



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



PRISCILA ALINE RODRIGUES SILVA

**FORMAS DE RESISTÊNCIA DE CRIANÇAS CONTRA TECNOLOGIAS
PEDAGÓGICAS QUE TENDEM A SUBJUGAR A INFÂNCIA – O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA**

Rondonópolis-MT

2017

PRISCILA ALINE RODRIGUES SILVA

**FORMAS DE RESISTÊNCIA DE CRIANÇAS CONTRA TECNOLOGIAS
PEDAGÓGICAS QUE TENDEM A SUBJUGAR A INFÂNCIA – O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Linguagens, cultura e construção do conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Dantas Trevisan

Rondonópolis-MT

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

R696f Rodrigues Silva, Priscila Aline.
FORMAS DE RESISTÊNCIA DE CRIANÇAS CONTRA TECNOLOGIAS
PEDAGÓGICAS QUE TENDEM A SUBJUGAR A INFÂNCIA – O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA / Priscila Aline Rodrigues Silva. -- 2017
137 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Marlon Dantas Trevisan.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Infância. 2. Tecnologias pedagógicas. 3. Ajustamentos primários e secundários.
4. Culturas infantis. 5. Adultocentrismo. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "FORMAS DE RESISTÊNCIA DE CRIANÇAS CONTRA AS TECNOLOGIAS PEDAGÓGICAS QUE TENDEM A SUBJUGAR A INFÂNCIA - O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA"

AUTOR : Mestranda Priscila Aline Rodrigues Silva

Dissertação defendida e aprovada em 10/04/2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Marlon Dantas Trevisan
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Carmen Lúcia Sussel Mariano
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Renata Lopes Costa Prado
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Examinador Suplente Doutor(a) Erika Virgilio Rodrigues Da Cunha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 11/04/2017.

Ao pequeno e amado Davi, luz da minha vida e fonte inspiradora deste trabalho, que alimentou a vontade de compreender melhor esse período da vida que chamamos infância.

AGRADECIMENTOS

Sou grata ao pai eterno e à mãe divina, forças maiores que regem o universo e que me sustentam durante os momentos difíceis provendo todo o necessário.

Ao meu orientador, Marlon Dantas Trevisan, pelos ensinamentos, pela doçura e humanidade com que conduziu os estudos, por respeitar meu tempo e minhas dores durante os meus processos de desconstrução e reconstrução, pela fé em minha capacidade e confiança em meu trabalho.

À professora Carmem e à professora Renata pela leitura atenta e sensível e pelas ricas contribuições e sugestões para a pesquisa.

À minha mãe, Conceição Aparecida Rodrigues Silva e ao meu pai, Eleude José Silva, que me ensinaram desde cedo o valor do conhecimento, que sonharam junto comigo e que sempre foram meu exemplo de vida.

Aos meus irmãos de sangue, Jéssica e Gabriel por complementarem o meu ser. Aos meus irmãos de consideração, Beatriz e Riquiely, pela amizade de sempre. Ao meu sobrinho Davi, meu maior presente e minha fonte de inspiração para investigar a infância e as culturas infantis e por me ensinar coisas que extrapolam todas as teorias nas quais bebi para desenvolver este trabalho. À minha tia Madalena, que é como uma segunda mãe e por quem tenho muito carinho. Ao meu cunhado Tiago pelos diálogos sempre inteligentes.

Aos meus avós (*in memoriam*), que eu gostaria que estivessem ao meu lado presenciando essa conquista. A toda minha família, meu tesouro maior, que sempre esteve ao meu lado ao longo dos meus seis anos de luta pela formação acadêmica.

À Universidade Federal de Mato Grosso e a todos os meus mestres da graduação e da pós-graduação, que me inseriram no universo da pesquisa e do pensamento crítico, sempre acreditando no meu potencial.

À professora Marki, pela grande honra de dividir a sala de aula durante o estágio, pela confiança em mim depositada, pelas trocas de experiências e conhecimentos e pelo carinho a mim dispensado.

Aos integrantes do Centro de Estudos de Língua, que acreditaram em mim e permitiram que eu me apaixonasse ainda mais pela carreira docente.

Aos meus colegas de curso, pelas experiências que trocamos ao longo desses dois anos e pela parceria.

Aos integrantes do Grupo de Estudos Infância e Juventude na Cultura Contemporânea (GEIJC), por todos os textos, discussões e aprendizados divididos nas reuniões.

À minha amiga e companheira de pesquisa, Julianne Caju, pelo amor, amizade, carinho, ensinamentos, reflexões, amparo nos momentos difíceis e exemplos de vida. A caminhada não teria sido tão bem-sucedida se não fosse seu apoio. Agradeço também a sua família, Lázaro e Joaquim, que diversas vezes foram um porto seguro nessa cidade de caos. Ao pequeno Joaquim, toda a minha gratidão, não apenas pelo carinho e mensagens de amor, mas sobretudo pelas lições sobre o ser criança.

À minha amiga Graziely, pelo amor e carinho compartilhados desde 2011 e pela escuta atenta das teorias e desabafos. À pequena Yasmim, meu girassol, pela alegria e ensinamentos. À Roberta, por todas as lições de vida e risadas genuínas.

Às minhas amadas Jaqueline Nucci e Tatiana Miura pela reciprocidade, amparo, carinho, colo e motivação. À Kaila, por todo o afeto. Ao Vitor Nucci, pela amizade, pelas conversas perspicazes e pelo melhor churrasco da vida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro concedido para a realização do Mestrado.

À escola que me acolheu e permitiu o desenvolvimento desta pesquisa. A todas as crianças do primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental que deram materialidade aos conhecimentos adquiridos a partir das teorias e me acolheram com muito carinho e afeto durante a pesquisa.

Aos meus amigos de toda a vida, que contribuíram para a constituição de minha própria identidade e para o nascimento do sonho de ser pesquisadora.

Vocês dizem:

- Cansa-nos ter de ocupar-nos com crianças.

Têm razão.

Vocês dizem ainda:

- Cansa-nos porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.

Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.

Estão equivocados.

- Não é isso o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível de sentimentos das crianças.

Elevar-nos, subir, ficar nas pontas dos pés, estender a mão...

Para não as machucar.

Januz Korczak

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso no campus universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), dentro da linha de pesquisa Linguagens, cultura e construção do conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea. Este trabalho foi construído com base nas discussões propostas pelo Grupo de estudos infância e juventude na cultura contemporânea (GEIJC). Esta pesquisa se propõe a refletir sobre a criança e a infância. Os conceitos socialmente construídos de criança e infância demarcam a posição da criança na sociedade e afetam as relações adulto-criança, perpetuando uma ordem adultocêntrica de mundo. Diante disso, compreendendo a infância como uma categoria estrutural permanente na sociedade, esta investigação delinea o percurso histórico de construção das representações da infância, da legislação acerca dos direitos da criança e da educação brasileira e se baseia na Sociologia da infância com o objetivo de compreender essa subordinação e as formas de resistência contra ela. Tendo em vista que a escola é o trabalho da criança e que nesse ambiente elas estão sujeitas a diversas formas de subordinação, o objetivo desta investigação é compreender como as crianças resistem às tecnologias pedagógicas impostas pelos adultos, bem como refletir acerca de suas tentativas de inserção das culturas infantis no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como forma de demarcação da agência infantil. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de campo de tipo etnográfico e registramos os ajustamentos primários e secundários evidenciados durante as aulas de língua inglesa de três turmas de primeiro ano do primeiro ciclo de uma escola particular da cidade de Rondonópolis/MT. A partir dos registros do diário de campo, analisaram-se os ajustamentos primários e secundários, ou seja, as formas de resignação ou resistência evidenciadas pelas crianças, com relação às rotinas didáticas em sala de aula. Os resultados revelam, dentre várias inferências, a necessidade de se rever a prática docente adultocêntrica, disciplinadora e controladora dos corpos, de modo que se reconheça o protagonismo infantil, expresso sobretudo pela criatividade das crianças no enfrentamento das rotinas que as subjugam nos espaços escolares.

Palavras-chave: Infância; Tecnologias pedagógicas; Ajustamentos primários e secundários; Culturas infantis; Adultocentrismo.

ABSTRACT

This research was developed within the Master Degree Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, in Rondonópolis city (PPGEdu/UFMT/CUR), in the line of research Languages, culture and knowledge construction process: historical and contemporary perspectives. It was constructed based on the discussions proposed within the Study Group Childhood, Youth and Contemporary Culture (GEIJC, Grupo de Estudos Infância e Juventude na Cultura Contemporânea) and it aims to reflect about childhood and its subjects. The socially built concepts of child and childhood demarcate the position of children in our society affecting the relationship between adults and children and also perpetuating an adultocentric world order. Thus, this research understands childhood as a permanent structural society's category, and it draws the historical path to construction of the childhood representations, children's rights and Brazilian education policies. This study is sustained by the Sociology of Childhood and it intends to understand children subordination and their multiples manifestations of resistance against adultocentric world order. Furthermore, school is the place where children spend most of their time. It is also their place of work and where they are submitted to diverse forms of subordination. Thus, the main goal of this investigation is to understand how children resist to pedagogical technologies imposed by adults and reflect about their attempts to insert their cultures within the English language teaching and learning process as a way to demarcate their social acting. So, we developed a field research of ethnographic type and we registered the primary and secondary adjustments manifested along English language classes. The results revealed, among other inferences, the need to rethink the adultocentric teaching practices and the necessity to promote a pedagogical practice which recognizes child as the protagonist of learning process especially because of their creativity and their resistances against adult's subordination.

Keywords: Childhood; Pedagogical technologies; Primary and Secondary Adjustments; Children's culture; Adultcentrism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Logomarca dos estúdios Walt Disney Pictures	77
Figura 2 - Famosas personagens da animação japonesa.....	78
Figura 3 - Livro didático English Adventure 1, utilizado nas aulas de inglês das turmas do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental da escola investigada.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. UM OLHAR SOCIO-HISTÓRICO SOBRE A INFÂNCIA	17
1.1. A representação da infância e a marginalização da criança na sociedade	18
1.2. O papel dos discursos acadêmicos na demarcação dos espaços da infância	23
1.3. A escolarização e a marginalização da criança	27
2. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS	33
2.1. Os direitos da criança no debate internacional	36
2.2. Os direitos da criança no Brasil	41
2.3. As concepções de criança e infância nos documentos que regulamentam a Educação brasileira	47
3. OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA	51
3.1. Sociologia da Infância	58
3.1.1. A cultura de pares e os aspectos simbólicos das culturas infantis	64
3.1.2. Reprodução interpretativa	68
3.1.3. Ajustamentos Primários e Secundários	71
3.1.4. Reflexões sobre a aquisição da linguagem e as culturas infantis na aprendizagem de língua inglesa	73
4. TECNOLOGIAS PEDAGÓGICAS	81
4.1. O livro didático como alvo de resistência das crianças	82
5. METODOLOGIA	86
5.1. Caminhos da ida a campo	88
6. OS DADOS DE CAMPO	94
6.1. Lócus da pesquisa	96
6.2. Formas de resistência das crianças	98
6.2.1. Aspectos simbólicos das culturas infantis	99
6.2.2. Os elementos das culturas infantis na construção de conhecimentos em língua inglesa	104
6.2.3. Formas de resistências das crianças contra uma lógica adultocêntrica	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133
Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido	137

INTRODUÇÃO

Educar é um ato político (FREIRE, SHOR, 2011). A prática educativa exige conhecimento não apenas da disciplina a ser ministrada, mas também da sociedade em que se insere e para a qual trabalha, podendo despertar no aprendiz tanto o desejo de mudança social, quanto o sentimento de resignação ao modelo que já está posto. Por isso, a escolha das tecnologias pedagógicas que subsidiam o processo de ensino-aprendizagem afeta não somente o sujeito que se submete a elas, mas também a relação desse sujeito com a sociedade como um todo.

De acordo com o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Logo, um dos papéis fundamentais da escola é construir conhecimentos necessários à vida em sociedade, permitindo que o sujeito aprimore sua experiência enquanto cidadão. Para que essa formação cidadã se concretize, no entanto, é preciso pensar uma educação que assegure a participação infantil nos assuntos que lhe dizem respeito.

Qvortrup (2011) atenta para a invisibilidade da criança na sociedade, fenômeno que resulta na falta de representação política infantil:

Se alguém disser que as crianças são seres humanos, ninguém discordará, embora esse status seja constantemente colocado em dúvida, visto que as capacidades e competências infantis são supostamente incompletas se comparadas às de uma pessoa completamente crescida; as crianças também não são cidadãs, no sentido mais abrangente do termo, pois não têm, por exemplo, a oportunidade de atuar como membros de uma sociedade democrática; elas têm direitos, mas estão longe de ter todos os direitos dos quais os adultos dispõem (2011, p. 25).

Essa invisibilidade apontada pelo sociólogo além de colocar a criança em posição subordinada na sociedade, ainda sujeita a infância a um governo adulto que não a compreende e que a concebe como uma fase passageira cuja importância se limita à formação futura de um adulto. Essa visão da criança como um vir-a-ser destitui a mesma de sua importância, uma vez que nega sua inserção e participação ativa na sociedade. A Sociologia da Infância rompe com esse pensamento e propõe o reconhecimento da infância como parte fundamental da estrutura social.

Para Corsaro, a infância é uma forma estrutural, ou seja, “é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias” (2011, p. 15-16).

A escola é pensada pelo e para o adulto, de modo que reflete as construções adultas do que é infância e criança. Essas construções orientam o currículo escolar e trabalham em função de um projeto de sujeito ideal que não contempla a criança e seus interesses, mas sim o adulto que virá a se tornar. Contudo, a instituição escolar é o ambiente socialmente delegado às crianças e onde vivenciam grande parte de suas infâncias. Por isso é importante que a escola reconheça a condição de ator social da criança e contemple seus interesses respeitando a agência infantil.

Daí emerge a importância de investigar e compreender as culturas infantis, observando e interpretando suas relações com o material didático e com o sistema que está posto. Uma vez que a criança não se coloca como sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem, observar como ela introduz sua cultura na aprendizagem de língua inglesa e como articula suas formas de resistência contra as forças que a subordinam é resgatar a sua agência.

