo teórico desta dissertação, as crianças evitam ou driblam as regras adultas por meio dos *ajustes secundários*, o que permite que, de forma cooperativa (na cultura de pares), obtenham algum controle sobre suas vidas. Ou seja, as crianças tendem, numa situação institucional, a empregar significados ou a obter fins não autorizados (ou ambos), de modo a contornar os pressupostos da organização sobre o que elas devem fazer e, portanto, sobre o que elas devem ser.

Dessa forma, pudemos perceber durante a pesquisa realizada, por meio das observações no campo, que as crianças realizavam, constantemente, ajustes secundários em muitas situações escolares, em resposta às regras adultas. Elas encontravam diversas maneiras de compartilhar recados, interesses e sentimentos que passavam “ao largo” da rotina e da ordem escolar, fosse através de um simples cochicho e/ou na troca rápida de informações (muitas vezes em momentos em que a professora pedia silêncio e concentração) ou, também, nas brincadeiras dentro da sala de aula e em outros ambientes da escola, onde geralmente deveriam permanecer silenciosos ou, pelo menos, “bem comportados”.

Esses ajustes feitos pelas crianças referiam-se às estratégias que encontravam para “driblar” as regras escolares. A seriedade ou o bom comportamento que a escola exigia que as crianças tivessem nas filas, por exemplo, nem sempre acontecia. No dia 11/07/2014, por ocasião de uma homenagem a uma profissional da escola que estava se aposentando, todas as crianças foram reunidas no pátio da escola. Elas, a pedido das professoras, deveriam ficar atentas e em silêncio durante o evento. No entanto, constantemente, durante o evento, foi preciso que as professoras chamassem a atenção para que “respeitassem” e prestassem atenção a quem estava falando ao microfone. Pediam que ficassem quietas e foi difícil “controlar” as conversas paralelas e brincadeiras durante a homenagem. Muitas crianças, no

---

<sup>43</sup> O conceito de reprodução interpretativa se opõe ao conceito clássico de socialização em que o desenvolvimento infantil ocorre de forma individualizada através da internalização, pela criança, dos conhecimentos e habilidades dos adultos (CORSÁRIO, 2011).

entanto, a pedido das professoras ou pelo próprio interesse, apresentaram um comportamento “adequado”, prestando atenção em quem proferia a homenagem. A fotografia 05, abaixo, ilustra o momento em que Fábio brinca, na fila, fazendo cócegas em Júlio César, enquanto aguardam para cumprimentar a profissional que estava sendo homenageada.

Fotografia 05



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Outro exemplo de ajustes secundários pelas crianças aconteceu, em 23 de maio de 2013, por ocasião de uma viagem de estudos à Florianópolis, com as turmas dos 5<sup>os</sup> anos (mencionada anteriormente - Capítulo 3), e da qual eu também participei. A viagem foi palco para muitas situações em que as crianças sempre davam um “jeitinho” de fugir das imposições adultas. Um dos lugares que mais nos chamou atenção, pela exigência de seriedade das crianças e pela imposição de autoridade das profissionais que ali trabalhavam, foi a visita ao Museu Cruz e Souza. As crianças receberam, ao entrar no museu, uma espécie de “pantufa descartável” para que não arranhassem o antigo e preservado piso de madeira, como registrei em meu diário: “As crianças ficaram muito eufóricas com as pantufas. Brincaram com elas como se estivessem deslizando de patins sobre o piso” (Diário de Campo, 23/05/2013). A profissional que apresentou as dependências do museu às crianças mostrou-se muito séria e impessoal, exigindo silêncio e ordem constantemente. As crianças, em sua grande maioria, “respeitaram” as regras, mas outras conversavam, riam, faziam brincadeiras (como usar as pantufas como se fossem patins). Neste local, fotografias não eram permitidas. Embora nesse momento as crianças estivessem fora da sala de aula (e mesmo fora do espaço físico da escola), elas estavam, no entanto, em uma atividade escolar e, portanto, “dentro” da escola. Isso, segundo Perrenoud (1995, p. 35), significa que “Todas as coisas essenciais são, pois, reprimidas durante as horas de aula ou só existem clandestinamente, em infração às

regras estabelecidas pela instituição ou pelo professor”.

Conforme tratamos no Capítulo 2, a SI reconhece o princípio da criança como ator social, isto é, aquele que possui consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e sendo capazes de efetivamente expressá-los. Esse reconhecimento questiona as tradicionais imagens da criança enquanto um ser “em desenvolvimento”, passivo, heterônomo, frágil, submisso e dependente. Para estes sociólogos o ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos é fundamental para descobrir, analisar e apreender determinadas realidades sociais que são próprias do universo infantil. Assim, as crianças - que tomam parte ativa em sua própria socialização - não podem mais ser vistas apenas do ponto de vista de suas vidas na escola. Assim, a SI revela que, tanto no “aluno” quanto na “criança”, habita o ator social, co-produtor e não apenas reproduzidor do mundo (MARCHI, 2007). Apesar da recomendação da SI ser pertinente e apropriada, este estudo se centrou na situação escolar das crianças, devido primeiro ao fato da escola ser hoje uma realidade incontornável na vida das crianças (e isso desde a mais tenra idade), segundo, já que esse fato (a escolarização obrigatória) é realidade constituída, é importante que, então, as próprias crianças – como atores sociais que são - passem a contribuir com o (re)planejamento dos tempos e espaços da instituição escolar.

#### 4.3.1 A Reinvenção do ofício de aluno e criança: o e-ofício

À luz das considerações de Sarmiento (2011a), refletiremos agora sobre os modos como as tecnologias de informação e de comunicação (de modo especial a internet) se integram nos processos de *reconfiguração* do estatuto da infância<sup>44</sup> pelas práticas sociais das crianças. Assim, a leitura das mudanças contemporâneas na condição da infância e nos modos contemporâneos de ser criança sugere que esteja ocorrendo uma reinvenção do ofício de criança, pois este autor utiliza o conceito de e-ofício da criança como ilustrativo dos aspectos culturais e educacionais que perpassa ou constitui a ação das crianças na era das tecnologias digitais.

Por ocasião da saída de estudos já mencionada, chamou-me a atenção que a grande

---

<sup>44</sup> Sarmiento (2011a) no texto “A reinvenção do ofício de criança e de aluno” destaca a situação de mudança em que se encontra a condição infantil na sociedade: da “normatividade” que se constituiu a infância na modernidade ocidental (definida pelas classes e grupos sociais dominantes) para a exclusão das crianças, tematizadas como “não crianças” (MARCHI, 2007 apud SARMENTO, 2011a) no seu próprio estatuto social; nas práticas sociais e dos padrões de interação entre adultos e crianças; mudança frente às famílias, à escola, às instituições. Segundo este autor, os efeitos das tecnologias de informação e comunicação, frequentemente, são tomados como ponto de partida para a teorização da mudança da condição social da infância na atualidade.

maioria das crianças tinha um celular e/ou uma câmera fotográfica digital. Eles, autonomamente, registravam os momentos que julgavam significativos durante a viagem e faziam ligações para familiares e amigos. Em muitos momentos, as explicações dadas pela professora (sobre alguns aspectos históricos da cidade visitada) não eram ouvidas pelas crianças, pois elas passavam a maior parte do tempo se ocupando dos meios eletrônicos que tinham consigo.

Relativamente a isto, destacamos que não é por acaso que o uso de eletrônicos em sala de aula tem se afigurado cada vez mais como um problema a ser enfrentado ou contornado pelos professores na disputa pela atenção e, portanto, controle, das crianças<sup>45</sup>.

O professor de “Ecologia dos Media”, Neil Postman, discute o impacto dos meios de comunicação eletrônicos no ambiente cultural de adultos e crianças. Para este autor, o atual crescimento do volume e acessibilidade de informação implica o fim do controle e gestão da infância, na escola e na família, alterando significativamente a hierarquia social entre adultos e crianças. Esses meios eletrônicos, segundo este autor, permitem às crianças o acesso gradual aos segredos da vida adulta (assuntos relativos à sexualidade, doenças, morte, violência, entre outros) o que acaba por enfraquecer socialmente a linha divisória entre adultos e crianças (POSTMAN, 1987 *apud* PINTO, 1997). No que se refere à reflexão deste autor, podemos relacioná-la com algumas impressões que tivemos durante as idas a campo<sup>46</sup>, inclusive na referida viagem de estudos, em que algumas crianças compartilhavam entre si vídeos, que acreditamos conter conteúdos sexuais, pois, nunca me mostravam (mesmo que eu tenha pedido para ver) e sempre os tratavam como proibidos, escondendo-os dos adultos da escola.

Eu já tinha visto algumas crianças com celulares na escola. Elas não os utilizavam durante as aulas (a não ser que a professora não estivesse na sala), mas no recreio para compartilhar alguns vídeos e imagens. Nunca presenciei uma criança fazendo ligações. Todavia hoje, durante a viagem, fiquei muito surpresa com o número de celulares e câmeras digitais que as crianças levaram consigo. A sua utilização foi intensa. Começou dentro do ônibus. Muitas fotografias: com os amigos, com professoras, comigo. Ao chegarem a Florianópolis, percebi que muitas crianças estavam fazendo ligações, avisando seus familiares que já tinham chegado. Durante as visitas nos pontos turísticos da cidade, as crianças utilizaram muito a câmera digital e sempre compartilhavam as imagens que conseguiam capturar. (Diário de Campo, 23/05/2014).

As imagens a seguir, ilustram alguns momentos em que as crianças fizeram o uso de

---

<sup>45</sup> Essa afirmação está baseada nas experiências que temos, em meio à profissão de professor, em ouvir outros profissionais sinalizarem como um problema o uso, pelos estudantes, das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula.

<sup>46</sup> Esses vídeos eram assistidos no recreio e na ausência da professora em sala, através de celulares.

tecnologia durante a viagem.

Fotografia 06



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Na fotografia 06 as meninas Ana Gabriela, Giulia e Bianca utilizam a câmera digital para registrar um momento juntas, em visita à Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. A seguir, outra imagem que ilustra esse momento de utilização das tecnologias pelas crianças: Fábio e Marta estão fotografando e compartilhando as imagens do visual do Ribeirão da Ilha na região Sul de Florianópolis/SC.

Fotografia 07



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Chamou-nos atenção que, no momento de visitação das dunas (próximas à praia da Joaquina em Florianópolis), local em que as crianças foram autorizadas pelos adultos a brincar livremente, poucas delas utilizaram os meios digitais. Ao invés disso, conforme as imagens a seguir, elas preferiram correr livremente, escorregar, brincar com o skate de areia.

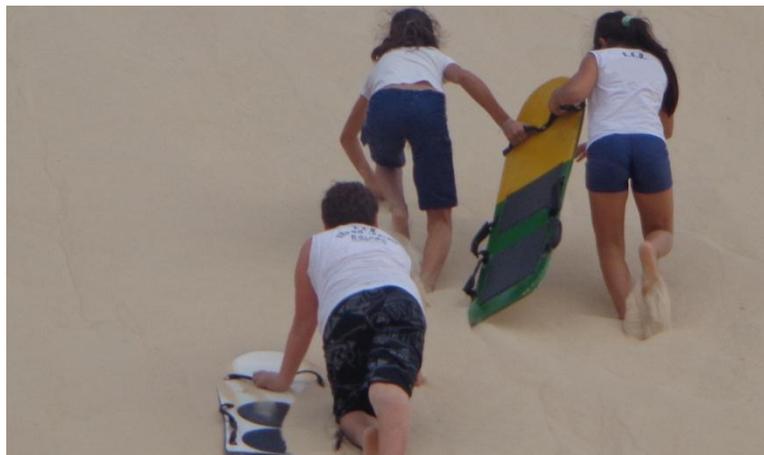
Este aspecto nos permite inferir que, através dos meios eletrônicos as crianças parecem encontrar diferentes maneiras de brincar e interagir com seus pares em espaços ou momentos em que as brincadeiras que exigem mais movimentos (como pular, correr, brincar de esconde-esconde) não são permitidas; assim, a utilização dos meios eletrônicos pode se afigurar como uma maneira de fugir da disciplina imposta. As duas imagens seguintes ilustram esses momentos de brincadeira das crianças nas dunas, em Florianópolis.

Fotografia 08



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Fotografia 09



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Vale destacar que as crianças são nativas (SARMENTO, 2011a) da era tecnológica e, certamente, esse gosto e necessidade em utilizar celulares, computadores, internet entre outros meios de comunicação e informação são práticas sociais das crianças que, atualmente, reconfiguram os lugares institucionais em que vivem. Segundo Sarmento (2011a, p. 585) “[...] as formas de ser e de agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente

as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram”.