De acordo com Corsaro (2011), as crianças são agentes produtores de culturas. Elas iniciam sua participação na sociedade a partir da apreensão de conhecimentos fornecidos pela família, professores, adultos externos ao círculo familiar e, até mesmo, mídias. Todas essas informações são levadas para a relação entre pares, onde são ressignificadas e reproduzidas a partir de suas perspectivas. Assim, é a partir da relação adulto-criança que as culturas locais são apropriadas e na relação com os pares que elas são reelaboradas e dão origem às culturas infantis que, por sua vez, influenciam o mundo adulto.

Diante do dito, esta pesquisa se propõe a investigar e compreender como as crianças inserem suas culturas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, demarcando seu papel de agente social, bem como compreender a forma como as crianças articulam suas formas de resistência contra a subordinação adultocêntrica, que se manifesta a partir das tecnologias pedagógicas.

A escolha da disciplina de língua inglesa se justifica tanto pela atuação profissional da pesquisadora que se propôs a empreender este estudo, quanto pela constatação de que as crianças se apropriam de vocábulos da língua inglesa que são trazidos das mídias para suas culturas de pares. Esse conhecimento construído a partir da interação com mídias é levado para o processo de ensino-aprendizagem como uma forma de participar ativamente da construção

do conhecimento e se manifesta, muitas vezes, a partir de ajustamentos primários ou secundários.

As tecnologias pedagógicas, por sua vez, consistem nas ferramentas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, bem como o conjunto de regras instituídos pela professora e pela escola. A pesquisadora Flávia Cristina Silveira Lemos (2007, p. 84) traz uma definição de Foucault que contempla a perspectiva adotada por este trabalho, que “define tecnologia como um mecanismo, uma técnica, uma estratégia, uma prática, um fazer com objetivo de normalizar, disciplinar e controlar os corpos para torná-los produtivos e dóceis politicamente”.

Um exemplo de tecnologia pedagógica, que constitui um dos objetos de estudo deste trabalho, são os livros didáticos e sistemas de ensino apostilados. Tanto os livros didáticos quanto as apostilas de sistemas de ensino configuram-se como dispositivos que, ao mesmo tempo em que orientam a aprendizagem, auxiliam no estabelecimento da ordem, logo, constituem-se como tecnologias pedagógicas. Esses aparatos, por sua vez, são escolhidos com base nas concepções adultas de criança e infância e este estudo reflete se essas escolhas podem servir como instrumento de subordinação que sustenta relações de dominação pautadas em hierarquias intergeracionais.

Por isso, esta pesquisa se propõe a identificar e analisar a relação entre criança e tecnologia pedagógica, relação esta que não se limita à aceitação ou negação do material adotado, mas que carrega em si reflexos da resistência ou anuência infantil ao governo adulto sobre sua infância. Ademais, observamos como as crianças introduzem suas culturas como instrumento de participação no processo de construção do conhecimento sobre a língua inglesa, de modo a resistir ao papel estritamente passivo que lhes é imputado.

Para tanto, o trabalho faz uma análise dos ajustamentos primários e secundários, ou seja, das formas de resignação ou resistência às regras instituídas, bem como de outras manifestações de oposição, evidenciados pelas crianças do primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Rondonópolis, interpretando esses comportamentos a partir da Sociologia da Infância. O propósito deste trabalho consiste em analisar a relação dos alunos com as tecnologias pedagógicas empregadas em sala de aula, identificando como se constituem os mecanismos de resistência ao governo da subjetividade da criança e compreendendo os aspectos das culturas infantis apresentados pelas crianças ao longo

do processo de construção dos conhecimentos em língua inglesa que se revelam a partir dos ajustamentos primários e secundários¹.

Para atender a esses objetivos, desenvolvemos uma pesquisa de campo de tipo etnográfico na referida escola. A escolha de uma instituição de ensino privada se justifica pelo desejo de investigar os processos de construção dos conhecimentos em língua inglesa a partir das culturas infantis. Como, infelizmente, não encontramos escolas públicas que oferecessem essa disciplina para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, encontramos na escola particular uma rica fonte de investigação. Ademais, a escola particular permite a investigação da relação entre criança e tecnologia pedagógica, uma vez que seu ensino se pauta no uso de apostilas e livros didáticos de sistemas de ensino.

A priori, a intenção deste estudo era investigar a relação entre as crianças e os sistemas de ensino apostilados que têm expandido seu domínio para além das instituições privadas e estão sendo amplamente adotados no âmbito das escolas públicas. Contudo, não encontramos instituição pública que adotasse esses referidos sistemas apostilados na cidade de Rondonópolis, onde foi desenvolvida a pesquisa. Ademais, diversas escolas particulares que adotam essas apostilas se recusaram a participar do estudo. A única instituição escolar que concordou em colaborar com esta investigação é adepta do sistema COC de ensino. No entanto, tal estabelecimento não utiliza a apostila da rede COC na disciplina de língua inglesa com as crianças do primeiro ano, mas sim um livro didático denominado *English Adventure 1*.

Este trabalho de campo, portanto, consiste em registrar e analisar as formas de resistência evidenciadas pelas crianças na relação com o material adotado nas aulas de língua inglesa, bem como suas tentativas de inserção das culturas infantis no processo de ensino-aprendizagem da referida disciplina. Esses signos são compreendidos e interpretados a partir do referencial da Sociologia da Infância. Tecemos, também, algumas reflexões sobre as relações de poder que se impõem sobre as crianças, repensando a importância da infância para a sociedade. Desse modo, utilizamos a perspectiva deste aporte (a Sociologia da Infância) para entender as hierarquias etárias e a subordinação da infância a partir de autores como William Corsaro (2011), Manuel Jacinto Sarmiento (1997, 2003, 2007), Allan Prout (2010), Dalmo de Abreu Dallari e Januz Korczak (1986) e Jens Qvortrup (2010, 2011, 2014).

¹ Consoante Corsaro (2011), os ajustamentos primários configuram-se como as formas de adequação das crianças às regras socialmente estabelecidas enquanto os ajustamentos secundários marcam as formas de burlar ou resistir à essas regras.

1. UM OLHAR SOCIO-HISTÓRICO SOBRE A INFÂNCIA

As crianças são seres colocados à margem da sociedade. Embora seja inegável que fazem parte da estrutura social, sua importância e contribuição para a sociedade são constantemente limitadas a uma perspectiva futura que valoriza o vir a ser adulto e esvazia o ser criança de importância e autonomia. Esse apagamento da criança na esfera social, bem como sua falta de representatividade, viabiliza uma postura negligente dos adultos com relação à infância e seus interesses nas políticas públicas. Essa marginalização da criança, por sua vez, está intrinsecamente ligada às diferentes concepções de criança e infância que se construíram ao longo da história e foram socialmente internalizadas. Sobre essa questão, Marisa Lajolo destaca que:

... muito embora os seres humanos tenham sempre nascido frágeis, pequeninos e leves e – quando sobrevivem... – tenham sempre ganhado altura e peso ao longo de muitos anos até que ficam fortes e seu tamanho se estabiliza, e seja sua idade contada por anos por luas, ou por chuvas, o significado de ser um ser humano deste ou daquele tamanho, com muita ou pouca altura, varia enormemente de um lugar para outro, de um tempo para outro (2016, p. 325).

Portanto, de acordo com a autora, “percebe-se, assim, que infância não é a mesma coisa aqui e lá, ontem e hoje, sendo tantas infâncias quantas forem ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem” (LAJOLO, 2016, p. 326). Partindo dessa premissa, identificar as implicações que a variabilidade desses conceitos acarreta na sociedade permite compreender a posição da infância e das crianças no meio social e na agenda das políticas públicas.

Lajolo afirma que, “enquanto objeto de estudo, a infância é sempre *um outro* em relação àquele que o nomeia e a estuda” (2016, p. 323, grifo da autora). Dessa forma, é preciso destacar que a história da infância é sempre uma verdade parcial construída a partir da perspectiva dos adultos e, tal como as próprias crianças, está submetida a uma construção adultocêntrica de sentidos. Ademais, “a história social da infância também diz respeito à elaboração do ‘específico’ dos saberes e disciplinas que se dedicam a narrar (e inventar) o que é uma criança” (FREITAS, 2016, p. 11). Portanto, por constituírem-se a partir de sujeitos alheios às próprias experiências infantis, as diversas significações de infância e criança nascem num controverso território de disputas de sentido.

De acordo com Marcos Cezar de Freitas, os termos criança e infância são discutidos de forma plural há quase três décadas. Tais palavras estão em permanente estado de reapropriação

e são, muitas vezes, tomadas equivocadamente como se fossem sinônimas (FREITAS, 2016, p. 09). Para o autor, ainda:

Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Mas a opção por uma ou outra perspectiva é algo circunscrito ao mundo dos adultos, os que escrevem as histórias, os responsáveis pela formulação dos problemas e pela definição das fontes a investigar (FREITAS E KUHLMANN JR., 2002, p. 07 apud FREITAS, 2016, p.10).

Apesar dessa contradição que reflete as relações de poder que se instauram sobre as crianças, compreender historicamente como se constroem as infâncias permite alcançar seus múltiplos sentidos e sua própria condição na atualidade, sem perder de vista que “a história social da infância é uma obra em aberto, com caminhos que só se confirmam caminhando” (FREITAS, 2016, p. 15).

1.1. A representação da infância e a marginalização da criança na sociedade

Consoante o sociólogo Jens Qvortrup (2014), as concepções de infância e criança variam historicamente, influenciando a relação adulto-criança e dando maior ou menor visibilidade às crianças na sociedade. Philippe Ariès (2006), em seu livro *História social da infância e da família*, faz uma análise da visão da criança na idade média, defendendo a teoria de que havia muitas crianças, mas não existia o sentimento de infância tal como o conhecemos. “Na visão arièsiana dos mundos de vida pré-modernos, as crianças eram parte da vida pública, isto é, elas não eram segregadas pela idade nem confinadas à privacidade da família” (QVORTRUP; 2014, p. 27). Assim, as crianças ocupavam os mesmos espaços que os adultos usufruindo das mesmas liberdades e dividindo as mesmas tarefas:

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio, - ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos todos os dias. O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade (ARIÈS, 2006 p. 193).

Dessa maneira, não existia a noção de que as crianças eram diferentes dos adultos, pertencentes a um grupo com características e necessidades específicas. Exatamente por isso, elas tinham liberdade para circular livremente na sociedade “onde não havia nenhuma ideia

clara de segregação etária ou ordem geracional, ou seja, ninguém percebia ou estimava a presença das crianças como crianças porque a infância era invisível, no sentido de que não existia consciência dela” (QVORTRUP; 2014, p. 27). A inexistência de um conceito de infância, contudo, era uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que dava às crianças liberdade para interagir em sociedade, também as sujeitava aos mesmos tipos de punições e violências que eram aplicadas aos adultos.

Para Ariès (2006), a noção de infância surge a partir do reaparecimento da preocupação com a educação nos tempos modernos. Uma preocupação profundamente ligada à religião e à moralidade. Reformadores moralistas conquistam grande influência nos séculos XVI e XVII incitando os fiéis a buscarem a salvação a partir da renúncia dos prazeres mundanos. A sociedade medieval passa por um intenso processo de moralização, e a educação torna-se ferramenta fundamental de doutrinação. “As ordens religiosas fundadas então, como os jesuítas ou os oratorianos, tornaram-se ordens dedicadas ao ensino, e seu ensino não se dirigia mais aos adultos, como o dos pregadores ou mendicantes da Idade Média: era essencialmente reservado às crianças e aos jovens” (ARIÈS, 2006, p.194). Essa preocupação especial com a moral de crianças e adolescentes assinala o reconhecimento de diferenças entre adultos e crianças e o nascimento de um sentimento de infância. “Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (ARIÈS, 2006, p. 194). Inicia-se, então, um processo de afastamento da criança da sociedade.

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade que ela gozava entre os adultos. Inflingiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. Mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII (ARIÈS, 2006, p.195).

Esse deslocamento tem como consequência a diminuição do papel da criança no tecido social (QVORTRUP, 2014). Para Rosemberg (2009), o hábito de pensar a infância sempre em referência à família, reflete e reforça a configuração adultocêntrica da sociedade. “Assim, parece ocorrer um deslizamento de sentido de criança para filho(a). Ao subsumir, no entanto, a criança no filho, circunscreve-se a infância à esfera do privado, da família, da casa e das relações interpessoais” (ROSEMBERG; MARIANO; 2010, p. 697). A criança passa, então, a constituir-se como um bem privado, pertencente à família. Ela não mais transita livremente pelos espaços públicos, não testemunha cenas inapropriadas, não possui trabalho remunerado, não se

manifesta sem ser requisitada, não perturba e não corre riscos. A infância passa a ser concebida como uma fase imatura e passageira da vida que deve ser minuciosamente controlada. A responsabilidade pela educação, diversão, saúde e segurança das crianças pertence agora à família, deixando de ser um problema da sociedade. Nos espaços públicos é dever da família distrair, proteger e – sobretudo – conter os pequenos, de modo que outras pessoas não sejam incomodadas. A esse respeito, Qvortrup, reflete:

familiarização, portanto, na prática, significa manter as crianças escondidas na família, inacessíveis aos olhos do público. Para as crianças isso pode ser prejudicial. De um ponto de vista cultural, deve ser considerado como uma falha imensa, que, no entanto, parece coerente com o posicionamento econômico e simbólico das crianças na sociedade moderna. (QVORTRUP; 2014, p. 38)

A criança como propriedade privada torna-se, então, socialmente invisível. A invisibilidade da criança, por sua vez, contribui para seu silenciamento e a sujeita ao governo adulto. Todavia, apesar dessa relação de dependência estabelecida entre crianças e adultos na sociedade moderna, muito pouco tempo ainda é dedicado à criança. Cada vez mais criam-se instituições para atender ao que julgamos ser as necessidades infantis: para o cuidar, fazem-se as creches; para o educar, fazem-se as escolas; para o brincar, fazem-se as escolinhas de futebol, as aulas de ballet, de judô, de natação. Todas as atividades infantis começam a ser monitoradas e mediadas por profissionais supostamente capacitados que prezam pelo bom desenvolvimento da criança e pela sua adequada formação futura, mas que muitas vezes esquecem da importância do vivenciar as infâncias. Qvortrup atribui essa tendência de institucionalização às mudanças sofridas pela sociedade moderna:

Em termos mais gerais, a retração e a expansão do mercado de trabalho têm também um tremendo impacto sobre a vida das crianças. Creio que a maioria de nós concordará em compreender como positiva a progressão em direção ao pleno emprego de homens e mulheres. No entanto, essa progressão tem contribuído para o crescimento da institucionalização das crianças. Se isso é bom ou ruim para elas, esta é uma questão em aberto, mas ninguém pode negar que a vida das crianças mudou (QVORTRUP, 2011, p. 208).