Sarmento (2011a), também reflete sobre a condição desigual em que as crianças experimentam as mudanças na condição social da infância, considerando as suas pertencas em diferentes grupos sociais, étnicos e culturais. No entanto, de maneira geral, alguns traços comuns dessas mudanças são suscetíveis de serem expressos, entre eles: restrição do espaço-tempo da criança pela ocupação crescente dos seus cotidianos (cada vez mais a vida das crianças, planejada pelos adultos, está repleta de compromissos, atribuições e tarefas, desta forma, além da jornada escolar, muitas crianças ainda frequentam outras atividades - ballet, línguas, esportes, etc, que visam complementar sua educação) a limitação da autonomia de mobilidade por efeito da urbanização da vida cotidiana (o que deixa as crianças com pouco espaço seguro para circular e brincar, seja pelos efeitos da chamada violência urbana, seja pela ocupação majoritária dos espaços destinados ao uso do transporte urbano); a geração de oportunidades desiguais em sociedade (restrições decorrentes de fatores econômicos e sociais em que o lazer depende cada vez mais, no meio urbano, de condições financeiras para ser desfrutado), os fatores que implicam o desenvolvimento físico (alimentação, desporto, sedentarismo, stress infantil etc.), o acesso às tecnologias de informação e comunicação (as crianças frente ao computador e a internet realizam atividades inesgotáveis na consulta de informação ou em tarefas de aprendizagens) e a influência da cultura global e da indústria de conteúdos e produtos e serviços para crianças (no sentido de salientar a necessidade do consumo para a autossatisfação pessoal, homogeneizando a infância no plano mundial); os fatores decorrentes de uma sociedade hiper-individualista (a criança é sempre chamada por seu desempenho, estimulada constantemente a competir).

Semanalmente as crianças tinham aula no laboratório de informática. A professora regente da turma, juntamente com uma professora que atuava somente neste laboratório, utilizava também o computador como ferramenta do trabalho escolar. De maneira geral, mediante as observações, as aulas no laboratório de informática procuravam dar continuidade aos conteúdos escolares planejados pela professora regente. As crianças sempre demonstravam euforia quando tinham essas aulas e disputavam o melhor lugar em frente ao computador, pois, em alguns momentos, as atividades eram partilhadas entre duas crianças, já que não havia computadores suficientes para todos. Além desse sentimento de disputa frente à tecnologia, observamos outros sentimentos referentes à competitividade – na apresentação de resultados mais rápidos e corretos – e ao individualismo. Segundo Sarmento (2011a, p. 599) o e-ofício é “compatível com uma concepção educacional sustentada na socialização para o

individualismo, pelo sentido da autonomia e de performatividade individual que ele exige para ser devidamente desempenhado”.

Fotografia 10



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Nesta imagem Vitor e Ana Gabriela realizam uma atividade proposta pela professora no laboratório de informática.

A reinvenção do ofício de aluno, conforme abordado anteriormente, é marcado pela introdução das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano das crianças. Este *novo ofício*, segundo Beck e Beck-Gershein (2003 *apud* Sarmiento, 2011a) é potencializado pelo efeito do “individualismo institucionalizado”. Segundo esses autores, as sociedades contemporâneas têm como característica a erosão e a crise de confiança nos pilares estruturantes da modernidade<sup>47</sup>, em que a incerteza e a ruptura das instituições resultam em comportamentos e interesses voltados à exacerbação do individualismo e a busca competitiva da autossatisfação do indivíduo.

O individualismo enfraquece os laços sociais [...]. É no indivíduo – no mérito individual e na sua performatividade – que se consuma o sucesso – e, por tanto, não é no sistema, nem na organização que ele reside, ainda que deles dependa – e neste princípio se condensa todo o programa de reconfiguração do ofício de aluno. Este é chamado a socializar-se no valor do mérito, da competitividade e da autonomia. (SARMENTO, 2011a, 592).

Vale ressaltar que, segundo Sarmiento (2011a, p.599), mesmo tendo acesso desigual às tecnologias de informação e comunicação (em função das origens e pertença social/cultural),

<sup>47</sup> Como pilares estruturantes da modernidade Sarmiento (2011) cita: o Estado-Nação, a ideia de progresso ininterrupto, a crença absoluta na razão e na ciência, a estabilidade do contrato social.

a criança é construída, através do e-ofício “[...] como um agente (re)produtor do conhecimento em detrimento da visão tradicional da pedagogia que assume a criança como receptor passivo [...]”. Assim, a criança constitui-se como sujeito de conhecimento, não somente em conteúdos educativos, mas em tantos outros modos de se comunicar e de conhecer o que deseja.

#### 4.4 AS ENTREVISTAS NO GRUPO FOCAL: ser criança e ser aluno na escola

Inicialmente, pensou-se em realizar uma breve conversa, com cada criança, individualmente. Posteriormente, optou-se em trabalhar com o grupo focal, conforme mencionado no terceiro capítulo, acreditando que as crianças em grupo, sentir-se-iam mais à vontade para dar as suas opiniões e até estimuladas mediante a manifestação de outras crianças.

Quando foi abordado com as crianças que as entrevistas seriam em pequenos grupos e que elas seriam filmadas/gravadas, muitas foram as suas manifestações, pois queriam escolher os membros dos grupos a partir das afinidades pessoais. Decidiu-se coletivamente que, através de sorteio, cinco crianças escolheriam as demais componentes dos grupos. Na ocasião desta atividade, a turma não apresentava mais vinte e dois estudantes, pois um deles havia sido transferido para outra escola. Assim, dezenove crianças participaram das entrevistas, visto que, duas crianças não tinham sido autorizadas da pesquisa. As entrevistas aconteceram durante o horário de aula, pois a professora regente cedeu um espaço de tempo para a realização das mesmas. O quadro abaixo apresenta a organização dos grupos:

**Quadro 2 – Divisão dos grupos**

Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E
Cristiano R. Niky Sophia Fabrícia	Beatriz Bianca Letícia Gabriele Marta	Ana Gabriela Nicoly Lucas Lúcia	Fábio Vitor Júlio César	Hiniesta Isabely Neymar Nyjah

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas nos dias: 22/08, 20/09 e 21/10 (esta última apenas com duas crianças que haviam faltado na data anterior), tendo com tempo total de duração duas horas e meia, aproximadamente. As duas primeiras entrevistas foram realizadas em uma pequena sala, no espaço da biblioteca, que estava passando por reformas, assim como toda a escola. A última entrevista foi realizada no pátio central da escola, ao ar livre, momento em

que não havia outras crianças frequentando este espaço.

Importa sublinhar que em algumas das entrevistas tivemos problemas com a gravação audiovisual. Esses problemas foram identificados, posteriormente, durante o momento de transcrição dos vídeos. Nesse sentido, em alguns diálogos, não temos as respostas de algumas crianças. Os vídeos não foram transcritos na íntegra, pois se optou pela transcrição apenas das repostas das crianças dadas às perguntas destacadas no início deste capítulo, na tentativa de dar maior destaque às respostas sobre o fato de gostarem ou não da escola, sobre o que é ser criança e sobre o que é ser aluno e também o que significa infância.

No que se refere ao estado de ânimo das crianças, observamos que ficaram eufóricas e/ou ansiosas nos momentos que as antecediam. Todavia, nem todas as crianças se sentiram à vontade para manifestar as suas opiniões frente à câmera. Algumas delas silenciaram em determinadas perguntas, outras em quase todo o diálogo, talvez, por receio de responder ou por ficarem envergonhadas.

A ideia inicial era a de promover um diálogo informal, com questões predefinidas, e com a participação espontânea das crianças, mas percebeu-se que, se algumas crianças respondiam rapidamente as perguntas, outras silenciavam, o que nos fez refazer a pergunta, em alguns momentos, a determinadas crianças. Percebemos que, pela inexperiência com pesquisa, poderíamos, em alguns momentos, não termos sido tão insistentes com algumas respostas e que em outros, evitaríamos fazer comentários a partir das respostas dadas. Revendo as gravações, analisamos que qualquer interferência pode mudar o rumo das respostas das crianças. E que o silêncio destinado a algumas perguntas, pode ser também uma forma de resposta.

As questões a seguir serão analisadas pela ordem em que apareceram nas entrevistas, nesse sentido, as primeiras indagações referem-se ao gosto das crianças em relação ao fato de ir à escola. Vale destacar que, em nenhum momento durante o diálogo, proferimos comentários sobre a obrigatoriedade da frequência escolar.

Há diversas opiniões a respeito de gostar ou não de ir à escola, mas, perceberam-se duas situações opostas: crianças que gostam e até “amam” ir para a escola e outras que não gostam e que até “odeiam” ter que ir. Sofia, 11 anos, foi uma das crianças que rapidamente respondeu “*Eu amo!*”. Ao ser questionado o porquê da sua resposta ela complementou “*Ah, porque eu encontro os meus amigos, eu brinco, estudo*”.

Lúcia, 11 anos, compartilha da opinião de Sofia quando comenta que:

- *Eu gosto de vir pra escola. A única parte assim... que eu não gosto é pra acordar*

*cedo. Só isso que eu fico com preguiça, mais dentro da escola eu não tenho isso, eu gosto. Rever os amigos me deixa bem feliz, aí também tem, quando é atividades legais na escola, quando a professora faz algo diferente. Uma brincadeira diferente, um... ou também quando a gente aprende alguma coisa que não aprendeu antes.* (Entrevista realizada no dia 22/08/2013).

Além de Sofia e Lúcia, outras quatro crianças responderam positivamente a este questionamento. Mediante as respostas, pertinente destacar que uma das condições para elas gostarem de frequentar a escola está relacionada ao contato que têm com as demais crianças “os amigos”. Corsaro (2011) em estudos cujo foco é as culturas de pares locais (ou seja, as que são produzidas e compartilhadas, principalmente, por meio de interação presencial), afirma que as crianças atribuem o “título” de amigo a outras crianças com quem compartilham brincadeiras e outras experiências, não restringindo mais essa escolha à que os pais conduzem a partir do círculo familiar. Isto pode ser percebido no momento em as crianças, acima, por ocasião da organização do grupo focal, manifestaram o desejo delas próprias escolherem os membros do grupo a partir dos laços de amizade.

Considera-se, assim, que os momentos prazerosos que as crianças compartilham na escola, no sentido de estreitar os laços afetivos de amizade, estejam relacionados à produção e experiências das culturas infantis e de pares. Prout e James (1990, p.4 apud PINTO, 1997, p.65) afirmam que “[...] as crianças também constroem os seus mundos sociais, isto é, constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem”. Nesse sentido, conforme abordado no Capítulo II, Pinto (1997), destaca as “redes de amigos” entre os campos que podem ser considerados nos mundos sociais da infância.

Corsaro (2011) aborda a importância das culturas de pares para a reprodução interpretativa “o foco está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização privada de habilidades e conhecimentos dos adultos pelas crianças” (p. 128). Através da participação e produção coletivas nas rotinas, as crianças vão se tornando membros tanto das culturas seus pares como, também, do mundo adulto onde estão inseridas.

Durante o trabalho de campo pudemos perceber que de fato, assim como destaca Corsaro (2011), que as crianças encontram nas relações de pares, com seus amigos, meios de produzir uma posição mais equilibrada de autoridade e subordinação<sup>48</sup>. Mesmo que entre as crianças existam as que demonstram atitudes de lideranças e outras que se propõem acatar as

---

<sup>48</sup> Corsaro (2011) apresenta como uma suposição importante da abordagem interpretativa o fato de que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em decorrência das tentativas das crianças de dar sentido e também de resistir o mundo adulto.

determinações sugeridas, parece-nos que não há um sentimento de obrigatoriedade no cumprimento das regras estabelecidas entre elas, são antes acordos. Diferente da relação de autoridade e subordinação entre crianças e adultos, seja no seio da família, seja no meio escolar.

Para analisarmos um outro trecho da fala de Lúcia, 11 anos “[...] *ai também tem, quando é atividades legais na escola, quando a professora faz algo diferente [...]*”, utilizaremos as reflexões de Perrenoud (1995) sobre as novas didáticas que, segundo esse autor, vieram substituir ou propor mudanças relativamente às tradicionais. Para o autor o caráter repetitivo das tarefas e atividades escolares tem estreita relação com a alegada falta de interesse que as crianças demonstram no contexto escolar.

Assim, as novas didáticas se apresentam como opções para os insatisfeitos com as formas clássicas do ensino e do trabalho escolar<sup>49</sup>. Essas didáticas tendem a serem mais prazerosas, criativas e mais estimulantes do desejo de aprender, além de proporcionar às crianças maior autonomia. Parece-nos, aqui que a fala de Lúcia vai nessa direção, evidenciando que as crianças apreciam essas “aulas diferentes”, pois, além do prazer e estímulos que elas proporcionam à aprendizagem, possibilitam, mesmo que com certos limites, a autonomia dos estudantes.