É fato que a sociedade sofreu grandes mudanças desde os tempos ariéticos. O próprio núcleo familiar sofreu grandes alterações. O ingresso das mulheres no mercado de trabalho reduziu seu tempo de estadia no lar, despertando a necessidade de criação desses espaços institucionalizados para deixar as crianças durante o expediente. O sociólogo William Corsaro (2011, p. 72) destaca que “as atividades de lazer e os cursos estruturados fornecem aos pais os cuidados necessários aos seus filhos”. Muitos pais utilizam essas atividades como forma de cuidar de crianças em idade escolar depois das aulas, além de valorizarem-nas como ferramenta para expansão das habilidades acadêmicas, físicas, sociais e culturais. O autor ainda cita um

estudo feito nos Estados Unidos da América que indica que a porcentagem de famílias que buscam esse tipo de formação é maior entre aquelas que possuem mães trabalhadoras. “Os dados sugerem também que esses cursos podem se transformar num substituto para as creches, no momento da transição das crianças da pré-escola para o ensino fundamental” (CORSARO, 2011, p. 52).

Assim, de acordo com o sociólogo, essas instituições auxiliam na formação infantil ao mesmo passo em que terceirizam alguns dos cuidados que a família julga não ter condições de proporcionar às crianças. Fúlvia Rosemberg (2009), contudo, destaca que

a expansão da procura/oferta de educação extrafamiliar não se explica apenas pelo trabalho materno, pois um número significativo de crianças pequenas que frequentam creches/pré-escolas são filhas de mães que não trabalham fora (principalmente a partir dos 4 anos de idade), sejam elas mais ou menos ricas, instruídas, chefes de domicílio ou cônjuges. Isto é, a expansão da educação infantil também encontra sua razão de ser em uma nova concepção de infância (ROSEMBERG, 2009, p. 50).

Para a autora, portanto, o aumento da procura por essas instituições é, também, uma forma de enriquecimento do processo de socialização dos filhos. “É de um novo espaço de vida, compartilhado com outras pessoas - crianças e adultos - que as crianças necessitam. A creche e a escola maternal fornecem os melhores exemplos” (Norvez, 1990, p. 274 apud ROSEMBERG, 2009, p. 50).

Outro fator destacado por Corsaro para justificar esse fenômeno é o aumento da preocupação da família com a segurança infantil (CORSARO, 2011). Os avanços tecnológicos proporcionados pela sociedade moderna contribuíram para uma ampla divulgação dos casos de violência e de abuso infantil pelas mídias e o desenvolvimento de uma nova sensibilidade em relação às crianças e à infância, incitando o temor dos pais, que buscam nas instituições a proteção adequada para seus filhos durante a sua ausência. A construção da imagem de “crianças em risco” tem lugar privilegiado na discussão pública sobre infância. De acordo com Prado (2014, p. 58), essa imagem se formula a partir de uma ideia de “dependência, vulnerabilidade e inocência”. Desse modo, atividades que antigamente eram comuns às crianças, como por exemplo as brincadeiras de rua, começam a ser consideradas perigosas e dão espaço a outras atividades supervisionadas (PRADO, 2014).

Além dos fatores dantes elencados, tanto Qvortrup (2014) quanto Corsaro (2011) concordam que as alterações demográficas na família também contribuíram substancialmente para a internação da criança nessas instituições. Os autores destacam que houve uma diminuição considerável no número de filhos na família. “Até recentemente era esperado que as mulheres tivessem e criassem filhos, ao ponto de serem estigmatizadas se não o fizessem. Atualmente,

essa é somente uma dentre várias opções de escolha” (QVORTRUP, 2014, p. 27), visto que a invenção da pílula anticoncepcional e de outros métodos contraceptivos permitiram à mulher um maior controle sobre o próprio corpo, transformando a maternidade em uma opção e não mais uma obrigação. Para Qvortrup (2010), o resultado dessa dinâmica é uma diminuição no número de crianças tanto em nível familiar quanto em nível social, que se reflete numa relação mais sentimentalista e protetora com relação à criança. O autor pontua, ainda, que

na verdade, esse era o ponto principal da famosa tese de Ariès sobre a invenção da infância: as crianças perderam sua visibilidade legítima no espaço público quando foram confinadas a uma variedade de formas institucionais de infância: uma infância familiar, uma infância escolar, uma infância pré-escolar, uma infância de lazer, etc. (QVORTRUP; 2014, p. 28).

A questão central dessa discussão é que a distinção entre infância e vida adulta reordenou a sociedade, afinal. Desde que se percebeu que crianças não eram pequenos adultos, construímos uma noção limitadora de infância como fase da vida, muito atrelada à incapacidade que, por sua vez, é justificada pela suposta imaturidade infantil, fragilidade física, dentre outros aspectos. Além do mais, a criança foi afastada da sociedade de tal modo que não a concebemos como parte essencial dela. Qvortrup discorre sobre essa relação no excerto a seguir:

Expressões coloquiais como ‘crianças são o futuro da sociedade’, ‘crianças são a próxima geração’ e ‘crianças são nosso mais precioso recurso’ são uma tendência que as priva de uma existência como seres humanos em prol de um imaginário que as têm como devires humanos e, dessa forma, salienta a ideia de que não são contemporâneas autênticas dos adultos. Elas estão no presente, por assim dizer, para que se invista nelas (Davis, 1940). [...] O destino das crianças é a espera – paciente, até tornarem-se adultas, para ter sua construtividade reconhecida, o que dizer sobre assuntos sociais, para ser parte da coletividade de cidadãos. Este obscurecimento da individualidade, da participação autêntica, é pensado provavelmente em termos de proteção da criança, preservando e ampliando suas potencialidades para uso futuro. Nesse sentido, é um forte parâmetro para a formação da infância como um aspecto estrutural e para a construção de uma limitação geracional (QVORTRUP; 2014, p. 32).

O entendimento de infância como fase passageira da vida caminha lado a lado com a ideia de que a criança é um sujeito em formação que está sendo preparado para o ingresso na sociedade – como se já não estivesse naturalmente inserido nela. Essa perspectiva contrasta com a ideia de que adultos são sujeitos acabados e não em estado constante de construção e desconstrução. A criança é, então, vista como um ser em devir cuja única importância reside na sua constituição como adulto.

1.2. O papel dos discursos acadêmicos na demarcação dos espaços da infância

Como consequência dos conceitos socialmente construídos de criança e infância, medidas cada vez mais protetoras são adotadas no que concerne ao bem-estar infantil. O afastamento entre crianças e adultos também se reflete em uma incompreensão do sujeito da infância, gerando dificuldades de relacionamento entre esses grupos etários. De acordo com a pesquisadora Renata Lopes Costa Prado (2014), os cem anos que sucederam a virada do século XX foram assinalados pela reformista social Ellen Key como o “século que deveria ser da criança” (p. 54). Esse prenúncio da autora sueca fez com que questões de intervenção e investimento fossem pensadas para a infância, criando serviços e políticas que atendessem a seus sujeitos (PRADO, 2014). A fim de superar essas problemáticas e tentar resgatar a importância da criança na sociedade, a academia se encarrega de estudar esses sujeitos, de modo a identificar características que lhes fossem comuns e que permitissem o estabelecimento de padrões de comportamento. Assim, “essas ações transformaram as crianças em objetos de saber, colocados sob o olhar adulto a fim de serem pesquisados, estudados e compreendidos” (PROUT, 2010, p. 22 apud PRADO, 2014, p. 54). Todo esse processo “esteve relacionado com a proteção, o provimento às crianças e a ideia de investir nelas visando futuros cidadãos e trabalhadores” (PRADO, 2014, p. 54).

Essa visão da criança como devir humano se reflete nos discursos acadêmicos de modo que “em vez de investigar como melhor se comunicar com as crianças, as ciências da psicologia do desenvolvimento e socialização enfocaram as crianças como peculiares, vulneráveis e requerendo ser moldadas, controladas e orientadas rumo a uma fase adulta desejável” (LEE, 2010, p. 45-46 apud PRADO, 2014, p. 59).

Flávia Cristina Silveira Lemos (2007), por sua vez, aponta que, à medida em que a infância vai se tornando objeto de estudos de diferentes áreas do conhecimento, esses vários discursos ditos científicos vão construindo seu conceito, fixando-a em espaços específicos considerados e legitimados por esses discursos como ideais para o cuidado e educação das crianças.

Na mesma perspectiva, Lajolo (2016) destaca que através das diferentes formulações de campos teóricos como a Biologia, a Psicanálise e a Pedagogia, outras construções do ser criança se consolidaram no imaginário social:

primeiro, vendo a criança como um adulto em miniatura; depois, concebendo-a como um ser essencialmente diferente do adulto, depois... Fomos acreditando sucessivamente que a criança é uma *tábula rasa* onde se pode inscrever qualquer coisa, ou que seu modo de ser adulto é predeterminado pela sua carga genética, ou ainda que as crianças do sexo feminino já nascem carentes do pênis que não têm, ou então tudo isso, ou nada disso, ou então ou então ou então (LAJOLO, 2016, p. 326).

Nesse sentido, há várias teorias que se formulam em torno do ser criança. Contudo, muitas dessas discussões se propõem a olhá-la como um protótipo de ser humano e não um ser humano em sua completude. Mais do que buscar compreender a criança e a infância enquanto fenômeno social, essas teorias olham para o adulto dentro da criança por vezes tentando compreender ou controlar a forma como as experiências infantis incidem na formação adulta. Para Chris Jenks (2002), várias dessas abordagens tratam a infância como uma fase e um processo estruturado de formação do ser, raramente atentando para seu curso de ação ou sua prática social. De acordo com o autor,

tal como o desviante, a criança significa diferença. Numa condição não-socializada, a criança é um ser manifestamente profano que ameaça fazer colapsar os mundos sociais e, no campo teórico, essa ameaça só pode ser mitigada pelo tratamento da criança através de um arquétipo de proto-adulto. Neste sentido, a teoria da socialização faz da criança uma suplicante potencial e inevitável no altar da racionalidade corporativa implícita no Sistema Social. Assim, no discurso da socialização, a prática social da criança acaba por ser necessariamente removida (JENKS, 2002 p. 205).

Nessa perspectiva, Jenks (2002) critica as teorias clássicas de modelo estrutural-funcionalista sobre a infância por se pautarem majoritariamente numa ideia de socialização que concebe a criança como sujeito aculturado, que deve ser socializado para adquirir a cultura do grupo no qual está inserido. Corsaro (2011) concebe essa ideia estrutural-funcionalista de socialização como um processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade. Jenks (2002, p. 198) confronta esse conceito com um mais amplo: o de socialização como “processo de se tornar humano, de adquirir atributos especificamente humanos a partir da interação com os outros”. Ambas as abordagens, porém, pressupõem a criança como um sujeito alheio à sociedade, moldável e que deve ser guiado por forças externas de modo a se transformar em um ser humano útil para a sociedade em que está inserido. Para que o processo de socialização se concretize na perspectiva dessas teorias é preciso, antes, naturalizar e estabelecer parâmetros do que seria um ideal de natureza infantil. Acerca disso, Jenks (2002) tece a seguinte reflexão:

A tendência generalista de rotinizar e “naturalizar” a infância, tanto no senso comum como em termos teóricos, serve para esconder a sua importância analítica por baixo da capa do mundano; a sua importância e a sua “estranheza” enquanto fenômeno social são assim obscurecidas. Na retórica cotidiana, assim como em muitos discursos teóricos, a infância é vista como algo tomado por garantido, necessário,

inevitável e, como tal, parte da vida normal – a sua completa “facticidade” parece nutrir uma atitude complacente. Até tempos recentes, este naturalismo estendeu-se às ciências sociais, particularmente à psicologia, onde a infância é em boa parte entendida em termos do desenvolvimento biológico e cognitivo através de conceitos como “maturação”. Por sua vez, a sociologia, na busca de explicações através da casualidade estrutural, tem procurado compreender a questão da aquisição de repertórios culturais específicos por parte da criança através de teorias da socialização normalmente unilaterais. Muito embora sejam predominantes no meio acadêmico, todos esses procedimentos deixam a criança por explicar teoricamente na medida em que contribuem para negligenciar a experiência social da infância. Concordamos aqui com Hilman que, apesar de escrever no contexto da psicologia pastoral, assinala que muito daquilo que se diz sobre as crianças e a infância não tem na realidade, nada a ver com elas. (JENKS, 2002 p. 192)

Portanto, consoante o autor, tanto a Psicologia quanto a Sociologia pecam ao abordar uma ideia de infância que se molda a um mundo pronto, obedecendo a uma natureza preexistente e absorvendo um acervo cultural pronto. Por isso, essas teorias estabelecem padrões de normalidade, delineando mundos infantis totalmente paralelos ao que se acredita ser o mundo adulto e que, na verdade, nada tem a ver com a infância. Ademais, ao conceberem o sujeito adulto como maduro, racional e competente, a criança é colocada em uma posição oposta, como inacabada, incompleta ou não totalmente humana. Nas teorias relativas aos processos de aprendizagem essas dicotomias se apresentam com maior força, uma vez que consideram o tornar-se adulto como princípio de constituição de uma racionalidade singular (JENKS, 2002).

Para Lemos (2007), paralelamente à expansão das pesquisas sobre infância a partir de um olhar tecnicista, várias práticas se preocupam em defini-la enquanto uma fase específica do desenvolvimento caracterizada por etapas sucessivas que atendem a estágios da evolução biológica, emocional e cognitiva.

A partir de então, a criança é enquadrada como etapa crucial para a formação do homem racional e produtivo, idealizado pelos teóricos da psicologia aplicada à educação e pelos médicos em suas cruzadas higienistas, levando em consideração os parâmetros de uma sociedade capitalista e da ciência moderna (FOUCAULT, 1997; COSTA, 1989; RAGO, 1985; RIBEIRO, 2003) (LEMOS, 2007, p. 80).

Dessa forma, essas teorias não se debruçam sobre a infância a fim de compreender as crianças e atender às suas necessidades. Outrossim, elas servem a um projeto de sociedade e de formação ideal do sujeito adulto trabalhador. Logo, “as imagens da criança na e através da linguagem pressupõem e articulam-se com o caráter ‘interessado’ de um mundo adulto estruturado” (JENKS, 2002, p. 197). Essas teorias, portanto, atendem aos modelos teóricos de sociedade que acreditam, como pontua Jenks:

A teoria social não é algo meramente descritivo e seguramente nunca é desinteressada. É possível identificar, na diversidade de perspectivas da teoria social sobre criança, uma união analítica em torno da construção da criança com determinadas intenções.

Isto significa que a criança é intencionalmente construída de forma a apoiar e perpetuar as bases fundamentais e as noções de humanidade, ação, ordem, linguagem e racionalidade de teorias particulares. Somos, assim, confrontados com diferentes crianças “teóricas” que servem os diferentes modelos teóricos de vida social dos quais emergem (2002, p.214).

Considerando que nenhum conhecimento é produzido com neutralidade, essas perspectivas teóricas atendem a um projeto social que assegura a posição privilegiada do adulto frente à criança, construindo a adultez como ideal de racionalidade a ser alcançada. Conseqüentemente, contribuem para a demarcação dos espaços e condição de marginalização da infância na sociedade, uma vez que a academia se configura como principal protagonista na construção dos discursos sobre a infância e na arena de negociações de políticas sociais para as crianças (PRADO, 2014).

Amparados pelos discursos defendidos por essas teorias, adultos subordinam cada vez mais as crianças, enchendo sua agenda escolar com um currículo denso, que valoriza a preparação para o mundo do trabalho, mas que está pouco preocupado com sua condição humana. Essas imagens de infância reforçam teses que interessam ao mundo adulto (LAJOLO, 2016), mas que não contemplam os interesses das próprias crianças, que estranham essas projeções de si mesmas:

No que toca ao ser social que tais ciências querem representar, frequentemente, sobreleva-se a impressão de que as imagens da infância são estranhas às próprias crianças. Esse “estranhamento”, verificável nos mais diferentes grêmios de debate, sugere que os historiadores da infância mantenham uma frente de investigações sobre a infância na qual se observe a permanente negociação de representações que se dá entre sociedade, ciência, literatura e instituições que compartilham dos universos descritivos e oferecem argumentos às estruturas normativas que acompanham a criança (FREITAS, 2016, p. 352).

Ao mesmo tempo em que a criança estranha as representações criadas sobre si, ela também absorve os discursos reproduzidos no imaginário social, reconstruindo-se a partir deles num movimento dialógico e alteritário. Como afirma Freitas (2016, p. 362), ao transitar pelo mundo, a “criança é reconstituída através do acervo de representações que a própria época forneceu sobre ela”. Sob essa perspectiva, as adjetivações lançadas sobre as crianças redefinem sua posição na sociedade. Segundo o autor,

os adjetivos que acompanham a palavra criança são indícios da construção da “autoridade” de quem se pronuncia. A criança tem sido acompanhada de palavras como “normal” ou “anormal”, “saudável”, “deficiente”, “hiperativa”, “agressiva”, “inteligente”, etc., e essa adjetivação faz parte, como diria Raymond Williams, do repertório de palavras-chave com o qual também podemos ler a ação dos homens no tempo e no espaço (FREITAS, 2016, p. 11).

Estas adjetivações, portanto, reiteram a soberania adulta sobre a infância, uma vez que “palavras podem indicar perspectivas e intenções analíticas que entrelaçam a criança ao tecido social” (FREITAS, 2016, p. 11). Destarte, pensar a criança como uma tábula rasa, como um ser destituído de conhecimento e maturidade é reafirmar seu papel subalterno na sociedade e justificar sua subordinação ao processo de escolarização.

É importante repetir essa ideia: a infância é analisada através da sua imagem arquetípica, conceptualizada como um “tornar-se” estruturado, e não como uma prática social nem como um lugar para o self (por muito ilusório que o pós-estruturalismo tenha tornado esse conceito). O arquétipo da criança é sustentado na linguagem e nos discursos profissionais, das instituições e das especializações que servem para controlar as fronteiras estabelecidas em torno da criança enquanto estatuto social. Essas fronteiras não se reduzem a traçar os limites à criança, pois também interditam um espaço social que, por sua vez e a um outro nível, expressa a componente de controle exercida no quadro desse sistema social e a variante de controle que revela os interesses que sustentam o seu funcionamento (JENKS, 2002, p. 196).

Portanto, criam-se arquétipos do ser criança para demarcar seus espaços na sociedade e sustentar a posição de marginalização da infância. Esses arquétipos se baseiam em visões tradicionais de socialização e desenvolvimento infantil que relegam à criança uma função essencialmente passiva. Essas visões, no entanto, estão sendo severamente contestadas pela ascensão de um enfoque construtivista nas ciências humanas (CORSARO, 2011). Para superar esses paradigmas, portanto, é preciso pensar uma ciência que valorize a agência infantil reconhecendo a criança como um constructo social sem uma natureza absoluta, que se constrói a partir das interações criança-criança e criança-adulto, que não se constitui um repositório de conhecimentos a quem tudo deve ser minimamente transmitido.

1.3. A escolarização e a marginalização da criança

O processo de escolarização é outro aspecto que contribui para a invisibilidade da infância nas sociedades contemporâneas. Desde que as crianças migraram dos trabalhos manuais nas fábricas da Idade Média para a produção de conhecimentos, no interior da escola na contemporaneidade, sua função social tornou-se abstrata. De acordo com Qvortrup:

enquanto a escolarização como tal passou a ser percebida como indispensavelmente conectada a uma força de trabalho futura e qualificada, as crianças foram privadas de um papel visível na divisão social (diacrônica) do trabalho e reduzidas a receptáculos do conhecimento dos adultos – pais e professores (QVORTRUP, 2014, p.33)

A escolarização compulsória configura, assim, novos conceitos de infância e criança intrinsecamente ligados à escola e à condição de aluno. O saber infantil é desqualificado e o

conhecimento está concentrado nas mãos dos adultos. Dessa forma, estabelecem-se hierarquias de poder embasadas em aspectos etários, legitimando o controle adulto sobre a criança e silenciando-a socialmente, como destacam as pesquisadoras Fúlvia Rosemberg e Carmem Lúcia Sussel Mariano:

Entendemos a delimitação das etapas da vida também como uma construção social que, no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice desta hierarquia. Nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação (2010, p. 695).

Nessa perspectiva, as crianças ganham o status de minoria subordinada, o que acarreta seu silenciamento no âmbito social. Logo, a diminuição da participação da infância no tecido social, o afastamento da criança da sociedade, a privatização da criança na instituição familiar, o processo de escolarização e o isolamento infantil em instituições especializadas são alguns dos fatores que contribuem para sua invisibilidade na sociedade. Todos esses processos, entretanto, convergem com outro aspecto fundamental para o apagamento infantil nos centros de discussões: a retirada da criança do mercado de trabalho. De acordo com Qvortrup (2014, p. 33) “as alterações nas atitudes em relação às crianças estavam inerentemente conectadas às mudanças nos modos de produção e à posição ocupada pelas crianças neles”. Se, antes, o trabalho das crianças era nas fábricas e remunerado, atualmente seu trabalho é na escola e não pago. A escola, portanto, torna-se o ofício da criança.

Nessa perspectiva, desde que as crianças foram afastadas do trabalho formal e assumiram o cargo de produção de capital simbólico (conhecimento) na escola mudou-se a noção da importância da infância. “Na perspectiva do ‘estado desenvolvimentista’, o que importava em relação às crianças era seu crescimento apropriado em direção a um futuro produtivo, e não suas opiniões e pontos de vista no presente” (LEE, 2010, p. 45 apud PRADO, 2014, p. 59). Desse modo, ao ignorar o trabalho da criança na escola reduzimos nossas crianças a uma força de trabalho que só terá importância no futuro e que, portanto, deve ser protegida para alcançar a adultez.

Corsaro (2011) contextualiza bem essa questão:

De acordo com historiadores e sociólogos da educação, Qvortrup observa a passagem de crianças, principalmente, do trabalho agrícola nas sociedades pré-industriais, para uma ampla variedade de tipos de trabalho, durante a transição para o capitalismo industrial (em fazendas, nas fábricas, em moinhos, nas ruas da cidade), e, finalmente, à escolaridade formal, nas sociedades industriais modernas. Ele argumenta, no entanto, que esse último movimento não deve ser visto como uma ruptura com o passado, porque a escolarização é uma continuação do trabalho da criança (embora de um tipo diferente); é um investimento na futura saúde econômica de qualquer sociedade moderna. Além disso, a escolaridade tem uma recompensa imediata, pois

as crianças, junto com seus professores, são coprodutoras do conhecimento. Esse ponto pode ser particularmente observado nas sociedades modernas, nas quais crianças e jovens passam longos períodos (até o início da idade adulta) em instituições educacionais (p.47).

Nesse sentido, o ofício da criança migra da fábrica para a escola. Essa transição da é uma consequência das demandas do mercado de trabalho e não necessariamente atende aos interesses das crianças. Embora esses trabalhos sejam de naturezas diferentes, a escolarização também possui um papel importante para o bom funcionamento da sociedade. Contudo, o trabalho nas fazendas e fábricas tinha uma recompensa mais imediata, visível e palpável sendo assim reconhecido como trabalho. Por outro lado, os impactos imediatos do trabalho desenvolvido pelas crianças na escola são mais abstratos e simbólicos, o que, somado à falta de remuneração, acarreta uma dificuldade de enquadramento em uma função social e na categoria de trabalho formal.

Assim, o afastamento das crianças do mercado de trabalho tira-lhes o status de contribuintes e produtores de bens ou serviços, provocando uma falsa sensação de que elas são uma despesa para a comunidade.

Em outras palavras, na perspectiva dos adultos, as crianças perderam sua posição como pessoas úteis quando foram finalmente transferidas das atividades manuais das eras pré-industriais para as atividades mentais das escolas, no início da industrialização. De uma posição na qual trabalhavam lado a lado e simultaneamente com os adultos, ou seja, como contemporâneos, seu novo lugar, como estudantes, implicou que seu trabalho escolar somente poderia ser reconhecido como útil muitos anos depois (se essa conexão entre estudo e trabalho fosse percebida) (QVORTRUP; 2014, p. 32).

A sociedade, portanto, não reconhece a escola como sendo o trabalho infantil. Isso decorre, sobretudo, do fato de o trabalho escolar não gerar resultados imediatos e de seus impactos na economia não serem percebidos. Sem salário, as crianças são vistas como consumidoras passivas, cujos gastos estão dissolvidos nas contas dos pais.

Historicamente, as crianças são o único grupo remanescente que ainda não foi reconhecido como solicitante de recursos econômicos e sociais correntes. A revolução política e industrial do ocidente, Reinhard Bendix afirmou, “leva ao eventual reconhecimento dos direitos de cidadania de todos os adultos, incluindo aqueles em posição de dependência econômica” (Bendix, 1977, p. 66) – mas não das crianças, que, como sujeitos, não tiraram e não poderiam tirar proveito dessas mudanças. De certo modo, seguindo a linha de argumentação de Bendix, crianças ainda são – política e economicamente – parte do sistema feudal, que não concedia direitos imediatos “para sujeitos em posição de dependência econômica, tais como arrendatários, artesãos, trabalhadores e serventes: na melhor das hipóteses, são classificados como dentro da unidade doméstica de seus mestres e representados por meio dele e de suas propriedades” (Bendix, 1977, p. 66-67) (QVORTRUP; 2014, p. 39).

Logo, por não representarem um papel socialmente compreendido como importante, as crianças são condenadas a um silenciamento na esfera política que se reflete, sobretudo, na falta

de investimentos e concessão de recursos para atendimento de seus interesses. Todo esse processo, portanto, se reflete na alienação da própria cidadania das crianças.

Todavia, as influências da infância na sociedade são muito mais amplas que nossos olhos ingênuos são capazes de perceber. Como argumenta Corsaro, as crianças são coprodutoras do conhecimento. “Todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 206). Ademais, elas não são folhas de papel em branco ansiosas para serem preenchidas pelas informações fornecidas por pais e professores. Muito pelo contrário, elas são artistas de si mesmas, que constroem seus conhecimentos a partir das experiências e das relações com seus pares. Afinal, “se as crianças aprendessem somente aquilo que é ensinado as espécies deveriam ter acabado há um longo tempo – talvez depois de uma só geração!” (Wartofski, 1981, p. 202 apud QVORTRUP, 2011, p. 206). Nesse sentido, crianças e adolescentes participam ativamente da produção cultural coletiva, visto que, diferentemente do que muitos pensam, eles não são participantes passivos do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, eles questionam, reformulam e recriam conhecimentos, produzindo cultura e impactando a comunidade.

Qvortrup argumenta que o não reconhecimento da escola como trabalho infantil configura-se como apenas mais uma das estratégias de silenciamento da infância:

Havia, é verdade, muitas boas razões para abolir o trabalho infantil clássico, entre elas a proteção. No entanto, essas boas razões não são suficientes para negligenciar ou desvalorizar o novo trabalho das crianças nas escolas. Não é difícil de entender porque defensores influentes do trabalho escolar, como o Estado e as corporações, interpretam a escolarização como um presente para as crianças e os pais e, assim, a ignoram como uma importante contribuição das crianças para o tecido social como um todo. Qualquer coisa diferente disso implicaria retornos massivos para as crianças e seus pais. Enfatizar medidas de proteção e de socialização ao custo de interpretar a escolarização como a participação das crianças na divisão social do trabalho foi, dessa forma, o interesse maior, irresistível, e mesmo assim um meio de suprimir as contribuições das crianças (QVORTRUP; 2014, p. 34).