Diferentemente de Lúcia, Sofia e outras crianças, Fábio (F), 12 anos, ao ser questionado se gostava de vir para a escola respondeu: “*Não. Pra mim nunca existia a escola*”. Para melhor refletirmos, segue o excerto da conversa que tivemos:

P: - *É mesmo? Por quê?*

F: - *Porque eu odeio a escola.*

P: - *Mas, assim... Por que tu odeia? O que que tu não...*

(Fábio neste momento interrompeu a minha fala).

F: - *Não... Não gosto!*

(As demais crianças riram bastante).

F: - *Porque eu não gosto de estudar, eu odeio estudar. Eu odeio ler. Odeio ciências, matemática, geografia. Odeio tudo da escola.*

(Todos riem).

P: - *E tem alguma coisa que tu gosta?*

F: - *Educação física. Só isso. Só educação física e a quadra. E o lanche (outra criança o lembrou). Principalmente a quarta feira que vem... Tem um cachorro quente... (gesticulou como se o lanche fosse delicioso). (Entrevista realizada em 22 de agosto de*

---

<sup>49</sup> Perrenoud (2005) cita algumas características disso que ele chama de novas didáticas: deslocamento da figura do professor como detentor único do saber, para o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem; construção progressiva dos conhecimentos do saber-fazer através das interações em presença; abrir a escola à vida e às “vivências” dos alunos; atribuir maior importância aos aspectos cooperativos do trabalho escolar e à motivação do grupo-turma, em oposição às tarefas estritamente individuais e à competição entre alunos; respeitar à diversidade individual e cultural entre outras.

2013).

Podemos identificar que a opinião de Fábio é oposta a outras apontadas anteriormente. Fica evidente o seu sentimento de aversão à escola e isso parece contribuir (mediante também as observações no campo da pesquisa) para sua rotulação, pelos colegas de turma, de ser um “mau aluno”, ou seja, o que não desempenha com eficiência o seu ofício. Paula Sibilia (2012) reflete sobre a escola como sendo uma máquina, antiquada, uma *tecnologia de época* por não entrar em sintonia com os jovens do nosso século, por ser *incompatível* com os seus corpos e subjetividades. Nesse sentido, essa autora fala de uma “divergência de época” ou de um “desajuste” entre a escola e seus alunos, na contemporaneidade, que se confirmam e provavelmente se reforçam dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens em todo o mundo.

Júlio César, 12 anos, também compartilha da opinião de Fábio quando afirma “[...] *eu não gosto de vir pra escola, por mim não precisava existir escola [...]*”. Por ter essa opinião e por apresentar constantemente comportamentos “inadequados” na escola, ou seja, burlando as regras impostas, é considerado também - entre as próprias crianças - um “mau aluno”. Essa distinção existente entre elas vem confirmar a lógica escolar como excludente das diferenças, cuja visão de ensino, aprendizagem e comportamento é homogênea.

No II Capítulo destacamos Canário (2006) que problematiza a escola em seu contexto atual, sinalizando o sentimento de insatisfação e desencantamento que se instalou a partir do final da década de 60, por ocasião de um período reconhecido socialmente como “crise da educação” e que, para este autor, refere-se à *crise* da escola: “A separação da realidade social produziu um efeito de fechamento da escola sobre si mesma, cujos inconvenientes estão bem patentes no desejo recorrentemente manifestado de ‘ligar a escola à vida’ (p.13). A escola subestima a experiência dos estudantes e isso gera um déficit e negatividade da sua relação com o saber.

Pertinente destacar que durante esse primeiro momento da entrevista, que aconteceu no dia 22/08/2013, cujo ponto de partida dos diálogos foi a escola, observou-se, claramente, o desconforto e a insegurança de algumas crianças em manifestar suas opiniões. Nesse sentido, muitas crianças silenciaram, outras, fizeram brincadeiras com as demais do grupo, tentando, assim, “escapar” da “responsabilidade” de responder as perguntas, principalmente, quando estas se referiam às mudanças que fariam, caso pudessem, na escola. Mesmo tendo a pesquisadora já desenvolvido um entrosamento afetivo e um certo grau de mútua confiança com a turma, essas condições não minimizaram, por completo, o desafio de ordem prática na

pesquisa: a resistência das crianças em manifestar suas opiniões. Possivelmente, o fato de a pesquisadora ser adulta e também professora em outra escola, tenha contribuído para essa situação. No capítulo anterior, referendamos a opinião de Ferreira (2002b) quando afirma que as crianças, na presença dos adultos, podem esconder os comportamentos (mudar o assunto da conversa, disfarçar um gesto), ou, ainda, adotar estratégias que inviabilizem a compreensão do seu significado por quem as está observando. Como a maioria das crianças silenciou as respostas sobre as mudanças que fariam na escola, optou-se pela utilização do instrumento desenho, apostando que nessa atividade elas expressariam mais efetivamente suas opiniões sobre o que vislumbram para uma escola ideal. A análise dos desenhos produzidos pela turma será exposta mais adiante nesse capítulo.

As reflexões a seguir, que se referem às entrevistas que aconteceram nos dias 20/09 e 21/10 de 2013, tratam das opiniões dos estudantes acerca do fato de serem crianças e alunos, o que compreendem por essas categorias/rótulos e as impressões que têm sobre a infância. Essas considerações nos permitem analisar como as crianças, no contexto escolar, constroem e vivem a sua identidade a partir do que acreditam ser possível ou não dentro desse espaço formal de educação.

Ao serem questionados se eram ou não crianças, os estudantes, em sua grande maioria, afirmaram que sim, com exceção de três: Júlio César (JC), 12 anos; Lucas (L), 12 anos; e Cristiano Ronaldo (CR), 12 anos. JC preferiu ser reconhecido de outra maneira “*não... porque eu sou pré-adolescente*”, L expressou-se corporalmente, como se tivesse dúvida sobre ser ainda criança ou pré-adolescente e CR manifestou-se de forma curiosa:

CR: - *Às vezes. Às vezes sim, às vezes não. Tem momento de ser criança e momento que não.*

Pesquisadora (P): - *E qual é o momento que não é de ser criança?*

CR: - *É quando tem que ser sério e não levar tudo na brincadeira.*

P: - *Então, o que que é ser criança?*

CR: - *Ah... brincar, estudar... essas coisas.* (Entrevista realizada em 20/09/2013).

Destacamos no excerto acima a relação que CR faz acerca do “ser criança” com a brincadeira (e a seriedade com o “ser adulto”). Ao encontro desse pensamento da criança e do brincar, outros estudantes também manifestaram suas opiniões:

Letícia, 10 anos : - *Eu acho que ser criança é trazer alegria pro outros. Criança só quer saber de brincar;*

Vitor, 11 anos: - *Brincar com os amigos... assim;*

Lucas, 12 anos: - *Ah, criança é um... tipo... criança que brinca, ah... faz travessuras, corre, essas coisas assim;*

Nicoló, 11 anos: - *É brincar, se divertir, estudar;*

Bianca, 11 anos: - *Brincar;*

Júlio César, 12 anos: - *Criança dá pra brincar, fazer um monte de coisa ué;*

Fábio, 12 anos: - *Criança pra mim é brincar, tipo... brincar com as outras pessoas de esconde-esconde, essas coisas assim;*

Lúcia, 11 anos: - *Ter mais liberdade, assim, pra fazer as coisas. Porque como brincar, a gente pode brincar assim, a gente... ser criança é poder brincar, poder aprender também;*

Ana, 11 anos: - *Pode brincar, correr, gritar... mais é sempre quando acaba de brincar sempre tem que guardar as coisas;*

Cristiano Ronaldo, 12 anos: - *Eu acho que criança é só brincar, só fazer brincadeira e daí depois quando vai crescendo, começa a trabalhar, arrumar um emprego e assim vai;*

Fabírcia, 11 anos: - *Criança também é quando... criança também é quando tá dentro da sala, quando vai fazer uma atividade, às vezes. (Entrevistas realizadas em 20/09/2013 e 21/10/2013).*

Ao refletir sobre as brincadeiras no universo infantil, esta análise recorre às culturas da infância, que, segundo Sarmiento (2011c), traduzem a cultura em que se inserem as crianças, mas de modo distinto das culturas adultas, veiculando formas específicas infantis de representação e simbolização do mundo. Este autor, em entrevista para a Revista Educação (2011c), afirma que, mesmo as crianças sofrendo processos de socialização nas relações que mantêm com os adultos (pais, demais parentes, vizinhos e professores), elas não estão sob a sua tutela o tempo todo. Desta forma, produzem culturas próprias no envolvimento social com seus pares “[...] Nas brincadeiras e nos jogos, seja em tempo real ou virtual. Isso é comum e importante” (SARMENTO, 2011c).

De acordo com Corsaro (2011), as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços e tempos que lhes são comuns. Desta forma, pode-se dizer que a escola é, certamente, um desses espaços e tempos, pois nela as crianças, habitualmente, convivem, fazem amigos, realizando diversas experiências e descobertas com seus pares. A cultura de pares permite às crianças a apropriação, a reinvenção e a reprodução do mundo que as cercam (CORSARO, 2011).

Durante as idas a campo, observamos muitos momentos de interação entre crianças, de mesma e de outras idades (nos encontros com outras turmas). Os momentos em que mais presenciemos as brincadeiras e jogos pelas crianças foram durante os tempos em que não estavam supervisionadas pelos adultos, como por exemplo, na hora do recreio e de manhã, bem cedo, no horário de espera do sinal de entrada para a sala de aula. Nesses momentos, as crianças brincavam livremente de pega-pega, esconde-esconde, tênis de mesa, jogos com

baralhos, pular corda e no pequeno parque que existe na escola. Quando não estavam brincando, estavam reunidos, em rodinhas, conversando rindo, compartilhando fotos e vídeos de seus celulares.

A brincadeira na escola, a partir do que observamos, mesmo não sendo fator de prioridade dentre as atividades escolares planejadas pelos adultos, teve em alguns momentos, espaço para acontecer durante nas aulas de educação física, todavia, não foram observados momentos permitidos pelos adultos, durante as suas aulas, para brincadeiras de livre escolha das crianças. A professora de educação física, conforme mencionado, tinha por hábito planejar as suas aulas considerando a opinião dos estudantes. Desta forma, em alguns momentos, eles próprios planejaram as interações competitivas entre as turmas da escola, como por exemplo, campeonato de futsal. As crianças demonstravam muito entusiasmo para participar dessas atividades. Quando essa professora propôs atividades que não fossem competitivas entre as turmas, como, ensinar as crianças do segundo ano a jogar futsal, os estudantes da turma pesquisada apresentaram certa resistência, dando preferência para as brincadeiras de competição com os pares.

De acordo com SARMENTO (2004), na segunda modernidade, o desenvolvimento ativo da indústria cultural para o público infantil, frequentemente dominada pela comunicação da violência, erotização da infância e dos modelos de referência midiáticos, está, de uma forma geral, voltada à complexidade crescente das condições de vida das crianças, induzindo comportamentos agressivos, competitivos e agonísticos. Nesse sentido, refletimos sobre os dados em que as crianças davam preferência às brincadeiras de competitividade e por consequência, da significação do ganhar e do perder, do forte do fraco, do melhor e do pior. Importa sublinhar que a infância é atravessada pelas contradições e desigualdades sociais. Assim, a influência de poder associada às diferentes classes e grupos sociais manifesta-se não somente no plano político, mas econômico e simbólico. Para este autor “[...] as concepções dominantes sobre o que é legítimo e esperado das crianças – [...] a ideia hegemônica do que é ‘ser criança’, – são produzidas nas práticas sociais de adultos e crianças dos grupos sociais dominantes” (SARMENTO, 2011c).

Ao serem questionados, no grupo focal, se é possível ser criança (ou brincar) na escola e como isso acontece, alguns estudantes responderam:

Niky, 10 anos: - *Brincando... Jogar ping-pong;*

Letícia, 10 anos: - *Dependendo da escola, se a escola for muito... Sei lá muito... Se a escola tiver regras muito rígidas... Tipo...dá pra ser criança, mais é difícil. Por acaso que daí você não pode ser o que você é. Você não pode falar o que você pensa;*

Neymar, 11 anos: - *É... tipo uma vez que a professora fez, a gente tinha que é... menina contra menino, daí ela jogava um dado, dois dado, aí era pra tabuada né aí todo número que caísse era vezes. Se caísse seis vezes dois, daí era pra responder;*  
 Vitor, 11 anos: - *Eu acho que é legal, porque a gente conhece mais amigos, brinca mais;*

Lúcia, 11 anos: - *A gente, às vezes, aprende brincando;*  
 Beatriz, 11 anos: - *É... Porque a gente pode conversar, a gente pode brincar na escola, a gente pode tudo. Pode brincar, não pode machucar, pode falar mais não pode falar palavrão assim.* (Entrevistas realizadas em 20/09/2013 e 21/10/2013).