Não pensar a escola como ambiente de trabalho infanto-juvenil abafa qualquer tentativa de reivindicação de compensação financeira pelas contribuições feitas por seus agentes, ao mesmo tempo em que desvia a atenção da necessidade de lhes dar representatividade na esfera pública. Outrossim, essa postura reforça a responsabilidade da família na criação da criança dando uma falsa sensação de que a sociedade e o Estado estão indo além de suas obrigações ao fornecer uma escola pública gratuita e de qualidade questionável. A existência da infância, entretanto, traz implicações econômicas e sociais que deixam Estado e sociedade em débito com os agentes infantis. Qvortrup faz algumas reflexões a respeito dessas relações entre criança e sociedade, reiterando a responsabilidade da comunidade para com o bem-estar infantil:

Por que a sociedade corporativa e as pessoas sem filhos deveriam assumir a responsabilidade pelos filhos de pais que desconhecem, e que escolheram intencionalmente tê-los? O problema, nesse contexto, é exatamente que tanto pais quanto filhos passaram a ser considerados como estranhos em nossa civilização, como se a reprodução não tivesse qualquer relação com a produção e o bem-estar na sociedade moderna. Enquanto só se solicitar aos pais que assumam a responsabilidade pela existência das crianças, não haverá uma sustentação forte que reivindique a atores que não são pais, incluindo os corporativos, que se responsabilizem pela construção e reconstrução da infância, entendida como uma forma estrutural. Há evidências empíricas que sugerem que os pais, sozinhos, não são capazes de arcar com o que é necessário para a formação de condições materiais e espaciais para as crianças. Dado o fato inegável de que a sociedade corporativa é dependente da reprodução da força de trabalho, e o fato igualmente irrefutável de que todos, incluindo pessoas sem filhos, são dependentes de uma geração subsequente para produzir suporte e cuidados na velhice, permanece inconsistente que esses atores continuem a exigir o direito de serem indiferentes à infância (QVORTRUP; 2014, p.40).

Logo, a reprodução da espécie é fator fundamental também para a produção dos bens e serviços que garantem a comodidade de todos. Os baixos índices de natalidade são motivo de grande preocupação para qualquer sociedade, uma vez que esse fenômeno significa menos indivíduos para movimentação do mercado no tempo presente (menor consumo de alimentos, remédios, brinquedos, produções culturais), menos empregos nas áreas que trabalham em serviços direcionados às crianças (professores, babás, pediatras) e menos trabalhadores no futuro. A redução no número de trabalhadores, por sua vez, compromete os rendimentos da previdência, sujeitando os aposentados a uma situação delicada.

A partir dessa lógica, sejamos pais ou não, somos todos responsáveis pelas crianças que integram nossa sociedade, visto que colhemos os benefícios de sua existência. Trabalhar pela construção de uma infância livre, humanizada e socialmente ativa é prezar pelo bem-estar da comunidade em geral.

Contudo, para que isso aconteça é preciso romper com essas imagens cristalizadas de infância que se construíram ao longo da história, abandonando a ideia de que criança é um ser incapaz, inocente e indefeso, que deve ser protegido e poupado de experiências que julgamos negativas ou inapropriadas. É preciso, mais que isso, parar de subestimar a capacidade infantil de compreender o mundo. Uma vez que esses estereótipos atribuídos à infância são ferramentas de marginalização de seus sujeitos e de subordinação à ordem adultocêntrica, reconhecer a condição de capaz da criança é o primeiro passo para sua emancipação. Se, como afirma Freitas (2016, p. 15), “a história social da infância é sempre uma obra em aberto, com caminhos que só se confirmam caminhando” ainda há tempo para recriarmos essa obra, escrevendo uma história que reconheça a infância como tempo social e a criança como agente protagonista das tramas do cotidiano (FREITAS, 2016). Somente assim poderemos livrar a infância do estigma

marginalizado que recai sobre ela, permitindo, finalmente, que ela se torne visível para a sociedade e adentre na agenda das políticas públicas de forma a atender suas necessidades.

2. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Como discutido anteriormente, as diversas visões sociais dos conceitos de criança e infância influenciam diretamente o processo de marginalização da criança na sociedade. Essa marginalização, por sua vez, justifica a exclusão da criança nas decisões políticas que as afetam e as mantém em posição de subordinação. Assim, “a história social da infância no Brasil é a história de um cotidiano em que sempre fez diferença para cada criança a impregnação das desigualdades sociais nos contornos de sua existência” (FREITAS, 2016, p. 13). Todavia, essa história “não está circunscrita à história das leis relacionadas às tutelas, repressões ou aos reconhecimentos de direitos e garantias cidadãs. Trata-se de uma história que exige também atenção à criança como objeto de disputa, principalmente científica e intelectual” (FREITAS, 2016, p.15). Seguindo esse raciocínio, Manoel Jacinto Sarmiento argumenta que “o confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão ‘naturalmente’ privadas do exercício de direitos políticos” (2007, p. 37). Destarte, as várias construções que reforçam uma ideia de criança como ser incapaz produzem o que Sarmiento chama de invisibilidade cívica infantil.

De acordo com Qvortrup (2014, p. 28), as crianças têm experimentado ao longo da história “um movimento que vai da visibilidade – como pequenos adultos – nas comunidades locais e abertas para se tornarem invisíveis em espaços públicos em uma modernidade que – para adultos! – é caracterizada por muito mais liberdade e democracia”. Ou seja, nas sociedades arièsianas as crianças eram muito mais visíveis, uma vez que tinham liberdade para circular pelos espaços públicos e interagir sem censuras com adultos. Não havia distinção entre infância e idade adulta e, embora não houvessem medidas que protegessem as crianças das mesmas violências infringidas aos mais velhos, as elas eram efetivamente parte integrante e atuante da sociedade, gozando de uma liberdade jamais vista novamente na história da humanidade. Nas civilizações pós-modernas, contudo, a privatização da criança no interior da família, o processo de escolarização e institucionalização da infância e a concepção social de criança como ser incapaz e em processo de desenvolvimento rumo à adulez culminaram em sua invisibilidade na esfera pública e, para Rosemberg e Mariano,

a forma pela qual a infância adentra a esfera pública é crucial para a posição que ocupa na arena de negociação das políticas públicas – inclusive dos marcos legais nacionais e internacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Isso porque concebemos a agenda de políticas públicas também como uma construção social e política, resultante do jogo de tensões e coalizões entre diversos atores sociais,

nacionais e internacionais, incluindo aqui as agências multilaterais e fundações (2010, p. 697).

Partindo dessa premissa, consoante as autoras, as múltiplas construções sociais tecidas em torno dos conceitos de criança e infância, influenciam a elaboração das políticas públicas que atendem a seus sujeitos. Logo, o silenciamento da infância no âmbito social é consequência dessas construções.

A partir dessa problemática, Sarmiento alega que “as crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos” (2007, p. 37). Além de todas as questões dantes discutidas que contribuíram para a construção dessa realidade, vale destacar que a própria nomenclatura ‘infância’ é um dos fatores que justifica e reforça a situação de exclusão das crianças da sociedade.

As palavras infante, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência de fala. [...] Não se estranha, portanto, que esse silêncio que se infiltra na noção de infância continue marcando-a quando ela se transforma em matéria de estudo ou de legislação (LAJOLO, 2016, p. 324).

A infância, portanto, é a idade da “não-razão” (SARMENTO, 2007), uma vez que a falta de domínio sobre a linguagem consiste, em uma visão moderna de mundo, na ausência de *logos* ou razão (SALGADO, 2005).

Assim, por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora. [...] Esta reificação da infância, no entanto, cristalizada desde a origem das falas que dela se ocupam, não é privilégio exclusivo dela, infância. Junto com crianças, mulheres, negros, índios e alguns outros segmentos da humanidade foram ou continuam sendo *outros eles* e *outras elas* no discurso que os define. Até que esperneiam, acham voz e, na força do grito, mudam de posição no discurso que, ao falar deles e delas, acaba constituindo-os e constituindo-as. De objeto passam a sujeito, ou, melhor dizendo, passam a sujeito e objeto simultaneamente, que as posições se alternam no engendramento do discurso (LAJOLO, 2016, p. 324).

Logo, a infância está sempre representada por um outro e impossibilitada de falar por si. Recai sobre ela o estigma de minoria que “carrega com ele a exclusão da participação plena na vida em sociedade” (WIRTH, 1995, p. 347 apud QVORTRUP, 2011, p. 210). Como grupo minoritário, a infância se define com relação ao grupo dominante dotado de maior status social e privilégios. Dessa forma, consoante Qvortrup, propaga-se uma postura paternalista com relação à criança e, segundo o autor, o “paternalismo é uma atitude característica, no sentido de uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e à marginalização” (QVORTRUP, 2011, p.210). Dessa maneira, exploramos o silenciamento infantil de forma a assegurar nossos

privilégios. Afinal, como destaca Lajolo, “a fragilidade da infância sempre foi e continua a ser artifício retórico em nossa cultura” (LAJOLO, 2016, p. 331).

Rosemberg (2009) problematiza, ainda, um excessivo esforço midiático para denunciar as condições materiais e morais degradantes às quais diversas crianças e adolescentes de diversos países estão sujeitos. Essa publicização suscita a indignação e a busca de soluções por parte dos defensores dos direitos humanos. Para a autora, porém,

este esforço de sensibilizar a opinião quanto a condições sociais degradantes de crianças e adolescentes pobres gerou a construção de uma agenda de políticas sociais que delimita preferencialmente problemas sociais quando associados a crianças maiores e adolescentes, publicizados por meio de uma retórica específica, que vem percorrendo o mundo, e que, no seu esforço de convencimento, muitas vezes, exclui as crianças pequenas, além de estigmatizar crianças e famílias pobres (ROSEMBERG, 2000) (ROSEMBERG, 2009, p. 55).

Dessa forma, Rosemberg destaca que o enfoque midiático contribui para a construção de determinados problemas sociais relacionados à infância. Tais problemas sociais influenciam a elaboração de políticas públicas conforme despertam a atenção popular causando comoção em torno de determinado tema. Contudo, o que a autora tenta chamar a atenção é que esses problemas sociais relacionados à criança têm lugar privilegiado na agenda de políticas para a infância e se refletem na forma de medidas protetivas sobre ou contra as crianças. O esforço exacerbado em retratar a criança como vítima ou algoz demarca, ainda mais, sua posição no meio social uma vez que a “ostensiva dramaticidade dos problemas da infância nos dias que correm projetou nessa fase da vida um interesse e preocupação intensos” (LEITE, 2016, p. 32). Contudo, essa preocupação que privilegia as temáticas relacionadas à proteção e provisão infantil acabam por restringir os direitos infantis à liberdade e participação social.

Januz Korczak (1986) era um médico pediatra, pedagogo, escritor e ativista dos direitos infantis que viveu no período entreguerras e foi um dos primeiros estudiosos a defender o direito de participação infantil na sociedade. O teórico faz uma crítica ao sistema político ocidental de seu tempo, no qual políticos e legisladores tentam elaborar soluções cautelosamente pensadas para os problemas da comunidade, mas a toda hora acabam se equivocando. “Entre outras coisas, deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acha, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer?” (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 71). Assim, percebe-se que ainda no século XXI não houveram avanços significativos no que diz respeito aos direitos infantis, persistindo a predominância de discursos protetivos sobre a infância nas legislações vigentes em contraste com a ausência de demanda por representatividade política e liberdade.

É fato que a criança é um sujeito cheio de especificidades e que se encontra em uma posição de vulnerabilidade que exige, sim, medidas protetivas que assegurem a sua integridade física e bem-estar. Contudo, a criança também é um ser humano e, como tal, deve gozar dos direitos de liberdade e participação. Esse paradigma se reflete nas leis que regulam a infância de tal modo que os documentos que se propõem a pensar a infância na esfera social carregam em si uma tensão intrínseca entre proteção e participação que não necessariamente deve ser superada.

2.1. Os direitos da criança no debate internacional

A Declaração de Genebra, elaborada em 1924, foi o primeiro documento a abordar a infância e os direitos da criança no contexto internacional. Essa declaração, formulada no período pós Primeira Guerra Mundial, “nasceu no âmbito de discussões da criança vista como merecedora de desfrutar uma infância distinta dos modos de vida do adulto, de uma formação educacional e de ser protegida” (BRITO, 2015, p. 48). Logo, a problemática da proteção infantil se faz muito presente. Constituída por apenas cinco princípios, a Declaração de Genebra defende o direito da criança à proteção em relação à “fome, ao sofrimento, à exploração, à doença e moral” (RENAUT, 2002, p. 288 apud BRITO, 2005, p. 48).

Contudo, embora se configure um marco na história dos direitos infantis por abordar os direitos da criança separadamente dos direitos e deveres adultos, a Declaração de Genebra não está isenta de críticas. Sua ênfase recai sobre os discursos de proteção e auxílio à criança (MARIANO, 2010) deixando de lado as questões referentes à liberdade e atuação política. Korczak critica, ainda, que “os legisladores de Genebra confundiram as noções do dever e do direito: o tom de sua declaração é o de um pedido, não de uma exigência; um apelo à boa vontade, à compreensão” (1986, p. 86). Rosemberg e Mariano (2010, p. 701) destacam a força com que o autor defende o direito da criança à liberdade e autonomia:

uma magna charta libertatis era o que Korczak já defendia em 1915, na primeira edição de *Como amar uma criança*. Para ele, os direitos das crianças deveriam repousar sobre alguns aspectos essenciais: “o direito da criança a viver sua vida atual” e “o direito da criança a ser o que é”. O amor de Korczak às crianças foi incondicional: acompanhou-as ao gueto de Varsóvia e ao campo de Treblinka, onde foram assassinados pelo terror nazista.

A liberdade de ser que Korczak almejava para as crianças não estava no papel. O autor defendia o “direito da criança à liberdade de expressão e participação nas decisões relacionadas

à sua conduta e punição” (BRITO, 2015, p. 49). Todavia, a Declaração de Genebra carregava em si o tom paternalista que continuava a sujeitar a existência infantil à vontade adulta.

O segundo documento que regulamentava os direitos das crianças foi a Declaração dos Direitos da Criança de 1959. Tal como a Declaração de Genebra, esse tratado dava maior enfoque ao direito à proteção da criança que aos direitos de liberdade, uma vez que sua preocupação recaía sobre uma ideia de infância feliz, o que justifica sua omissão em relação à categoria de direitos à liberdade e participação (BRITO, 2015).

Outro documento fundamental para a consolidação dos direitos infantis foi a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada no Brasil em 24 de setembro de 1990. O tratado é composto de cinquenta e quatro artigos e reconhece o direito das crianças à provisão, à proteção e à participação. A Convenção apresenta uma nova concepção de infância, nunca antes vista em outro documento, uma vez que evoca tanto os direitos de proteção quanto os de liberdade e de participação infantil na sociedade.

Embora a Declaração de Genebra e a de 1959 tenham introduzido no cenário internacional a concepção de criança como sujeito de direitos, de acordo com Mariano,

foi a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança [...] que representou uma mudança significativa no enfoque da sociedade internacional em relação aos direitos e estatuto da infância, mormente por reconhecer que os indivíduos com menos de 18 anos também usufruem os direitos de liberdade do ser humano (2010, p. 43).