Ao presenciarmos a reação das crianças na escola, por ocasião da entrevista no grupo focal, observamos que ao serem questionadas sobre o “ser criança na escola” a grande maioria, sinalizou com a cabeça ou verbalmente que sim; todavia, não conseguiram expressar em que momentos, por exemplo, a brincadeira, acontecia. Isso pode nos revelar que a brincadeira, aqui, diretamente ligada ao fato de ser criança, também não é percebida pelas crianças como prática cotidiana escolar, salvo as exceções de algumas práticas das professoras sinalizadas por Neymar (a brincadeira de tabuada com dados) e Lúcia, que afirma que também se aprende brincando, *ou pela organização das próprias crianças quando estão “sozinhas”* sem a presença de adultos, como sinaliza a fala de Niky. Leticia compreende que “regras rígidas” podem impedir ou dificultar o ser criança na escola e isso, para ela, não está ligado somente ao fato de poder brincar, mas à possibilidade ou não de manifestar-se verbalmente frente às situações escolares, falar o que pensa sem receio de ser exposta. Já Beatriz, após afirmar que na escola as crianças podem tudo, reconsidera a própria fala e enuncia o que não podia ser feito na escola: não pode machucar os colegas, não pode falar palavrão. Além da brincadeira, os estudantes citaram também o estudo e a aprendizagem, relacionando-os ao fato ser criança. Neymar, complementando a fala de Lúcia, comenta que ser criança é *“aprender mais o que a gente estuda”* (entrevista realizada em 21/10/2013).

Os excertos a seguir apresentam considerações das crianças sobre o que é ser aluno:

Pesquisadora: - *O que que é ser aluno?*  
 Leticia, 10 anos: - *Saber qual é a hora de brincar e qual é a hora de prestar atenção na professora;*  
 Cristiano Ronaldo, 12 anos: - *Estudar bastante, se comportar, que daí se a gente se comportar na escola, daí pode ser lá na frente pode ser... é... importante assim;*  
 Sofia, 11 anos: - *Respeitar os professores;*  
 Vitor, 11 anos: - *Estudar bastante;*  
 Ana, 11 anos: - *Estudante. Aluno é estudante;*  
 Beatriz, 11 anos: - *Prestar atenção na professora... aprendê;*  
 Júlio César, 12 anos: - *Aluno é ser estudando, é quieto, bagunceiro, divertido, alegre...*

só;

Fabírcia, 11 anos: - *Aprender, como assim... quando a gente crescer pra poder se sustentar;*

Marta, 12 anos: - *Ter responsabilidade com seus deveres;*

Nicolý, 11 anos: - *Estudá;*

Fábio, 12 anos: - *Uma pessoa que estuda.*

Lúcia, 11 anos: - *Ter dedicação mesmo, mesmo sendo criança, e ter responsabilidade... aí a gente aprende assim, é vai trabalho pra casa, experiências também.* (Entrevistas realizadas em 20/09/2013 e 21/10/2013).

Mediante as opiniões das crianças e frente ao comportamento que manifestaram durante as entrevistas, importa sublinhar que elas conseguiram com mais rapidez proferir suas opiniões sobre o que é ser aluno, do que sobre o que é ser criança. Isso pode evidenciar que o ofício de aluno, inclusive, reconhecido pelos próprios estudantes, é, possivelmente, um dos mais evidentes ofícios próprios de ser criança. Para Marchi (2010, p.192) “Desempenhar os ofícios próprios da infância não é tarefa simples ou isenta de esforço pelas crianças”. Nesse sentido, a aprendizagem das "regras do jogo escolar" pode ser bastante penosa. Para essa autora as crianças são levadas compulsivamente ao ofício de aluno, cabendo-lhes realizar, com respectivo sucesso, tarefas que não escolheram e de que nem sempre compreendem o sentido.

Nas entrevistas notou-se que, muitas crianças, ao falarem do brincar, mencionaram também o estudar, o aprender, o se comportar, como sendo ações muito próximas ou mesmo inseparáveis. Assim, no que se refere à compreensão do que é ser aluno, identificamos que muitos estudantes consideram ser criança e ser aluno como iguais ou similares. Ao ser questionada sobre a relação aluno e criança, Fabírcia, 11 anos, responde: “*Eu acho que é a mesma coisa. Porque fora a gente aprende, dentro também. E aí na escola e a gente aprende e fora da escola também*” (entrevista realizada em 20/09/2013). Lucas, 12 anos, também compartilha desta opinião: “*Aluno é uma criança... assim*” (Entrevista realizada em 20/09/2013). A partir dessas opiniões, refletimos como a escola é, de fato, o lugar de "institucionalização da infância" em que a criança é enquadrada às suas prescrições institucionais, compreendidas e naturalizadas socialmente, devendo a criança exercer seu "ofício" e comportar-se de acordo com a natureza de sua "identidade infantil" (MARCHI, 2010). Segundo esta autora a institucionalização e a expansão da escola pública e do ensino obrigatório, são fatores relacionados á instituição/normatização da infância. E é a partir disso que encontramos a criação do “ofício de criança” e do “ofício de aluno” como fins normativos e comportamentais, baseados no conhecimento científico das necessidades e disposições da criança em seu desenvolvimento.

No que se refere às impressões dos estudantes frente ao conceito de Infância, percebeu-se que, diferentemente dos conceitos criança e aluno, a infância é algo mais abstrato no seu entendimento. Quando perguntei a eles o que é infância, a maioria concordou que já ouviu esta palavra, porém, muitos silenciaram nas respostas. A seguir, as considerações dos estudantes que conseguiram definir o que seria infância:

Nicolly, 11 anos: - *Aí é ser criança. Infância vem da palavra criança;*

Bianca, 11 anos: - *A infância é quando a gente é criança, e a gente estuda, brinca e não trabalha, porque a gente tem um tempo pra aproveitar, mais quando a gente cresce a gente tem mais responsabilidade e tem mais deveres;*

Fabírcia, 11 anos: - *Diversão, aprendizagem;*

Letícia, 10 anos: - *Alegria;*

Cristiano Ronaldo, 12 anos: - *Eu acho que infância é... tem uma época quando a gente era pequeno né? Infância... dai fica criança, pré-adolescente, adolescente, adulto e... como é que é o nome mesmo? (Fabírcia responde idoso, e Cristiano Ronaldo afirma com a cabeça e diz: é...idoso!);*

Vitor, 11 anos: - *Quando a gente é pequeno;*

Ana, 11 anos: - *Infância é criança;*

Júlio César, 12 anos: - *Quando eu era pequeno, igual meu irmão. Na infância nós mamava na mamadeira, usava fralda, brincava, chorava, renava, bagunçava igual o Fábio, fazia banguença, igual a ele, e eu era quieto, só que caía dez vezes da cama;*  
(Risos)

Niky, 10 anos: - *Infância significa criança. E a alegria de ser criança.* (Entrevistas realizadas em 20/09/2013).

As opiniões das crianças e o silêncio que manifestaram diante da pergunta referente à infância revelam o quão abstrato e complexo esse conceito se apresenta para elas. É possível que as definições, citadas acima, tenham sido formuladas a partir do que as crianças escutam no seu cotidiano (na mídia ou através dos adultos que convivem, seus pais, seus professores, por exemplo). De maneira geral, apenas alguns estudantes se “arriscaram” a dar suas opiniões sobre o referido tema. Para a maioria deles infância refere-se à criança e, por sua vez, criança como visto anteriormente, refere-se essencialmente aos atos de brincar e estudar. No que diz respeito a essas duas ações, observou-se que no espaço escolar poucas foram os momentos planejados pelos adultos para que as crianças pudessem brincar. As brincadeiras, escondidas ou não, geralmente ocorriam pela iniciativa e organização, escondidas ou não, das próprias crianças.

#### 4.5 A ESCOLA IDEAL NOS DESENHOS DAS CRIANÇAS

A utilização do recurso desenho, conforme mencionado no início deste capítulo, teve como propósito ampliar as possibilidades de comunicação e expressão das crianças, que, em alguns momentos da realização das entrevistas, talvez pelo fato de serem filmadas, demonstraram timidez.

A utilização da técnica do desenho foi realizada no dia doze de setembro do ano de dois mil e treze, com todas as crianças da turma pesquisada, exceto uma que não estava presente. Esta criança fez o desenho em sua casa e entregou-o posteriormente. Vinte e duas crianças produziram, então, os desenhos, incluindo as duas que não participaram da pesquisa, pois elas quiseram desenhar. Por questões éticas, no entanto, esses dois desenhos não foram analisados. Essa técnica, realizada em sala de aula, foi uma atividade individual e tinha como proposta conhecer as opiniões das crianças sobre o que seria uma escola ideal.

Segundo Sarmiento (2011b) o desenho infantil encontra-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Em primeiro lugar, porque precede a comunicação escrita (e, inclusive, a comunicação oral, uma vez que os bebês rabiscam mesmo antes de pronunciar as primeiras palavras); em segundo lugar, porque o desenho infantil comunica, trazendo as formas infantis de apreensão do mundo (articuladas às diferentes faixas etárias e à diversidade cultural das crianças) “no duplo sentido que esta expressão permite de ‘incorporação’ pela criança da realidade externa e de ‘aprisionamento’ do mundo pelo acto de inscrição” (p.02). Assim, para esse autor:

Numa perspectiva sociológica, o desenho infantil não apenas releva de uma personalidade singular, a criança, por quem é elaborado e construído, mas inscreve-se na produção simbólica de um grupo social de tipo geracional – a infância - que possui um estatuto específico na sociedade, e que, embora partilhe com os outros grupos geracionais as formas culturais múltiplas e complexas socialmente presentes, apresenta igualmente elementos culturais não redutíveis a essas formas, mas dependentes da condição infantil. (SARMENTO, 2011b, p. 2).

Este mesmo autor, baseado nos estudos da investigadora em arte terapia C. Malchiodi (1998), apresenta dentre as fases do desenho infantil, o *Realismo*, fase correspondente às crianças entre nove e doze anos de idade, e que, portanto, correspondem idade das crianças desta pesquisa. Sarmiento (2011), afirma que nesta idade, as crianças desenvolvem o sentido esquemático do desenho, assim, a complexidade é representada através das linhas, das formas e dos detalhes. “[...] começa a incorporar-se a perspectiva e, no desenho da figura humana, a diferenciação de gênero; verifica-se um uso realista da cor; a convenção da representação e

um ‘efeito fotográfico’ incorpora-se de forma marcante no desenho infantil” (p.5). Considerando a relevância desta informação, nas análises a seguir, procurou-se observar atentamente os desenhos, sendo que estes, de forma bastante clara, apresentavam, a partir da expressão das ideias e detalhes, o que as crianças pensaram sobre uma escola ideal. Importa sublinhar que analisamos, ao todo, vinte desenhos. No entanto, como algumas crianças desenharam ou expressaram mais de um desejo numa única folha (fizeram mais de um desenho), o número de indicações, nos quadros abaixo, supera o número total (20) de produções analisadas.

Nos desenhos encontramos muitas comunicações que se repetiam ou que eram solicitações parecidas. Assim, optamos em registrá-las, em forma de quadro, a fim de quantificar as manifestações das crianças, no sentido de dar-lhes visibilidade. Desta forma, o quadro a seguir, de um lado, expõe as expressões das crianças do que seria uma “escola ideal” e do outro, em ordem decrescente, a quantidade de vezes que apareceu a mesma expressão:

**Quadro 3 – Expressões das crianças sobre como seria uma escola ideal.**

Uma escola ideal teria...	Número de indicações
Armários para os alunos	07
Cantina	07
Quadras esportivas	06
Aulas de natação	03
Jardim/canteiros	03
Aulas de música	02
Escorregador/tobogã	02
Máquinas de refrigerante e chips	02
Pista de skate	02
Aulas que começassem mais tarde (8h, 9h)	02
Sala de dança	02
30 minutos de recreio	01
Aulas de canto	01
Banheiros grandes (e, no das meninas, ter ‘coisas de cabelo’ para quando quisessem se arrumar).	01
Cinema	01
Laboratório (de ciências)	01
Mais aulas de Educação Física	01
Mais aulas de informática	01
Mais passeios	01
Mais salas (para os anos finais)	01
Notebooks para cada aluno	01
Parquinho maior	01
Piscina	01
Sala de arte	01
Salas de aula bem grandes	01
Sala dos professores	01
Trilha para passear	01
Cama elástica	01
Sala com data show / assistir filmes	01
Venda de sorvetes e brigadeiros	01

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Inicialmente, pensou-se em analisar os desenhos a partir das três manifestações das crianças que mais apareceram e que, segundo o quadro acima, foram: armários para os alunos (07 vezes), cantina (07 vezes) e quadras esportivas (06 vezes). No entanto, com o propósito de também considerar as manifestações que pouco apareceram e, conseqüentemente, repensar o ponto de partida das análises dos desenhos, procurou-se, também, agrupar as reivindicações por categoria. Nesse sentido, as modificações sugeridas pelas crianças para uma escola ideal foram, em maioria, relativas ao espaço físico. No entanto, optamos por expor essas manifestações em categorias que remetem a diferentes atividades (esportes, consumo, informática, artes), aulas e horários diferenciados e também à aquisição de equipamentos (como brinquedos, mobília, equipamentos eletrônicos).