Ademais, “um dos grandes avanços da Convenção frente às Declarações anteriores repousa em seu caráter obrigatório, cuja ratificação, portanto, extrapola em muito a um simples acordo moral sobre princípios” (MARIANO, 2010, p. 64). Assim, a Convenção atende à crítica de Korczak, adquirindo força de lei entre os Estados participantes.

A Convenção de 1989 assegura a atribuição de direitos civis e políticos; econômicos, sociais e culturais bem como garante direitos especiais às crianças (MARIANO, 2010). Dentre eles, destacam-se direitos à proteção (referentes à integridade física e moral da criança, como defesa contra abuso físico e sexual, discriminação, etc.); à provisão (relativos à saúde, educação, segurança social, vida familiar, cuidados físicos, etc.) e à participação (referentes aos direitos civis e políticos, como nome e identidade, acesso à informação, liberdade de expressão e opinião, tomada de decisões em seu proveito, etc.).

Márcia Regina Brito (2015, p. 52) destaca que esse documento foi elaborado de modo a tentar abarcar “uma concepção de infância global e que não poderia desconsiderar alguns valores que, para algumas culturas, eram considerados importantes”. O texto demorou dez anos para ser elaborado, o que reflete a dificuldade dos Estados participantes em chegar a um acordo quanto as representações de infâncias que serviriam de base para o documento, bem como de superar as divergências culturais e interesses sociais, econômicos e políticos. Deste modo,

em se tratando da elaboração de um tratado de caráter mundial sobre os direitos da criança, já era esperada uma arena de negociações bastante tensa e conflituosa em decorrência dos embates políticos entre Estados, com diferentes interesses e desiguais acesso à recursos e ao poder e, em especial, ante a diversidade cultural, econômica e social subjacente às infâncias ao redor do mundo (MARIANO, 2010, p.58).

Logo, a Convenção Internacional sobre os direitos da criança carrega em si tensões intrínsecas, provenientes do contexto repleto de paradigmas e contradições no qual está inscrita. Contudo, introduz no cenário internacional a necessidade de se pensar a infância numa dimensão política que extrapola (ou ao menos intenta extrapolar) as exigências em torno da proteção, contemplando também a necessidade de se pensar o direito à liberdade e participação.

Para Brito (2015, p. 53), “a Convenção de 1989 é considerada paradigmática por reconhecer as crianças na condição de sujeitos de direitos civis e políticos”. Dentre as passagens que mais destacam esse posicionamento, observam-se os artigos:

Artigo 12. 1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança. 2. Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

Artigo 13. 1. A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança. 2. O exercício de tal direito poderá estar sujeito a determinadas restrições, que serão unicamente as previstas pela lei e consideradas necessárias: a) para o respeito dos direitos ou da reputação dos demais, ou b) para a proteção da segurança nacional ou da ordem pública, ou para proteger a saúde e a moral públicas.

Artigo 14. 1. Os Estados Partes respeitarão o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de crença. 2. Os Estados Partes respeitarão os direitos e deveres dos pais e, se for o caso, dos representantes legais, de orientar a criança com relação ao exercício de seus direitos de maneira acorde com a evolução de sua capacidade. 3. A liberdade de professar a própria religião ou as próprias crenças estará sujeita, unicamente, às limitações prescritas pela lei e necessárias para proteger a segurança, a ordem, a moral, a saúde pública ou os direitos e liberdades fundamentais dos demais.

Artigo 15. 1 Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de realizar reuniões pacíficas. 2. Não serão impostas restrições ao exercício desses direitos, a não ser as estabelecidas em conformidade com a lei e que sejam necessárias numa sociedade democrática, no interesse da segurança nacional ou pública, da ordem pública, da proteção à saúde e à moral públicas ou da proteção aos direitos e liberdades dos demais.

Artigo 16. 1. Nenhuma criança será objeto de interferências arbitrárias ou ilegais em sua vida particular, sua família, seu domicílio ou sua correspondência, nem de atentados ilegais a sua honra e a sua reputação. 2. A criança tem direito à proteção da lei contra essas interferências ou atentados (ONU, 1989, art.12-16).

Assim, a Convenção assegura à criança o direito à liberdade de expressar-se e opinar (ao menos nas questões que lhes dizem respeito) e, mais do que isso, assegura o direito a ter sua voz considerada, embora essas questões ainda sejam limitadas por uma concepção subjetiva de ideal de maturidade. O direito à livre expressão infantil também deve ser assegurado em todas as suas possíveis formas de manifestação, contanto que não firam nenhuma questão de segurança nacional, ordem pública, de saúde ou moral. Ademais, os sujeitos da infância ainda têm direito à liberdade de pensamento, consciência e religião, bem como à liberdade de associação e de realização de reuniões pacíficas de seu interesse, sujeitas a possíveis limitações previstas na Lei. Por fim, a Convenção salvaguarda o direito à preservação da vida privada infantil, protegendo-a contra quaisquer intromissões ou ofensas.

Apesar dos significativos avanços sinalizados pela Convenção, ela ainda peca por subordinar os direitos infantis tanto a perspectivas subjetivas e adultocêntricas de maturidade quanto a inespecíficos interesses políticos. De acordo com Brito (2015, p. 54), o próprio sociólogo Jens Qvortrup, referência nos estudos de infância e política, “critica os artigos libertários da Convenção de 1989 como sendo bem limitados e subjetivos em sua proposta de conceder os direitos civis e morais às crianças e aos adolescentes”. A pesquisadora destaca, ainda, que

para Qvortrup (2010), as representações que circulam sobre a infância apresentam os sujeitos com até dezoito anos como incompetentes no que concerne ao poder de participar da política. Ora, nem todos acima dessa idade são igualmente competentes, chamando à atenção que a questão é a equidade e não a de ser ou não competente. Se os adultos cometem erros, por que cobrar perfeição quando nos referimos às crianças? Essa questão está contemplada nas ideias de Korczak (1997) (BRITO, 2015, p.55).

Portanto, esse tom paternalista presente no documento dificulta a aplicação do direito à liberdade e à participação da criança na sociedade. Em se tratando da vontade e dos direitos da criança, sempre haverá perspectivas adultas a serem consideradas de modo a limitar sua implementação. O documento, portanto, se apresenta como um território de tensões entre direitos de proteção e direitos de participação que muitas vezes parecem contraditórias, mas

que, em se tratando do debate acerca do bem-estar da criança, são necessários e até mesmo se complementam.

As tensões que existem entre os direitos de proteção e participação são constantes e de uma complexidade acentuada, uma vez que apoiam perspectivas quase antagônicas: por um lado, a defesa de uma perspectiva da criança, como dependente da proteção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades, por outro lado, uma perspectiva da criança como sujeito de direitos civis básicos, incluindo aí o direito de participação às decisões que afetam suas vidas (SOARES, 2002, p. 08 apud BRITO, 2015, p. 56).

Nesse sentido, falar em direitos das crianças traz necessariamente à tona as tensões entre proteção e participação. A preocupação em torno dessas duas categorias não exclui ou deslegitima a importância uma da outra. Dadas as especificidades infantis é de extrema importância pensar na necessidade de proteção da criança, porém, sua condição humana também torna irrefutável seu direito à liberdade. Essas discussões coexistem, são intrínsecas ao debate em torno dos direitos das crianças e são necessárias para a garantia de seu bem-estar.

Como tais questões são, muitas vezes, contraditórias, é comum que essas concepções distintas e até mesmo antagônicas de criança e infância sejam encontradas nos documentos que regulamentam os direitos das crianças. No excerto a seguir, por exemplo, o direito à liberdade infantil se opõe à obrigatoriedade de receber um ensino formal, como asseguram os artigos a seguir:

Artigo 28. 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente: a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos; b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade; c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados; d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar. 2. Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente convenção. 3. Os Estados Partes promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. A esse respeito, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento.

Artigo 29. 1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de: a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial; b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua; d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre,

com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena; e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente. 2. Nada do disposto no presente artigo ou no Artigo 28 será interpretado de modo a restringir a liberdade dos indivíduos ou das entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que sejam respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que a educação ministrada em tais instituições esteja acorde com os padrões mínimos estabelecidos pelo Estado (ONU, 1989, art. 28-29).

Assim, a Convenção estimula a escolarização compulsória reforçando os discursos que outorgam/legitimam a escola como lugar e tempo apropriados à infância, sem, contudo, reconhecer sua importância social e seu caráter de trabalho infantil. É fato que a escolarização também se configura como uma tentativa de superação das desigualdades sociais na medida em que intenta oferecer instrução a todas as crianças, independente de classe social, etnia, religião ou cultura. Todavia, não há de se negar o caráter contraditório de sua obrigatoriedade em face ao direito de liberdade da infância, sobretudo, por contemplar um modelo de escola pautado em conteúdos muitas vezes desconexos da realidade infantil e altamente disciplinador. Outrossim, ao afirmar que é preciso “preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre” esse excerto da Convenção expressa uma visão de infância enquanto ser em devir, incorporando um discurso que negligencia a participação da criança na sociedade, negando sua colaboração para construção de culturas, conhecimentos e comportamentos. Essa visão de infância, contudo, não é a tônica predominante em todo o documento.

A partir desses documentos, é possível perceber como os vários discursos que caracterizam a criança demarcam o lugar desta na sociedade e se refletem nesses decretos, ora como medidas protetivas que sufocam a infância, restringindo assim seu direito à liberdade, ora como demandas por participação e liberdade.

2.2. Os direitos da criança no Brasil

No Brasil, as discussões em torno dos direitos da criança ganharam visibilidade a partir da década de 20. Até então, as questões da infância dependiam da caridade de instituições religiosas de caráter privado (MARIANO, 2010). Os debates internacionais sobre os direitos da criança também contribuíram para a emergência desse tema no âmbito político. Como consequência dessas influências, em 1988 os direitos da Criança e do Adolescente são assegurados na Constituição Federal e em 1990 é elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para Freitas, o momento histórico vivenciado pelo país teve grande influência nessas discussões:

Em relação à criança, a sociedade brasileira discutiu intensamente os temas de proteção e direitos desde a década de 1980, ou seja, no contexto de redemocratização da sociedade brasileira e no bojo da construção conflituosa não somente da democracia, mas do Estado de direito e dos dispositivos de atenuação dos efeitos de um país que passou a ser uma sociedade salarial sem deixar de ser uma casa grande (FREITAS, 2016, p. 12).

Entre os anos de 1927 e 1979 discursos que associavam as crianças pobres que se encontravam nas ruas à criminalidade popularizam-se, lançando um estigma que levava à marginalização.

Para Dalmo de Abreu Dallari (DALLARI; KORCZAK, 1986) tais retóricas são comuns há bastante tempo e nascem no bojo de sociedades injustas, que perpetuam desigualdades de classe. De acordo com o autor,

em quase todas as sociedades contemporâneas, mas sobretudo naquelas em que a situação patrimonial da família é que define a posição social do recém-nascido, é costume estabelecer-se uma diferenciação profunda e ostensiva entre as crianças desde o momento em que nascem. Uma têm asseguradas todas as necessidades materiais e psicológicas, recebendo assistência médica, alimentação adequada, boas roupas, além do apoio afetivo da família e de um ambiente propício à sua afirmação e ao seu desenvolvimento como pessoa. Outras, que podem ter nascido no mesmo momento e na mesma cidade, não recebem o mínimo necessário para uma pessoa, simplesmente porque nasceram de mãe pobre. É a sociedade agredindo as crianças. E cada membro da sociedade que não reage contra isso é um agressor (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 26).

Uma sociedade justa e igualitária deve acolher as crianças e reconhece-las como pessoas imediatamente a partir de seu nascimento, proporcionando-lhes possibilidades de viver com dignidade. Contudo, essa não era a realidade brasileira e sequer a realidade latino-americana.

A ideia de que a criança nascida em família pobre é um problema social alastra-se pela América-latina. A família carente é culpabilizada pelo destino social de seus filhos, frequentemente condenados pelos discursos sociais à uma vida em conflito com a lei. Nesse contexto, o Código de Menores de 1927 e, posteriormente o de 1979 se estabelecem e legislam sobre as crianças em “situação irregular” o que, de acordo com o campo jurídico da época, abarcava crianças em situação de risco ou abandono (BRITO, 2015). Dessa forma, tanto o Código de 1927 quanto o Código de 1979 não se configuram como uma ferramenta que assegura os direitos das crianças, uma vez que se preocupam mais com a punição desses “menores infratores” que com sua segurança e direitos. Contudo, tanto os Códigos quanto os discursos circulantes interferem na forma de pensar a criança na sociedade. Mariano (2010, p. 86) argumenta que “até a aprovação do ECA, as legislações específicas para os menores de 18 anos foram dirigidas aos segmentos pobres da população e serviram mais ao controle,

estigmatização e criminalização do que para garantir-lhes direitos”. A autora enfatiza, ainda, que

se, no plano internacional, os principais debates em torno dos novos direitos da criança e do adolescente ocorreram entre as posições liberacionistas e protecionistas, no Brasil, no período correspondente, prevaleceu o embate entre as correntes doutrinárias do campo jurídico: a da situação irregular – que orientava o Código de Menores de 1979 – e a da proteção integral – referenciada, segundo Emílio Garcia Mendez (1994), nos seguintes documentos da ONU: Convenção internacional sobre os Direitos da Criança, Regras mínimas para a administração da Justiça de Menores, Regras mínimas para a proteção dos jovens privados de liberdade e Diretrizes para a prevenção da delinquência juvenil. Não obstante, a Constituição Federal de 1988 (CF, 1988) e o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) terem incorporado as concepções e dispositivos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança em seus Conteúdos – acolhendo, portanto, as tensões decorrentes do reconhecimento da condição de sujeitos de direitos a crianças e adolescentes – a divulgação dos novos direitos da criança no Brasil centrou-se na sua utilidade para combater a doutrina da situação irregular e as políticas assistencialistas e correccionais dirigidas a crianças e adolescentes pobres, denominadas por Méndez (2000) de modelo de “compaixão-repressão” (MARIANO, 2010, p. 85-86, grifo da autora).