De acordo com Sacristán (2005), o espaço não diz respeito somente a uma realidade física, mas também à afetividade, devido aos estados de ânimo ou à satisfação que ele propicia a partir das atividades que nele podem ser realizadas. Nesse sentido, o espaço é um “nicho ecológico”, pois nos afeta e envolve, não sendo algo neutro ou isento de valor.

Assim, o quadro abaixo apresenta as expressões das crianças divididas em sete categorias com o número de indicações colocado em medida decrescente, sendo que algumas manifestações foram incluídas em duas categorias e, portanto, o número total de manifestações ultrapassa o total apresentado no quadro 3:<sup>50</sup>

**Quadro 4 – Agrupamento por categoria**

<b>Uma escola ideal teria...</b>	<b>Número de indicações</b>
Espaços específicos	15
Esportes	14
Equipamentos, mobília e brinquedos	14
Consumo	10
Aulas diferentes	07
Artes	07
Horários diferentes	02

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Relacionando as informações contidas nos dois quadros, iniciaremos pela análise da “cantina”, reivindicação que aparece de maneira expressiva também no segundo quadro, relacionada à categoria “consumo”. O mercado capitalista de consumo é sedutor, assim, as pessoas de maneira geral são estimuladas constantemente a comprar, consumir e a acumular bens. O mercado e a mídia são novos campos que, contemporaneamente, têm tomado também

<sup>50</sup> Algumas manifestações relativas às artes (cinema, sala de dança, sala de artes) foram contadas nas categorias “artes” e “salas específicas”, por exemplo; da mesma forma, as manifestações relativas a “esportes” (pista de skate, piscina) foram também, computadas em “Espaços específicos”, etc.

a infância e as crianças por alvo (MARCHI, 2010) e os alimentos, dentro desse universo comercial, são fortes atrativos às crianças, pois além do apelo ao paladar, geralmente os produtos vêm com embalagens que induzem a compra. Essas embalagens, pensadas comercialmente para o universo infantil, trazem estampados personagens preferidos das crianças (personagens de filmes, de desenhos animados, de HQs, etc), ou têm acoplados brindes (brinquedos, tatuagens instantâneas, etc). Ao encontro dessa discussão, Kincheloe (2001), em seu texto “McDonal’ds, poder e crianças [...]”, afirma que, no final do século XX, grandes corporações internacionais (assim como o McDonald’s), invadem a privacidade de nossas vidas através da mídia e que isso acaba sendo a garantia para os produtores adentrarem, como nunca imaginado, à consciência humana. Assim, “Nossas identidades nacionais, desejos e necessidades humanos têm sido mercantilizados (ou seja, apropriados) para os propósitos do comércio” (KINCHELOE, 2001, p.393). Para esse autor, a infância é uma construção social e econômica, desta forma, considera que natureza da infância sofre grandes influências pelos processos de urbanização e industrialização e que se no passado a cultura infantil foi produzida por crianças e propagada entre elas, atualmente são os adultos que criam a cultura infantil, propagando-a pela televisão e com a finalidade do consumo<sup>51</sup>. No entanto, no que se refere à produção e reprodução das culturas infantis pelas crianças e, de forma particular, aos estímulos de consumo infantil pelas mídias, Sarmiento (2011a) discorda da reflexão de Kincheloe a partir da compreensão da pluralidade de infâncias pela diversidade de fatores sociais, étnicos, econômicos, dentre outros fatores, que as constroem. Assim, Kincheloe parece não considerar que nem todas as crianças têm o mesmo acesso e conhecimento aos recursos midiáticos, assim como, nem todas vivem da mesma maneira esse mundo desenfreado do consumo. Outro aspecto que importa sublinhar e que também difere da reflexão de Kincheloe (2001) refere-se ao fato de que a SI reconhece a produção das culturas infantis pelas próprias crianças, mesmo que com a intervenção dos adultos, nos diversos contextos históricos e sociais em que vivem.

No desenho abaixo, assim como em mais outros seis, surge a cantina como um elemento importante em uma escola ideal.

---

<sup>51</sup> Para ilustrar essa situação do consumo infantil, Kincheloe (2001, p. 395) exemplifica: “Numa promoção típica do McDonalds, na qual brinquedos acompanham as refeições, os funcionários da empresa podem esperar vender a trinta milhões de clientes infantis. Crianças acima de três anos já sabem que o McDonalds vende hambúrgueres”.



Desenho 01

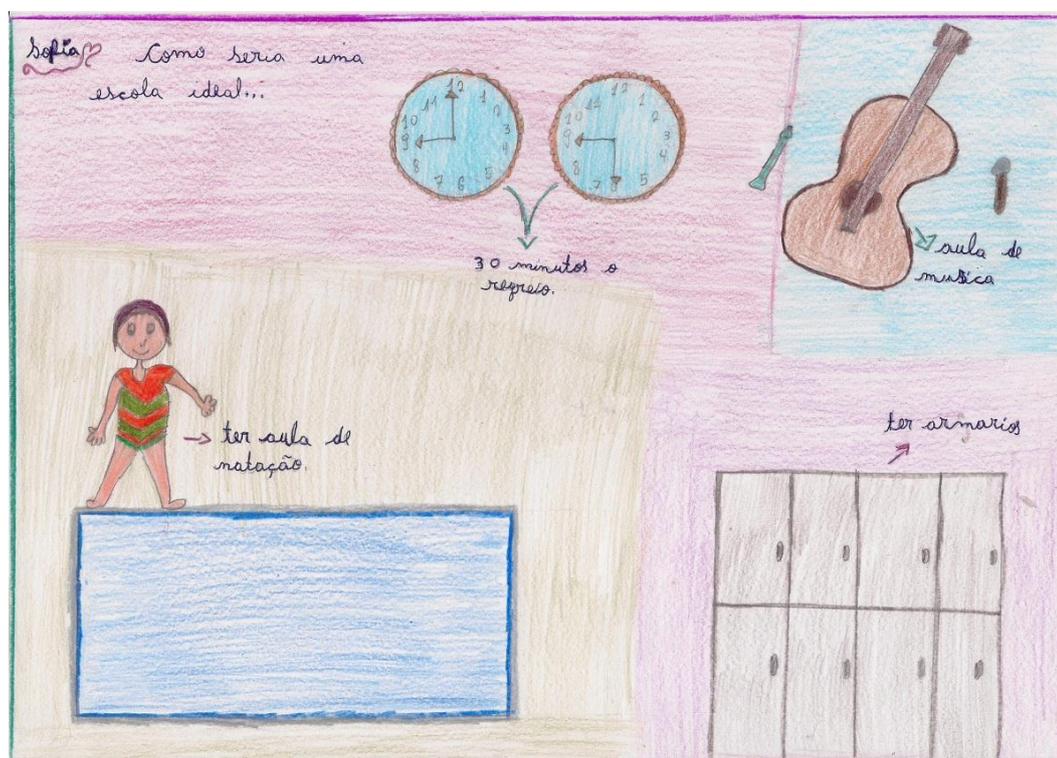
Se acima temos o desenho de uma cantina na escola idealizada por uma criança, a foto abaixo mostra o momento da refeição na escola real que, por mais saboroso que possa ser, limita a autonomia das crianças no fato delas mesmas se servirem e/ou escolherem o que vão comer no recreio. Vale salientar que a escola lócus da pesquisa possui um refeitório coletivo onde a alimentação (merenda escolar) é oferecida às todas as crianças, gratuitamente, e o cardápio diário (variado) é elaborado por uma nutricionista, funcionária da Prefeitura Municipal.

Conforme presenciado no horário do recreio, as crianças aguardam em fila para serem servidas pelas merendeiras. As profissionais relataram que servir a alimentação às crianças é uma prática comum nas escolas do município, sendo uma maneira de “controlar” o desperdício de alimentos. Assim, observamos que as crianças têm autonomia, portanto, para escolher o que querem comer apenas entre o que está sendo oferecido.

No que se refere ao desejo de ter uma cantina na escola, podemos realizar essa análise sobre o consumo, pela ótica do processo de individualização das crianças na modernidade, já que, como sabemos, esse processo foi o que possibilitou o surgimento do sentimento de infância. Nesse sentido, a infância é uma das consequências do chamado “processo civilizador” tratado por Norbert Elias (1994) em sua obra de sociologia histórica (MARCHI,

2007). Por isso, podemos relacionar o desejo de autonomia das crianças a esse amplo processo histórico que possibilitou a emergência da criança como sujeito de direitos e com voz ativa. Assim, ter uma cantina na escola, possibilitaria às crianças fazer suas próprias escolhas alimentares; o que, por sua vez, acabaria por implicar na afirmação de individualidades, pois as escolhas e preferências pessoais são também uma forma de afirmar a identidade (de gênero, de classe social, etc). No entanto, a lógica escolar que induz à homogenia, isto é, que prevê o trabalho das crianças sempre em grande grupo e no mesmo tempo, estende-se também à hora da alimentação (o mesmo horário de lanche e o mesmo cardápio oferecido para todos). Esse momento, portanto, pode também ser visto, como mais uma forma de controle dos adultos sobre as crianças.

Ao continuar relacionando as informações contidas nos dois quadros, analisamos a “armários para alunos”, apresentada no primeiro quadro com sete manifestações e relacionada, no segundo quadro, à categoria “equipamentos e mobília”, aparecendo também de maneira expressiva, quatorze manifestações, no segundo quadro. Os desenhos a seguir são exemplos da manifestação das crianças no que se referem à aquisição de armários individuais.



Desenho 02



Desenho 03

Nesses dois desenhos, as crianças nos comunicaram alguns de seus desejos: ter aula de natação, ampliar o tempo de recreio para 30 minutos, aula de música, um escorregador bem alto, quadra de vôlei de areia e ter armários. Esta última comunicação foi manifestada mais cinco vezes por outras crianças. Parece-nos muito provável que as crianças tenham sido influenciadas, nessa solicitação pelos armários individuais na escola, pelos filmes e novelas destinados e/ou apreciados por elas atualmente. Como exemplo, citamos os filmes e seriados internacionais apresentados na TV aberta brasileira, e as novelas, que retratam as vivências escolares de adolescentes norte-americanos e também as de estudantes nas grandes cidades brasileiras (RJ, SP). Nas escolas evidenciadas nos programas, os adolescentes têm acesso a armários individuais em que guardam os seus pertences pessoais e, nos enredos, muitas das ações dramáticas acontecem diante desse setor nas escolas – lugar em que os estudantes de todas as séries, idades e gênero se encontram. Essa hipótese é confirmada por Lúcia, 10 anos, na entrevista focal quando se refere à “América” (EUA): “*vê na América.. né.. ia ser legal se tivesse armário na escola, podia enfeitar também [o armário]*”. Podemos também identificar neste excerto que, “enfeitar” o armário expressa o desejo da menina em personalizar seus pertences, afirmando, assim, sua identidade.

Outro fator que pode ser considerado relativo à de solicitação de armários pelas

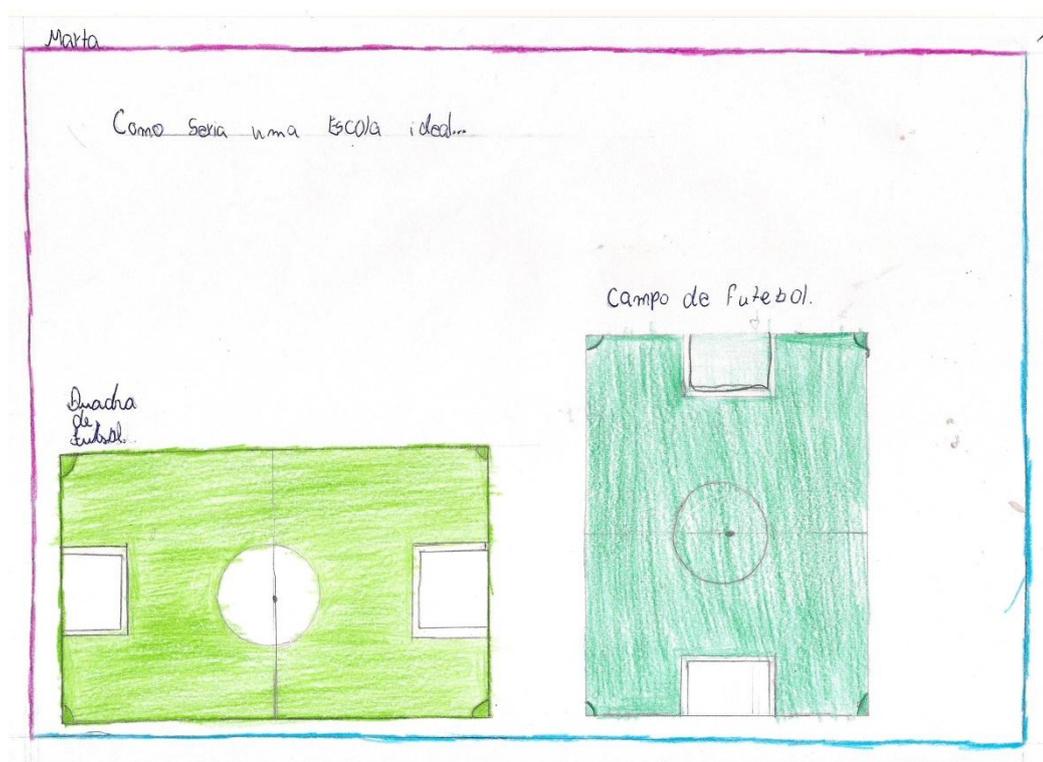
crianças é referente ao peso das mochilas. Diariamente as crianças carregam no seu percurso para a escola uma diversidade de materiais (livros, cadernos, estojos), assim, a aquisição de armários pessoais, pode sugerir que as crianças prefiram deixar os seus materiais de uso diário, na própria escola, guardados em seu armário.