Logo, tanto a Constituição de 1988, quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente incorporaram as tensões intrínsecas sobre proteção e participação provenientes dos debates internacionais sobre os direitos das crianças. Contudo, não havia muita clareza sobre o que essas discussões implicavam quando tais documentos foram aprovados no Brasil e os discursos ainda ficavam bastante presos ao debate da doutrina da situação irregular *versus* proteção integral. Ainda, a partir da aprovação desses documentos novas concepções de infância foram incorporadas à legislação, menos centradas na marginalização do “menor em situação irregular” e mais abertas ao reconhecimento dos direitos da criança enquanto pessoa humana, pautados na proteção e na liberdade.

Destarte, esses documentos provocaram significativas mudanças no cenário político brasileiro. A própria Constituição de 1988, por exemplo, “reconheceu que as crianças de zero a seis anos de idade também são sujeitos de direito, e isso incidiu fortemente sobre os direitos educacionais dessas crianças, abrindo novo capítulo no âmbito da educação infantil brasileira” (FREITAS, 2016, p. 13). Embora o acesso da criança à escola fosse obrigatório, até então o Estado não havia se comprometido em ofertar um ensino público que atendesse a essas crianças. Como explica Mariano,

nas constituições brasileiras, por muito tempo, os dispositivos referentes à educação corresponderam à obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo, sem correlação com a obrigatoriedade do Estado em oferta-la. Foi a Emenda Constitucional de 1969 que afirmou, de modo explícito, a obrigação do Estado para a com a educação e somente a Constituição Federal de 1988 previu dispositivos de responsabilização do Estado em caso de não oferta ou oferta irregular, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 1930 (MARIANO, 2010, p. 86).

Essa medida responsabilizava diretamente o Estado pela educação das crianças, rompendo com a crença de que esta seria responsabilidade exclusiva da família (BRITO, 2015). Além da educação, a Constituição Federal de 1988 atribui outras responsabilidades ao Estado em prol do bem-estar da criança:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

O artigo 227 se configura como uma síntese da própria Convenção de 1989. Nele, fica estabelecido como dever do Estado e da comunidade zelar pelas necessidades infantis, rompendo – pelo menos em certa medida – com a máxima de que a criança é um bem privado da família. Ademais, reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos permite que suas necessidades sejam pensadas separadamente das necessidades do adulto e dos familiares, demarcando sua presença na sociedade.

Por sua vez, os debates em torno da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente ainda são fortemente atravessados pelos discursos que estigmatizam a criança em situação de pobreza no âmbito social. Assim,

pode-se apreender, nos debates em torno da aprovação do ECA, a mesma retórica estigmatizante que já identificamos quando dos debates da Constituinte, na qual a infância pobre é associada ao abandono familiar, à delinquência e à violência, só que, desta feita, associada, também, à incapacidade do Estado em prover e proteger as crianças e adolescentes, induzindo a sua desoneração para com as políticas para a infância, restando à “comunidade” tal tarefa (MARIANO, 2010, p. 104, grifo da autora).

Dessa forma, os discursos sobre o ECA revelam não apenas a incapacidade da família de dar conta das necessidades infantis, mas também apontam o Estado como responsável por essa situação de abandono, à medida que este credita à comunidade aquilo que deveria significar ações efetivas voltadas para a infância.

O Estatuto supera o antigo Código de Menores, na medida em que se preocupa com a provisão, participação e proteção da criança ao invés de debruçar-se apenas sobre as questões de proteção e vigilância dos menores infratores. Em seus incisos de cunho mais libertário o ECA alcança uma nova visão de infância, reconhecendo as capacidades infantis.

A estrutura do Estatuto da Criança e do Adolescente se organiza da seguinte maneira:

[...] dois livros, sendo o Livro I, denominado *Parte Geral*, reservado aos direitos fundamentais de caráter universal, tratando, sobretudo, dos direitos sociais e civis

(saúde, educação, cultura, proteção no trabalho, liberdade). No Livro II, nominado *Parte Especial*, é delineada a política de atendimento – que abrange a prevenção, a promoção, a proteção especial e a defesa de direitos – por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, em todas as esferas administrativas (MARIANO, 2010, p. 108, grifos da autora).

O Estatuto inova, ainda, por trazer em sua redação definições pontuais do ser criança ou adolescente. No artigo 2º do documento, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990), reconhecendo, desse modo, as especificidades que essas etapas da vida apresentam.

Em seu segundo capítulo, o Estatuto apresenta os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana direcionados aos sujeitos da infância e da adolescência a partir de uma perspectiva libertária, influenciada pela Convenção Internacional de 1989:

Capítulo II

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (BRASIL, 1990).

Neste excerto ficam evidentes tanto as dimensões protecionistas quanto as dimensões libertárias presentes no estatuto. Outro aspecto que se sobressai no texto é a perspectiva de criança e adolescente enquanto “pessoas humanas em processo de desenvolvimento” que reflete as concepções de infância e juventude que atravessam o texto. “O desenvolvimento parece ter

sido a característica da criança empregada para a regulamentação dos direitos constitucionais das crianças e adolescentes” (BERTUOL, 2003, p. 100, 109 apud MARIANO, 2010, p. 107). É como se a criança fosse detentora desses direitos pela pessoa que virá a se tornar e não pelo sujeito que já é. Ademais, a questão do desenvolvimento aparece como um argumento para justificar as medidas protetivas que aparecem no documento, como observa Bertuol:

O rosto da criança que se desenvolve apresenta-se no Estatuto como o nível mais elevado de uma hierarquia [...] Ao ser definido como algo intrínseco à criança, que deve ser protegido pelos adultos sem que uma palavra seja escrita sobre o porquê, o desenvolvimento torna-se um imperativo ético e moral que faz com que os adultos se relacionem com uma essencialidade (BERTUOL, 2003, p.102 apud MARIANO, 2010, p. 107).

A questão do desenvolvimento também está atrelada à retórica da psicologia do desenvolvimento, em que algumas vertentes teóricas estabelecem fases universais do crescimento infantil saudável. Esse discurso coaduna com o tom de proteção dessas leis, responsabilizando a comunidade pela segurança da criança para que ela trilhe o percurso de seu crescimento de forma saudável e venha a ser um adulto útil para a sociedade e o mercado de trabalho.

Além dos direitos inerentes à pessoa humana, o ECA também versa sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

A partir dos incisos elencados, depreende-se que o papel da escola é assegurar o “pleno desenvolvimento” da criança e do adolescente, buscando prepará-lo para o exercício de sua cidadania. Contudo, dentre as tensões imbrincadas pelo debate protecionista *versus* libertário, destaca-se que o direito à liberdade implica, também, o direito de participação política. Embora o direito de organização e participação em entidades estudantis esteja assegurado no estatuto, essa atuação permanece restrita aos muros da escola (e sob condições bastante controladas pelos adultos). A retórica acerca de atuação política no âmbito social, por sua vez, aparece sempre sob a condição de preparação, numa perspectiva futura.

Essas tensões entre proteção e participação, no entanto, não se restringem somente às legislações que contemplam os direitos das crianças. Elas se propagam no imaginário social e se refletem, inclusive, nas diretrizes que regulamentam o espaço socialmente destinado à criança: a escola.

2.3. As concepções de criança e infância nos documentos que regulamentam a Educação brasileira

A escola é o espaço socialmente destinado à infância. É na escola que criança trabalha produzindo conhecimento e cultura, afetando a sociedade e seus modos de vida. Por isso, a forma como a escola concebe a infância é determinante na qualidade de vida das crianças de nosso país. As construções de infância que marcam a escola e seus integrantes interferem na maneira como a criança participa do processo educativo. Contudo, a escola não é totalmente autônoma na forma de conduzir suas práticas educativas. No Brasil, existem documentos que regulamentam a educação do país, tentando estabelecer padrões de conduta ou qualidade para nivelar o ensino nacional.

Dentre eles, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB foi criada com o intuito de oferecer uma educação igualitária para todos e foi sancionada pela primeira vez em 1961 (lei nº 4.024/61) (CERQUEIRA et al, 2009). Desde sua promulgação a LDB “foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e substituída pela LDB 9.394/96” (CERQUEIRA et al, 2009, p. 01).

As diretrizes e bases da educação nacional também apresentam uma visão de criança como ser em devir. Sua tônica desenvolvimentista emerge das entrelinhas: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Assim, tanto o exercício da cidadania, quanto o ingresso no mercado de trabalho são postergados para o futuro, após a conclusão do desenvolvimento do indivíduo – como se o processo de construção do ser estivesse restrito à escola e não fosse um contínuo desencadeado a partir das relações sociais.

A concepção de infância que orienta essas diretrizes para a educação é a da criança como ser em devir, que precisa se construir enquanto sujeito (adulto) para só então efetivamente integrar a sociedade. Assim, a partir dessa retórica segregadora, as crianças e os adolescentes

devem ser preparados para exercer sua cidadania sempre em um momento futuro ou em situações controladas pela escola.

Ademais, o discurso do desenvolvimento infantil está presente em vários artigos da LDB. Podemos observá-lo, também no artigo 29 que dispõe que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Embora a abordagem proposta pela psicologia do desenvolvimento não seja citada explicitamente no texto, o excessivo uso dessa expressão para referir-se às crianças revela a aderência do documento à tal perspectiva. Essa visão predominantemente desenvolvimentista da infância, contudo, está restrita à uma leitura adultocêntrica de mundo, ignorando as peculiaridades que permeiam as vivências infantis. Sobre essa questão, Mariano (2010, p. 18), disserta que

na literatura nacional, Fúlvia Rosemberg, em 1976, colocava em questão concepções de infância utilizadas pela Psicologia, que a tomava como um fenômeno natural e universal. A pesquisadora alertava para a postura adultocêntrica adotada pela Psicologia no estudo do desenvolvimento humano, expressa, por exemplo, na postulação de uma sequência universal de aquisição de competências cognitivas, que reserva o auge do desenvolvimento cognitivo ao modo de pensar e agir de homens adultos ocidentais, como presume a teoria psicogenética de Jean Piaget (ROSEMBERG, 1976). Chris Jenks (2002) também é contundente na crítica às teorias do desenvolvimento humano que concebem a criança como um ser inacabado, incompleto ou não totalmente humano. Para esses autores, a ordenação dos estágios piagetianos do desenvolvimento não é apenas cronológica, mas é, também, hierárquica, pois estabelece um padrão desejável adulto que personificaria a racionalidade e completude: enquanto o pensamento infantil é tido como “figurativo” e de baixo estatuto, o pensamento adulto é considerado “formal” e de alto estatuto (JENKS, 2002, grifos do autor).

Logo, ao compor-se desses discursos o documento coaduna com esses princípios, expressando a visão de infância em que se pauta. E o que transparece é uma percepção de criança incapaz e destituída de autonomia que deve sujeitar-se às experiências adultas para desenvolver-se de forma saudável e para, em um momento futuro, participar “verdadeiramente” da sociedade que integra. Essa percepção, direta ou indiretamente se reflete na relação professor-aluno, contribuindo para a perpetuação do adultocentrismo. Todavia, apesar de apresentarem uma visão de infância que como fase passageira da vida, essas questões são coerentes com o documento e com a proposta a que ele atende. Afinal, algumas teorias da psicologia do desenvolvimento fundamentam o processo de escolarização na medida em que propõem um modelo de infância universal e passível de controle.

Em contraste com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentam alguns discursos mais libertários no tocante à concepção do ser criança. Os PCNs são documentos desenvolvidos para orientar professores do ensino básico a utilizar novas abordagens e metodologias no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13).

Os PCNs são direcionados aos professores da rede pública e privada de ensino brasileira. Por isso, a forma como concebe a criança influencia, talvez ainda mais que a LDB, a relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem. Porém, diferentemente da LDB, ao abordar a questão da cidadania infantil os PCNs não se referem à uma perspectiva futura, afirmando que “é papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social” (BRASIL, 1997, p. 27). Instrumentalizar a criança para o processo democrático, então, é prover as informações necessárias para que ela exerça sua cidadania e amplie suas possibilidades de participação social.

Outro excerto que merece destaque em nossa análise são as especificações direcionadas ao professor em que os parâmetros pontuam como objetivo primário “auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescer como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997, p. 06). Dessa forma, esse trecho se ampara em um discurso que aborda a cidadania como uma condição já circunscrita à criança, não a colocando como algo a ser desenvolvido ou adquirido para usufruto em um momento futuro.

Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma proposta coerente com a sociedade contemporânea, ressaltando a importância de se pensar a educação na relação com o trabalho e o mundo de novas tecnologias que se nos apresenta:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um

novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1997, p.28, grifo da autora).

A educação a qual os PCNs fazem referência está conectada com o mundo e com a realidade infantil. O professor é apresentado como mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo o aluno o construtor de seu próprio conhecimento e protagonista de sua vida.

Pensar em uma legislação que regulamente os modos de vida da criança exige respeitar a máxima sustentada por Dallari (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 53) de que “toda criança deve ter o direito de viver sua própria vida”. Direito esse que extrapola em muito o direito de não morrer, mas que vai de encontro à provisão de condições humanas que garantam o bem-estar da criança. Para tanto, “é preciso que se conjuguem ambos, a proteção e respeito, para que a criança exerça com toda a plenitude seu direito de viver” (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 53)

Portanto, a partir dessas discussões percebemos que as tensões entre proteção e participação atravessam a legislação sobre os direitos da criança a todo momento, além de que concepções contraditórias de crianças e infâncias coexistem tanto nas determinações internacionais quanto nacionais estendendo-se, inclusive, às regulamentações do ambiente destinado à infância. Ora nos deparamos com a criança propriedade privada, ora se nos apresenta a criança como bem comum e responsabilidade pública. Ora a criança é vista como inocente, ora é retratada como um perigo iminente. Ora damos as liberdades dos tempos arièsianos às crianças, ora lhes aprisionamos em todo tipo de instituição. A questão aqui é que todas essas crianças e infâncias de diferentes tempos históricos e sociedades coexistem nos documentos oficiais e no imaginário social, interferindo diretamente na forma da comunidade se relacionar com essa criança que a integra no tempo presente.

3. OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA

A infância é popularmente concebida como uma fase passageira da vida. Qvortrup (2010) considera que a fase que temos em mente ao proferir esse discurso está relacionada ao indivíduo, compreendendo o período de tempo que assinala o início e o fim da infância individual de cada pessoa. Contudo, o significado da infância não se restringe à essa percepção simplista e individualizada. Não se limita, aliás, a nenhuma das ideias historicamente construídas sobre infância e criança e está fora do alcance de definições universalistas. A infância não apenas não se configura como uma fase passageira da vida, como também seus sujeitos não são “selvagens”, não são passivos, incompetentes, não são apenas seres em processo de construção em direção à adultez. William Corsaro conceitua que

as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] A infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadoras de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente (CORSARO, 2011, p. 15-16).