Tendo um lugar seguro para guardá-los, as crianças sentir-se-ão mais autônomas e com liberdade para levar à escola outros objetos pessoais e que não necessariamente teriam relação com o universo escolar. Por isso, podemos também relacionar esse desejo de autonomia ao processo histórico de individualização das crianças discutido acima relativamente ao desejo de ter uma cantina na escola.

Nos dois próximos desenhos, assim como outros onze, as crianças expressam o desejo de que a escola ideal deveria possuir espaços diversificados e mais atividades esportivas (quadras, mais aulas de educação física, aulas de natação, pista de skates, entre outros). Essa manifestação, citada expressivamente nos dois quadros anteriores, é reveladora de que as crianças apreciam o exercício de práticas esportivas e/ou que apreciam essencialmente atividades desenvolvidas fora do espaço da sala de aula. No que se refere a essa segunda alternativa, Sacristán (2005), em sua obra “O aluno como invenção”, reflete sobre a trajetória do sujeito escolarizado, afirmando que o espaço e o tempo da escola limitam e cerceiam as possibilidades da vida dos estudantes. Assim, as manifestações feitas pelas crianças não correspondem ao espaço da sala tradicional de aula e sim fora dela ou pensando-a de forma diferente. Esse autor trata dos conceitos de espaço e tempo como *reguladores da vida*, afirmando que o espaço-tempo *escolar* pode ser comparado ao do convento, internato ou quartel. Aqui, percebe-se que o foco está na disciplina que essas instituições (assim como também a fábrica) têm por fundamento e finalidade.



Desenho 04



Desenho 05

Mediante as observações de campo, verificamos que as crianças, em sua grande maioria, adoravam o momento das aulas de educação física, sendo talvez, um dos motivos que

as levaram a comunicar, através de seus desenhos, as quadras e as práticas esportivas como sendo algo importante para uma escola ideal. Apreciavam as aulas de educação física não somente porque gostavam de atividades físicas, mas, possivelmente por poderem, de certa forma, “escapar” do espaço fechado e mais fortemente disciplinado da sala de aula.

Outro fato que também merece ser destacado, por ser observado com frequência nas idas a campo, é que, nas aulas de educação física, a professora responsável permitia às crianças que participassem do planejamento das aulas: as crianças davam sugestões, faziam escolhas da sequência de atividades que aconteceria durante o trimestre, organizavam campeonatos entre turmas. A professora sempre iniciava as aulas lembrando as crianças dos combinados e planejamentos que, juntos, fizeram em aulas anteriores. Havia momentos de interação de grande e de pequeno grupo. Após a divisão equipes de trabalho, as crianças que não estivessem desenvolvendo a atividade principal, geralmente podiam se organizar da forma que quisessem. Observamos duas maneiras de organização: organizavam torcidas ou brincavam e interagiam de diferentes maneiras.

Fotografia 11



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

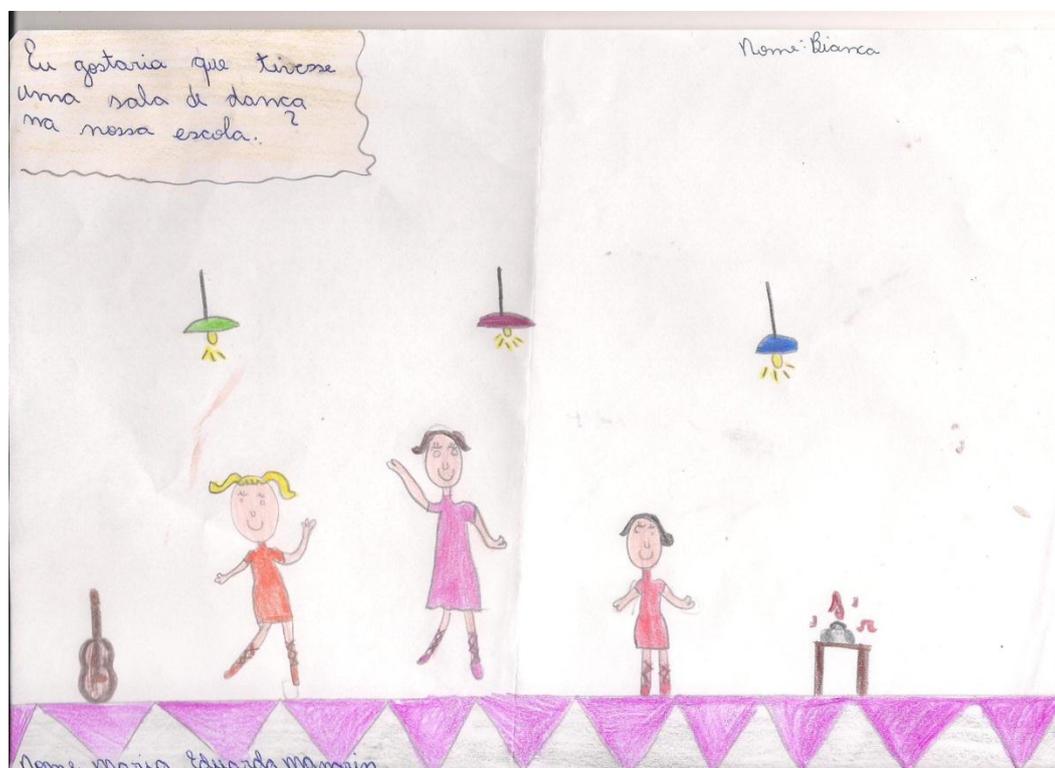
Esta imagem, fotografada no dia 06/6/2013, por ocasião de uma aula de Educação Física ilustra um momento em que meninas interagem sem a interferência de adultos no momento em que não participam da atividade principal na aula. Esse tipo de organização favorece a relação de pares entre as crianças, que autonomamente, se organizam, brincam e riem, fazendo o que tem vontade e possibilidade dentro daquele momento e do espaço escolar.

Os espaços estão impregnados de cultura, de significados coletivos que despertam naqueles que estão dentro ou diante deles, determinados valores e atitudes. “Os espaços, sua própria disposição interna, contêm determinações normativas, regras de comportamento para se desenvolver neles que indicam o que é certo fazer e o que não se deve fazer”

(SACRISTÁN, 2005,p.145)

É possível que as crianças apostem nos ambientes de quadras esportivas como locais em que possam se divertir, coletivamente, compartilhando conquistas, derrotas, renovando os ciclos de amizades. Tal fato nos fez lembrar de um poema de Eduardo Galeano (2002): “*Na parede de um botequim de Madri, um cartaz avisa: Proibido cantar. Na parede do aeroporto do Rio de Janeiro, um aviso informa: É proibido brincar com os carrinhos porta-bagagem. Ou seja: Ainda existe gente que canta, ainda existe gente que brinca*”. Esse poema nos diz que o poeta lamenta o fato de que nas sociedades contemporâneas quase já não se brinca ou que quase não mais se permite brincar. Assim, o que as crianças parecem manifestar ao mencionar o gosto pelas quadras esportivas é o fato de que nelas eles ainda podem brincar.

Podemos verificar que as crianças manifestaram também muitas sugestões acerca das artes, tanto mais individualmente no primeiro quadro, quanto agrupados no segundo<sup>52</sup>. Isso nos permite refletir, a partir da distribuição das disciplinas obrigatórias do currículo escolar, o espaço que as artes têm no cotidiano da escola. Assim como a fotografia 02 também evidenciou, seguem outras duas imagens em que as crianças sugerem uma escola ideal a partir de mais espaço à área de artes.



Desenho 06

<sup>52</sup> Aula de dança, aula de música, cinema, sala de artes, entre outros.



Desenho 07

Os dias em que aconteceram as observações de campo, não coincidiram com os dias das aulas de artes. Segundo informações da professora da turma, havia duas aulas na semana de artes visuais e no contra turno, conforme afirmado anteriormente, aulas (não obrigatórias) de dança e teatro. Em nenhum momento, as crianças comentaram algo sobre essas aulas; todavia, os dados evidenciam o quanto as crianças as apreciam: foram sete indicações na categoria, conforme o quadro 4.

Nas observações de campo, verificamos que na abordagem das demais disciplinas pela professora (matemática e ciências biológicas, por exemplo), as crianças, no grande grupo, tinham que seguir uma mesma linha de aprendizagem para conseguir resolver as situações propostas, na lógica de todos fazerem as mesmas coisas ao mesmo tempo. Mesmo sem ter observado as aulas de Artes, é possível que, assim como em outras aulas presenciadas, as crianças tivessem, também, que desenvolver as mesmas atividades, ao mesmo tempo. No entanto, a própria disciplina de Artes pode possibilitar às crianças a manifestação mais espontânea e autônoma de sua criatividade e expressividade, tanto em relação à cultura de pares quanto em relação às características individuais.

Nesse sentido, a relevância das artes para a constituição de uma escola ideal, comunicada nos desenhos das crianças, suscita uma reflexão que permeia o conceito de cultura e de culturas infantis. É fato cultural e histórico da civilização a apreciação e a

valorização pelas disciplinas provenientes das ciências exatas e da língua corrente, tanto que, hoje, no currículo escolar da educação básica dos anos iniciais, a matemática e a língua portuguesa são as disciplinas que possuem o maior número de aulas, ou seja, o maior espaço para o ensino nas escolas. A disciplina de artes, por sua vez, é uma das que menos espaço possui. As culturas constituem-se e são incorporadas nas relações sociais, nesse sentido, as crianças desde cedo estão incorporando a cultura que está construída socialmente (CUCHE, 2002).

Finalizando essa parte sobre os desenhos produzidos pelas crianças, apenas gostaríamos ainda de destacar que, quantificar os elementos que aparecem nos desenhos foi *uma* entre outras possíveis maneiras de realizar esta análise. Nesse sentido, optamos por evidenciar, quantificando, quais elementos as crianças mais apontaram como constituidores de uma escola ideal, abrindo mão, dessa forma, de uma análise que considerasse os desenhos em sua forma mais global, ou seja, como uma *unidade* significativa. No entanto, não passaram, naturalmente, despercebidos ao nosso olhar, em todos os desenhos, os detalhes, as cores, as formas, a dimensão dos elementos retratados e a relação que possuíam entre si; ou seja, o *Realismo* como uma fase do desenho infantil, citado por Sarmiento (2011b). Assim, outra análise poderia ser realizada levando-se em consideração esse *outro ponto de vista* que, mesmo não mudando significativamente – a nosso ver - o conteúdo desta análise, certamente a enriqueceria relativamente aos elementos mais subjetivos que o desenho infantil contém. Nesse sentido, por exemplo, poderíamos analisar, em contraste, os desenhos que retratam apenas um grande e único elemento (caso do desenho 01 – que retrata uma cantina) e outros que manifestam um universo escolar pleno de aspirações, isto é, com diversos componentes (caso do desenho 02); assim, também, evidenciar os desenhos que estão povoados por crianças em espaços desejados de convivência, aprendizagem e brincadeira (caso dos desenhos 03, 04, e 06) e outros desenhos em que esses espaços aparecem vazios, estando destacada apenas a estrutura física (caso dos desenhos 05 e 07). Além disso, haveria a possibilidade de analisar as diferentes cores e sua intensidade em cada desenho ou os diferentes elementos que cada desenho contém; assim como, por fim, analisar a presença ou não, nos desenhos, de elementos que fazem parte da escola “real”; isto é, aquela que as crianças vivenciam no momento (caso, por exemplo, dos desenhos 02 e 03 – um grande relógio; a porta do diretor). Mas, como já afirmado, isso resultaria em um acréscimo na análise que, devido o tempo requerido para a finalização deste estudo, não nos foi possível realizar. No entanto, o material segue disponível para futuras aproximações e releituras, não somente para o autor dessa dissertação, mas a tantos outros pesquisadores que as desejem

realizar, visto que novas leituras sobre esse mesmo tema são sempre, e felizmente, possíveis.

As considerações seguintes, intituladas de finais, retomam os objetivos propostos neste estudo a fim de sintetizar as reflexões advindas das contribuições que as crianças, por diversas formas, expressaram na geração de dados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, desde as suas primeiras tentativas de escrita, ainda em fase inicial de projeto de pesquisa, teve como propósito ouvir as opiniões de crianças do Ensino Fundamental acerca de questões relacionadas à infância no espaço escolar. Importa retomarmos, neste capítulo de últimas considerações, o objetivo maior que esta pesquisa se propôs alcançar: compreender como as crianças podem contribuir com o replanejamento dos tempos e espaços da escola a partir dos sentidos que atribuem à infância, ao fato de serem crianças e à identidade de alunos do Ensino Fundamental.

O aporte teórico que fundamentou esta pesquisa é a Sociologia da Infância, onde se buscou, inicialmente, considerar suas discussões acerca dos conceitos de infância e de criança em sua construção histórica e social. Essa disciplina reconhece que esses conceitos receberam, tradicionalmente, contribuições de disciplinas como a biologia, medicina, psicologia e da pedagogia, onde a infância era (e em alguns casos ainda é) compreendida numa perspectiva de naturalidade e universalidade e a criança vista como um ser em desenvolvimento, sempre pensada no vir a ser e, portanto, alvo da socialização e proteção adulta. Todavia, as reflexões realizadas neste estudo sobre a infância foram ancoradas nos pressupostos da Sociologia da Infância que reconhece as crianças como atores sociais, participantes ativas dos processos sociais, produtores e reprodutores de cultura. Veio dessa matriz teórica a intenção de ouvir as crianças, saber quais as suas opiniões e sentimentos frente às suas realidades escolares, para que tivessem, assim, a oportunidade de falar de si por si mesmas, sendo reconhecidas nessas falas e em suas demais manifestações.

Delgado (2003) afirma que, por ser a infância uma construção histórica, pesquisadores e profissionais da infância não estão livres de agirem preconceituosamente a partir dos estereótipos que adquirem, dentro dessa construção, no que se refere às suas concepções e representações das crianças. Para esta autora, é necessário romper com representações hegemônicas sobre as crianças e passar a reconhecê-las em sua diversidade social, onde se diferenciam umas das outras “[...] nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e estar no mundo” (DELGADO, 2003, p. 4).

Afirmamos no primeiro capítulo que o adultocentrismo é uma condição cultural e histórica, naturalizada em nossa sociedade. Para Ferreira, Rocha e Vilarinho (2002), ele é o maior obstáculo ao conhecimento da realidade do mundo das crianças. O fato dos pesquisadores serem adultos mostra-se um desafio nas pesquisas. No caso desta pesquisa,

tivemos o tempo todo que ser vigilantes no cuidado para não interferir nas opiniões emitidas pelas crianças, evitar julgamentos ou chamadas de atenção e o cuidado de não atuar como adulto mediador tanto em momentos da interação entre pares, quanto na ausência dos professores responsáveis. Vale lembrar que o adultocentrismo interferiu ou se expressou também na insegurança e timidez demonstrada por algumas crianças nas primeiras semanas de contato no trabalho de campo, pois os vínculos de amizade e confiança foram sendo construídos no dia a dia da pesquisa em que a relação estabelecida com o grupo de crianças acabou por atribuir à minha presença um sentido diferente do que estava estabelecido no início da pesquisa. Esse sentido me colocou, se não como uma igual - o que não poderia ser, pela minha condição de adulta - ao menos me deslocou do lugar de adulta típica (CORSARO, 2011) do contexto escolar, isto é, como mais uma professora. De maneira geral, portanto, as crianças demonstraram muito interesse em participar da pesquisa, manifestando apenas alguma timidez e embaraço na hora da filmagem nos grupos focais.

Vale lembrar que a pesquisa, de caráter qualitativo, está ancorada na perspectiva interpretativa de geração e análise de dados e utilizou instrumentos do método etnográfico no trabalho de campo, pois a etnografia é considerada pelos atuais estudos sociais da infância, uma metodologia eficiente em pesquisa com crianças ao considerar as suas participações ativas na produção e reprodução da sociedade.

Nosso pressuposto inicial era o de que as compreensões que as crianças possuem da escola e a importância que atribuem a ela, assim como a compreensão que têm de infância e do fato de serem crianças e alunos podem fornecer pistas de como elas vivenciam a sua condição infantil no contexto escolar. Neste sentido, entendíamos que seria possível identificar as contribuições das crianças ao replanejamento dos tempos e espaços da escola.

Retomando nossas análises e, mais precisamente, os dados observados nos desenhos em que as crianças vislumbraram uma escola ideal, vimos que a principal reivindicação das crianças fez referência ao espaço físico da escola e seus equipamentos. Assim, as crianças expressaram significativamente o desejo de que a escola possuísse cantina, máquinas de refrigerante/chips, venda de sorvetes e brigadeiros, de modo a poderem fazer, autonomamente, suas escolhas. A abordagem analítica desse dado nos permitiu refletir sobre o consumo estimulado pela mídia e mercado capitalista dirigida especialmente às crianças, assim como associar esse desejo ao o processo histórico (e em curso) de individualização das crianças (ELIAS, 1994; MARCHI, 2007). Dessa indicação, identificamos uma possível contribuição das crianças para o replanejamento da escola: (re)pensar, efetivamente, os meios pela qual a alimentação (merenda) está sendo oferecida e disponibilizada às crianças

(considerando o espaço , organização e tempo destinado a esse momento) e, talvez, repensar as formas de “ensino” sobre qualidade de vida e alimentação saudável. Nesse sentido, cabe lembrar Perrenoud (1995, p. 128) e as novas didáticas que propõem “[...] abrir a escola à vida [...]”, ou seja, permitir que a realidade e experiências do cotidiano dos estudantes sejam consideradas no contexto escolar.

Nos desenhos manifestaram ainda a solicitação de outros equipamentos e mobílias, com destaque à solicitação de armários individuais. Aqui, como no desejo da cantina, mesmo que essas vontades sofram influência da mídia, isso não nos permite desconsiderar a necessidade que as crianças manifestam de ter espaços de maior individualidade e privacidade como meio de garantir identidades frente a diversidade de pessoas que frequentam o mesmo espaço institucional. Essa manifestação das crianças pode ser uma pista de que se deve repensar o planejamento dos espaços escolares que, de maneira geral, são planejados visando apenas o bom andamento do trabalho adulto; assim, haveria uma possibilidade de que a escola possibilitasse também o atendimento de necessidades individuais e coletivas das próprias crianças.

No que se refere ainda à reflexão sobre os espaços escolares, para as crianças, segundo os seus desenhos, uma escola ideal deveria ter aulas de diferentes modalidades esportivas assim como espaços adequados para tal. Por exemplo, a escola deveria ter piscina e aulas de natação, pista de skate, trilhas e mais quadras esportivas. Além dessa relevância nas solicitações relacionadas à categoria esporte, outra categoria também se destacou: a de artes. Assim, as crianças também vislumbraram aulas e salas específicas para diferentes modalidades artísticas, como a dança, a música e artes visuais. O que todas essas indicações podem ter em comum? Aqui, mais uma vez, é possível que as crianças queiram nos chamar atenção para os espaços e tempos atuais de aprendizagens e vivências com seus pares. Todas essas manifestações não correspondem ao espaço tradicional da sala de aula, pelo contrário, acontecem fora dela ou pensando-a de forma diferente. Nesse sentido, Sacristán (2005) nos esclarece que espaço e tempo não são somente realidades físicas, mas também *reguladores da vida*, isto é, essas dimensões nos proporcionam e criam sentimentos e sensações, mexendo com nossa sensibilidade e afetividade. Assim,

As salas de aula são a verdadeira ‘sala de estar’ (mais do que salas de visitas). Nela se passa realmente o tempo, embora não seja o espaço mais confortável nem o que permite usos mais variados. Está repleto de mesas e cadeiras que preservam pouco mais de um metro quadrado por pessoa; um minúsculo território onde nem sempre uma pessoa pode se levantar sem ser advertida. Somente um estreito repertório de atividades cabe nele, o que pode ser visto como normal, mas estar sentado ou de pé

não são as únicas posições para aprender algo do e no mundo. (SACRISTÁN, 2005, p.144)

Se relacionarmos a afirmação desse autor com as várias manifestações das crianças sobre uma escola ideal, (considerando que esta deva possuir mais e diferentes espaços de aprendizagem, externas à sala de aula), podemos identificar que as crianças, novamente, contribuem, mesmo sem os saber, com o (re)planejamento de uma escola possível: elas nos dizem que a escola precisa repensar a organização das aulas e dos espaços de aprendizagem.

Dentre a aquisição de equipamentos e mobílias, as crianças também deram ênfase aos brinquedos (gangorras, escorregadores, parque infantil) como elementos significativos numa escola ideal. Não somente nos desenhos, mas também nas atitudes e falas das crianças observadas durante as idas a campo, os brinquedos (trazidos de casa pelas crianças para serem utilizados no recreio, por exemplo) e as brincadeiras estão presentes no seu cotidiano escolar, mas quase sempre por suas próprias iniciativas. Através da brincadeira as crianças interagem ativamente com seus pares, reforçam os vínculos de amizade e demais interesses pessoais e sociais. Aqui, mais uma contribuição das crianças para o (re)planejamento escolar: qual o espaço e tempo para a brincadeira, planejada e espontânea, das crianças na escola? Em que momentos do planejamento escolar as crianças têm oportunidades de interagir espontaneamente com os pares? Para Sarmiento (2011c), na escola, as crianças encontram duas situações importantes: um espaço público e um espaço de convivência; no primeiro são reconhecidas como integrantes de uma sociedade e no segundo têm a possibilidade de encontrar amigos e construir suas culturas de pares.

No que se refere à compreensão que os estudantes têm acerca do fato de serem crianças e/ou alunos, chamou-nos atenção que nas considerações que destinaram ao conceito de criança, algumas opiniões destacaram, na verdade, características do ofício de aluno. Assim, por exemplo, ser criança significa brincar e aprender (aprendizagem relacionada à escola). No entanto, quando conceituam o que é ser aluno, o brincar não está presente entre as atribuições dessa identidade e sim “aprender”, “respeitar”, “ter responsabilidade”. De acordo com Marchi (2010, p.190):

Os conceitos de "ofício de criança" e "ofício de aluno" devem ser compreendidos no quadro interpretativo do paradigma da infância/criança como construções sociais. Tendo-se dado o encontro destas categorias dentro de um mesmo meio (a escola), ambas remetem aos "processos de invenção" e de modelagem de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da escola o lugar, por excelência, da criança.

Desse modo, a escola, como o lugar onde a criança deve se comportar conforme a natureza de sua 'identidade infantil' e exercer o seu ofício (de aluno), realiza o ajuste da criança a papéis institucionalmente prescritos. Ou seja, a institucionalização da infância é o modo de intervir e de racionalizar atividades para esse período da vida: "Trata-se, em resumo, do movimento da construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil" (MARCHI, 2010, p 190).

Para Sarmiento (2000) e Marchi (2010) a expressão "ofício de criança", em sua vinculação à raiz funcionalista, compreende as crianças a partir primordialmente do desempenho do papel social de aluno, pois a infância, por muito tempo, foi compreendida como uma fase em que a criança era apenas treinada, ensinada e disciplinada para entrar na sociedade e incorporar os papéis e valores adultos de uma determinada cultura/sociedade. Desta forma, o "ofício da criança" tem, nessa visão, como sua principal expressão o "ofício de aluno".

Importa sublinhar que, mediante todo o percurso de construção histórica e social da infância, as crianças foram (e ainda são) membros silenciados em nossas sociedades, ou seja, não se costuma considera-los como também produtores de cultura. Mas, as contribuições da Sociologia da infância apontam para a necessidade de reconhecer as crianças como atores sociais e foi nesse sentido que este estudo buscou, com o auxílio de instrumentos da etnografia, criar oportunidade à manifestação das opiniões das crianças num dos cenários em que elas mais se fazem presente na modernidade: a escola. Assim, consideramos que, para além de pesquisas propriamente ditas, como a aqui tratada, também é possível e pertinente, como afirma Sarmiento (2001), criar dispositivos para que as crianças, de forma permanente, por meio de inquéritos de opinião, caixas de sugestões, linhas de comunicação - telefônica ou pela internet - sejam ouvidas. Portanto, "[...] essa atitude necessita ser permanente, não pode se esgotar no dia a dia e precisa de dimensão mais profunda, seja na escola, na cidade ou na família".

Esta pesquisa não se esgota aqui, pois material de campo gerado segue disponível para futuras aproximações, novas interpretações e leituras, não somente para o autor desta dissertação, mas para todo pesquisador que deseje discutir a infância e as crianças no contexto escolar (assim como em outros espaços e cotidianos), com a colaboração das próprias crianças.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba**. 2008. 132fls. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR. Curitiba, PR.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, 2007.

\_\_\_\_\_; DELGADO, Ana Cristina Coll. Apresentação. In: **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (orgs.). Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia; SILVA, Juliana Pereira da. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. Perspectiva, Florianópolis. v. 23. n. 01. p. 41-64, 2005.

BARROS, Manuel de. **Retrato do Artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KULHMANN JR, Moisés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29. n. 01. p. 151-178, 2013.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 11-50.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda (orgs.). **Teoria e Prática na Pesquisa com crianças - diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009;

CARVALHO, Diana Carvalho de; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira; QUINTEIRO, Jucirema; SERRÃO, Maria Isabel Batista. **A participação da criança na escola de Ensino Fundamental: um desafio nas séries iniciais**. UFSC. UNESC, 2003.

CERVI, Maria Gicele. **Política de Gestão Escolar na Sociedade Controle**. 2010. 244fls. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). PUC, São Paulo/SP.

CORSARO, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições na vida das crianças. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda. **Teoria e prática na pesquisa com crianças - Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

**Declaração dos Direitos da Criança – 1959**. Biblioteca virtual dos direitos humanos da USP. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 14 de jun. 2013.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Infância e Crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas?** Palestra ministrada em um curso de extensão para educadoras de educação infantil: Infância e Televisão. Rio Grande do Sul, RS, Nov./2003.

\_\_\_\_\_; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

DUBAR, Claude. A Socialização como incorporação do habitus. In: DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

FAUCONNET, Paul. A obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos/MEC, 1978. p. 9-24

FERREIRA, Maria Manoela Martinho. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!** As crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002a. 736fls. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade do Porto, Porto, Portugal.

FERREIRA, Manoela. **Criança tem voz própria**. A Página da Educação. Ano 11. n.117.nov.2002b. Disponível em <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2>>. Acesso em 16.06.2013.

\_\_\_\_\_; ROCHA, Cristina; VILARINHO, Maria Emília. Mundos sociais e culturais das crianças, ofícios de infância partilhados. In **O particular e o global no virar do milênio: Cruzar saberes em educação**. Actas do 5º Congresso de Ciências da Educação (p. 499-508). Lisboa: Edições Colibri, 2002.

\_\_\_\_\_. “Ela é nossa prisioneira” - Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, p.151-182, jul./dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1997.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília; Líber Livro; 2005. (Série Pesquisa em Educação, 10).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, Erving. Ajustamentos primários e secundários. In: GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GOMES, Cândido. **Enfoques teóricos em sociologia da educação**. In A educação em perspectiva sociológica. São Paulo: EPU, 1985, p. 15 à 53.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HAQUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2010.

KINCHELOE, Joe Lyons. McDonald's, poder e crianças: Ronald McDonald (também conhecido como Ray Kroc) faz tudo por você. In: KINCHELOE, Joe L; STEINBERG, R. Shirley (orgs). **Cultura infantil – A construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001).

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 16, p. 41-59, julho/2002.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MARCHI, Rita de Cássia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo da sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil**. 2007. 308fls. Tese (Doutorado em Sociologia Política). UFSC, Florianópolis, SC.

\_\_\_\_\_. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 34 (1), 227-246, jan/abr, 2009.

\_\_\_\_\_. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**. CIED: Universidade do Minho, p. 183-202, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e a escola que a educava). In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. Tendências atuais na Sociologia da Educação. **Leituras &**

**imagens**. Florianópolis, UDESC-FAED, 1995.

PERRENOUD, Phillipe. **O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto, 1995.

PERES, Eliane. A infância para a Educação Infantil. Construindo uma nova cultura escolar para a alfabetização das crianças de 6 anos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

PINTO, Manoel; SARMENTO, Manoel Jacinto. **As crianças contextos e identidades: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar**. Braga: Universidade de Minho. Centro de estudos da criança, 1997.

PINTO, Manoel. A infância como construção social. In: PINTO, Manoel; SARMENTO, Manoel Jacinto. **As crianças contextos e identidades: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar**. Braga: Universidade de Minho. Centro de estudos da criança, 1997.

PRADO, Renata Lopes. **A participação de crianças em pesquisas brasileiras das Ciências Sociais e Humanas**. 2014. 246fls. Tese (Doutorado em Psicologia). USP, São Paulo, SP.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola de Educação Básica Ervino Venturi**, Gaspar, 2013.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Prefácio. In: **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Maristela Pitz dos. **Eu tô bem alta, eu tô bem grande, eu tô mais grande!** – interações sociais de crianças de 2 e 3 anos em contexto de educação infantil. 2014. 159fls. Dissertação (Mestrado em Educação). FURB, Blumenau, SC.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Os Ofícios da Criança*. **Congresso Internacional – Os mundos sociais e culturais da infância**. Actas vol. II. Braga: IEC/Uminho, 2000.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; CERISARA A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: ASA, 2004.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, V. M. R. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, M. C. S. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em Educação**, v.6,

n.3, p.562-571, set./dez. 2011a.

\_\_\_\_\_. Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: A.J. Martins Filho & P.D. Prado (orgs). **Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância**. Campinas, Autores Associados; pp.: 7-60, 2011b.

\_\_\_\_\_. **É preciso ouvir as crianças**. Revista Educação, ago.2011c. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/161/artigo234827-1.asp>>. Acesso em: 06.06.2014.

SIBILIA, Paula. O colégio como tecnologia de época. In: **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. São Paulo: Contraponto, 2012.

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

TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia e Sociedade. In: TOMAZI, Nelson D. **Iniciação a Sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A:** TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

(Aos pais ou responsáveis);

**APÊNDICE B:** TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

(À professora regente da turma);

**APÊNDICE C:** TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

(Às professoras, educadoras e aos demais funcionários);

## APÊNDICE A

### Termo de consentimento livre e informado

*Aos pais ou responsáveis*

Iremos desenvolver uma pesquisa com o objetivo de identificar as concepções de infância, criança e escola a partir da visão das próprias crianças, pertencentes à turma do 5º Ano A, da Escola de Educação Básica Ervino Venturi, no qual o(a) seu(sua) filho(a) está matriculado(a). Pretendemos com esta pesquisa compreender como as crianças atribuem sentidos à infância, ao fato de ser criança e à identidade de aluno do Ensino fundamental. E partir disto, identificar quais as contribuições que as crianças podem dar ao replanejamento dos tempos e espaços da escola.

Informamos que os dados da pesquisa serão registrados através de: registro escrito em diário de campo, captura de imagens através da fotografia e captura de sons e imagens através de filmagens e gravações realizadas nos meses de abril, maio, junho, julho e agosto de 2013. Salientamos que no mês de abril os dados serão capturados somente através de registros escritos.

O material coletado será utilizado para fins acadêmicos: composição de dissertação de mestrado, publicação científica através de artigos, elaboração de materiais relativos à formação de professores. Os nomes das crianças, assim como de seus pais ou responsáveis não serão revelados; e o uso das imagens (fotos e filmagens) terão uma utilização restrita por parte da pesquisadora.

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Prof. Dra. Rita de Cássia Marchi do Programa de Pós Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – PPGE-FURB e a Professora mestranda Daniela Odete de Oliveira. Telefone para contato (47) 9668-3388 ou (47) 88514181.

Eu \_\_\_\_\_ autorizo que a criança \_\_\_\_\_ participe da Pesquisa acima descrita.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa. Estou ciente que terei total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento durante a coleta de dados, e que, posso deixar de participar sem que isso traga qualquer prejuízo.

A participação da minha(meu) filha(o) é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação das imagens fotográficas e filmadas, assim como dos relatos das observações e gravações, para fins educacionais e de pesquisa.

As pesquisadoras colocaram-se à disposição para esclarecimentos de dúvidas que possam surgir no decorrer da pesquisa.

Assinatura do responsável \_\_\_\_\_

Assinatura da criança \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora \_\_\_\_\_ Gaspar,.....de.....de 2013.

## APÊNDICE B

### Termo de consentimento livre e informado

*À professora regente da turma*

Iremos desenvolver uma pesquisa com o objetivo de identificar as concepções de infância, criança e escola a partir da visão das próprias crianças, pertencentes à turma do 5º Ano A, da Escola de Educação Básica Ervino Venturi, no qual o(a) seu(sua) filho(a) está matriculado(a). Pretendemos com esta pesquisa compreender como as crianças atribuem sentidos à infância, ao fato de ser criança e à identidade de aluno do Ensino fundamental. E partir disto, identificar quais as contribuições que as crianças podem dar ao replanejamento dos tempos e espaços da escola.

Informamos que os dados da pesquisa serão registrados através de: registro escrito em diário de campo, captura de imagens através da fotografia e captura de sons e imagens através de filmagens e gravações realizadas nos meses de abril, maio, junho, julho e agosto de 2013. Salientamos que no mês de abril os dados serão capturados somente através de registros escritos. Salientamos que no mês de maio os dados serão capturados somente através de registros escritos.

O material coletado será utilizado para fins acadêmicos: composição de dissertação de mestrado, publicação científica através de artigos, elaboração de materiais relativos à formação de professores. Os nomes das professoras e educadoras, assim como dos demais funcionários não serão revelados; e o uso das imagens (fotos e filmagens) terão uma utilização restrita por parte da pesquisadora.

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Prof. Dra. Rita de Cássia Marchi do Programa de Pós Graduação/ Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – PPGE-FURB e a Professora mestranda Daniela Odete de Oliveira. Telefone para contato (47) 9668-3388 ou (47) 88514181.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da Pesquisa acima descrita.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada(o) dos objetivos da pesquisa. Estou ciente que terei total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento durante a coleta de dados, e que, posso deixar de participar sem que isso traga qualquer prejuízo.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação das imagens fotográficas e filmadas, assim como os relatos das observações e gravações, para fins educacionais e de pesquisa.

Todas as minhas perguntas foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se à disposição para esclarecimentos de dúvidas que possam surgir no decorrer da pesquisa.

Assinatura da professora \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora \_\_\_\_\_

Gaspar, ..... de abril de 2013.

## APÊNDICE C

### Termo de consentimento livre e informado

*Às professoras, educadoras e aos demais funcionários da escola.*

Iremos desenvolver uma pesquisa com o objetivo de identificar as concepções de infância, criança e escola a partir da visão das próprias crianças, pertencentes à turma do 5º Ano A, da Escola de Educação Básica Ervino Venturi, no qual o(a) seu(sua) filho(a) está matriculado(a). Pretendemos com esta pesquisa compreender como as crianças atribuem sentidos à infância, ao fato de ser criança e à identidade de aluno do Ensino fundamental. E partir disto, identificar quais as contribuições que as crianças podem dar ao replanejamento dos tempos e espaços da escola.

Informamos que os dados da pesquisa serão registrados através de: registro escrito em diário de campo, captura de imagens através da fotografia e captura de sons e imagens através de filmagens e gravações realizadas nos meses de abril, maio, junho, julho e agosto de 2013. Salientamos que no mês de abril os dados serão capturados somente através de registros escritos. Salientamos que no mês de maio os dados serão capturados somente através de registros escritos.

O material coletado será utilizado para fins acadêmicos: composição de dissertação de mestrado, publicação científica através de artigos, elaboração de materiais relativos à formação de professores. Os nomes das professoras e educadoras, assim como dos demais funcionários não serão revelados; e o uso das imagens (fotos e filmagens) terão uma utilização restrita por parte da pesquisadora.

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Prof. Dra. Rita de Cássia Marchi do Programa de Pós Graduação/ Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – PPGE-FURB e a Professora mestranda Daniela Odete de Oliveira. Telefone para contato (47) 9668-3388 ou (47) 88514181.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da Pesquisa acima descrita.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada(o) dos objetivos da pesquisa. Estou ciente que terei total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento durante a coleta de dados, e que, posso deixar de participar sem que isso traga qualquer prejuízo.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação das imagens fotográficas e filmadas, assim como os relatos das observações e gravações, para fins educacionais e de pesquisa.

Todas as minhas perguntas foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se à disposição para esclarecimentos de dúvidas que possam surgir no decorrer da pesquisa.

Assinaturas:

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_ Gaspar, ..... de abril de 2013.