Ou seja, a infância é uma categoria estrutural permanente na sociedade e a criança é agente protagonista dessa categoria. As infâncias são múltiplas e variadas, sendo atravessadas por fatores como gênero, etnia ou classe social, que definem os modos de vida de seus sujeitos.

Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Qvortrup (2010) compreende a dificuldade de se pensar a infância enquanto categoria estrutural e de desapegar da noção de criança enquanto sujeito em devir, uma vez que é bastante comum projetarmos nossas preocupações em relação ao futuro para o tempo presente. Ademais, “pensar em termos estruturais rompe com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no desenvolvimento da infância” (Qvortrup, 2010, p. 635). Essa perspectiva não se restringe à uma concepção individualista de infância, embora não a contradiga de fato:

Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. As duas noções de infância – enquanto um período e enquanto uma categoria permanente – não se contradizem. Elas podem e, de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes (QVORTRUP, 2010, p.635).

Se compreendida como categoria permanente da sociedade, a infância está sujeita a diversos fatores externos que diversificam as experiências infantis. Logo, consoante Corsaro (2011, p. 16), “o arranjo estrutural dessas categorias e suas alterações afetarão a natureza da infância”, tornando-se, assim, impossível falar de uma infância universal. Partindo dessa mesma perspectiva, Qvortrup complementa:

É difícil ser consistente e ordenado na utilização dos conceitos de ‘criança’, ‘crianças’ e ‘infância’. Vou, entretanto, tentar utilizá-los da seguinte maneira: por ‘criança’ aqui se entende o sentido psicológico (e biológico) da criança individual, definido em termos de disposições psicológicas (e biológicas), cujos valores se modificam ao longo da infância individual da criança. Essa perspectiva – infância pertencendo ‘à criança’ – significa um período específico ou estágio de seu curso de vida. Por ‘crianças’ entende-se uma pluralidade de crianças como um grupo, ou uma coletividade, mais ou menos coesa, incluindo o conjunto estatístico ‘crianças’. Por fim, a ‘infância’ é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc. Ao contrário da infância individual, a infância sociológica é muito mais suscetível a mudanças históricas, enquanto a dinâmica da infância individual pode ser encontrada no desenvolvimento da personalidade (QVORTRUP; 2014, p. 25, grifos do autor).

Logo, as crianças afetam e são afetadas pela sociedade (Corsaro, 2011), de modo que não podem ser concebidas como sujeitos passivos. “As crianças, como todos os seres humanos, são capazes de criar, de atribuir e de compreender significados” (BARBOSA, 2014, p. 654). Elas são, portanto, construtoras de suas infâncias e, conseqüentemente, produtoras de culturas.

Conceber a infância a partir dessas perspectivas é algo bastante novo para a sociedade atual. Contudo, esta é uma discussão muito necessária para se pensar a relação adulto-criança e redefinir suas bases na estrutura social, rompendo com a lógica adultocêntrica.

Embora para os pesquisadores bem versados em estudos sociais da infância essa discussão possa parecer ultrapassada, ela tem um significado histórico. A pergunta a ser respondida, há um quarto de século, era como um adulto poderia interagir com as crianças de uma forma mais positiva, ao invés de simplesmente tolerá-las por aquilo que elas viriam a se tornar. Como poderíamos fazer justiça à infância e às crianças enquanto elas ainda eram crianças e membros da infância? Não se tratava, nesse caso, de um plano revolucionário, mas apenas se esboçava uma modesta reivindicação analítica com o intuito de prover as crianças e a infância de “autonomia conceitual”, conforme formulou Barrie Thorne (1987, p. 103) em um importante artigo. Essa reivindicação se refletiu em uma demanda pela concessão de visibilidade à infância e de voz às crianças, ou, para usar outra frase típica, lidar com a infância e as crianças por elas mesmas, ou seja, sem ter de necessariamente fazer referência ao seu futuro, quando se tornarem adultas (QVORTRUP, 2010, p. 634, grifo do autor).

Nesse sentido, para ressignificar o papel da criança na sociedade é necessário restituir sua autonomia, reconhecer sua contribuição para a comunidade e considerar a sua cidadania buscando meios de transformar a convivência entre adultos e crianças em algo pacífico, prazeroso e que não perpetue relações de poder pautadas na dominação do adulto sobre a criança. Superar essas desigualdades é importante porque a subordinação da infância enquanto categoria social diminui sua importância no cerne social de tal modo que reduz significativamente os investimentos públicos para atendimento de suas necessidades.

Qvortrup (2010b) trata dessa questão ao questionar a condição de não votantes das crianças em nossa sociedade. Para o autor, o fato de as crianças não terem direito ao voto colabora diretamente para que os investimentos públicos em seus interesses e necessidades sejam negligenciados. Consoante o sociólogo, se as pessoas votam de acordo com seus interesses, tanto adultos sem filhos quanto idosos não pesariam as propostas que atendem aos interesses das crianças no momento do voto. Não se pode garantir nem mesmo que as famílias com filhos considerem essas questões na hora de votar, o que tem como consequência que em países europeus cerca de vinte e cinco por cento da população que tem idade inferior a dezoito anos não tenha seus interesses contemplados (QVORTUP, 2010b).

É comum culparmos a criança por “tudo aquilo que perturba nossa paz, nossa ambição, nosso conforto. Ela nos causa incômodos, nos irrita, ameaça os nossos hábitos, apodera-se de nosso tempo, dos nossos pensamentos. Tudo o que ela faz de errado só pode ser mal-intencionado” (DALLARI, KORCZAK, 1986, p. 91). É hora de rompermos com essas imagens de infância que tornam nossa relação com ela turbulenta e a coloca em posição de marginalização.

Outrossim, pensar a criança a partir dessas perspectivas é fundamental para a formulação de políticas que atendam às necessidades da infância, sobretudo no âmbito da educação. Essa discussão nos permite pensar uma escola que preserve e respeite a infância e suas particularidades e sua cidadania, prezando pelo bem-estar da criança e evitando que ela seja massacrada por um sistema de ensino que supervaloriza a quantidade de conteúdos ministrados e menospreza o processo de construção do conhecimento com base na experimentação.

Já debatemos aqui que a maneira como as concepções de criança e infância penetram a agenda política interfere na elaboração dos direitos das crianças e das diretrizes educacionais. E que, além disso, a forma como tais conceitos se difundem na sociedade se reflete na relação

entre sociedade e criança; adulto e criança; pais e filhos; criança e criança ou qualquer interação que contribua para o processo de construção da subjetividade humana e da cultura local. Os discursos que se consolidam sobre o que é ser criança ou o que é infância demarcam sua posição na sociedade, seja para reafirmar sua posição de subordinação ou para reconhecer sua condição de igual portador de direitos e liberdades (embora, ao se tratar de infância, os discursos frequentemente servem ao propósito de fazer a manutenção de uma ordem adultocêntrica de mundo).

O que não discutimos ainda é como a história que constrói esses conceitos também é influenciada por esses sujeitos e essas relações a partir de um movimento dialético e contínuo. Nesse sentido, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Cristina Coll Delgado e Catarina Almeida Tomás salientam:

Se a definição de infância e de crianças não é muito simples, as relações das crianças entre elas e o papel que o encontro, o convívio e os relacionamentos têm do ponto de vista social e individual, são especialmente importantes para que conheçamos seus critérios de pertencimento em alguns grupos, quase nunca marcados pelas faixas de idade, uma vez que esses critérios são demarcações adultocêntricas – problemática que demanda mais investigações nos Estudos da Infância e da Criança. As reflexões iniciais mostram, de fato, que não está tudo dito sobre a infância e as crianças, muito longe disso. Em suma, podemos afirmar que conhecer a infância e as crianças é uma tarefa complexa (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 107).

Logo, há muito a ser estudado e, ainda, descoberto sobre a infância. O conhecimento que temos acerca de nossas crianças ainda não é o bastante para proporcionar-lhes o bem-estar que merecem. Debruçar-se sobre tais complexos sujeitos, todavia, não é tarefa fácil. É um grande desafio para a ciência contemporânea estudar as crianças sem ferir seus direitos de liberdade e, ao mesmo tempo, compreender suas especificidades.

Desse modo, para compreender esse processo dialético e contínuo que atravessa as crianças e perpassa os adultos de nossa sociedade é que os Estudos Sociais da Infância lançam um novo olhar sobre as crianças.

Os Estudos da Infância e os Estudos da Criança são compreendidos como campos de intersecção entre disciplinas e questionamentos sobre as características ou os atributos da infância nos distintos momentos vividos nos anos iniciais da vida, embora saibamos que estas etapas não são estáveis e suas representações mudam no tempo e no espaço. Como todos os campos interdisciplinares, os Estudos da Infância (conceitual) e os Estudos da Criança (aqui e agora) compartilham um mesmo objeto de estudos, porém vistos por perspectivas muito diferenciadas. As diferenças podem advir da tradição disciplinar, isto é, aquilo que diferencia a definição do objeto de estudo e sua metodologia de investigação, e, podem advir, também, da perspectiva teórica que define os conceitos, as metodologias de pesquisa e a análise dos dados (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 107-108).

Assim, os estudos sociais da infância abarcam uma série de pesquisas empreendidas para compreender a infância a partir de variadas perspectivas. De acordo com Barbosa, Delgado e Tomás (2016), existem duas principais abordagens: os Estudos da Criança, cuja base metodológica propõe o uso de ferramentas que coletam dados diretamente oferecidos pelas crianças, tais como entrevistas, brincadeiras, desenhos, filmagens, etc. e os Estudos da Infância, que buscam compreender essa forma estrutural e suas dimensões a partir de artefatos que produzem e medem as infâncias, não sendo necessariamente, gerados por elas.

Estas perspectivas teóricas buscam confrontar as pesquisas que investigam a infância tomando a criança como simples objeto de estudo e fontes de dados, desrespeitando sua individualidade e autonomia, bem como para rejeitar a tendência essencialista que acomete muitos desses trabalhos, que tentam universalizar a “essência infantil”, seus modos de vida e culturas. A proposta desse campo de estudos é reconhecer a especificidade histórica e temporal da infância e perceber como ela se constrói através do discurso (PROUT, 2010). Assim, destaca-se uma tendência crescente ao longo dos últimos vinte anos de abandonar a pesquisa sobre crianças e desenvolver uma pesquisa com ou para crianças. Esse movimento atribui aos pequenos o status de sujeitos de pesquisa e abandona seu caráter de objeto². Nesse sentido, “o processo de pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos” (CORSARO, 2011, p.57). Com esse enfoque a criança recupera, ao menos no discurso acadêmico, a autonomia que lhe cabe. Assim, a pesquisa passa a assumir um compromisso com a restituição da criança na sociedade, atendendo tanto as necessidades adultas de compreender seu universo peculiar quanto as necessidades da criança de expressar-se como sujeito de direitos.

Barbosa, Delgado e Tomás complementam, ainda, que os estudos da criança e da infância defendem

[...] o reconhecimento das múltiplas formas em que a infância é socialmente construída e reconstruída em relação a uma multiplicidade complexa de dimensões, como tempo, espaço, idade, gênero, etnia, classe social, etc. Desta forma, considera que é possível desocultar o que tem sido “escondido” e naturalizado na vida das crianças, o que remete para uma análise social, histórica e culturalmente construída, portanto, também política (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 108, grifo das autoras).

Nesse sentido, os estudos da criança e da infância não pretendem apresentar verdades absolutas sobre o que é ser criança e o que é infância, mas buscam refletir acerca das

² Aqui, partimos do princípio de que o sujeito de pesquisa “não se coloca como coisa muda (Bakhtin, 1992, p. 403), mas como um sujeito que também fala e responde, alterando o curso dos acontecimentos no decorrer da pesquisa” (SALGADO, 2005, p.22)

implicações da pluralidade de infâncias que compõem a nossa sociedade e que se constroem e reconstróem por meio do discurso, assumindo sua dimensão política. Ademais, esse campo teórico não apresenta uma proposta metodológica unificada. Afinal, vários são os métodos para se estabelecer um diálogo com o sujeito pueril. Contudo, a questão da “centralidade da criança na investigação; a alteridade infantil; a dimensão geracional; e, o caráter interdisciplinar da investigação com crianças” são pressupostos comuns a essas ciências (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p.108-109)

De acordo com Barbosa, Delgado e Tomás (2016), os dois campos de estudos emergem a partir de três principais momentos históricos. O primeiro quando algumas vertentes da medicina, da psicologia, da sociologia e da pedagogia se dedicam ao estudo das crianças a partir de uma perspectiva bastante idealizada de infância. O segundo momento no qual os movimentos sociais dos anos 1970 e 1980 começam a reivindicar para a criança a “potência de sujeito político” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 109). E o último, em que as ciências sociais, sobretudo a sociologia, a antropologia e a geografia da infância se dedicam a compreender as crianças a partir de metodologias mais próximas da abordagem etnográfica e das metodologias participativas.

Quanto ao momento inicial, marcado pela medicina, psicologia e pedagogia, destacamos que discursos e práticas foram contribuindo para uma construção da norma da infância e, com mais intensidade nos séculos XVIII e XIX, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e médicos contribuíram para a afirmação desta norma definindo modos de educação, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil com vistas a uma modelagem do que seria a infância ideal em direção a adulez (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 109).

Assim, o discurso científico é uma das referências para a demarcação dos espaços (sejam eles físicos ou abstratos) da infância na sociedade. E durante muito tempo, por não compreender a criança, esse discurso alimentou uma cultura de segregação e silenciamento.

Visando romper com essa cultura segregacionista, os estudos da criança e da infância iniciam um projeto de descolonização da criança:

Partindo do conceito de Walter Mignolo de descolonização (2003), defendemos aqui a ideia de que estamos a assistir a um processo de descolonização da infância (TOMÁS, 2011). Não se trata apenas de defender a libertação das crianças, com vista à sua formação e reconhecimento como categoria social autônoma e isolada, mas de um processo de descolonização epistêmica, de socialização do conhecimento sobre a infância e as crianças e dos fundamentos adultocêntricos da racionalidade. Pretende-se combater a ideia da não racionalidade das crianças perspectivando a infância como uma categoria social específica, mas não isolada e separada do todo social (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 114).

Para que esse projeto tenha sucesso, contudo, é preciso desconstruir muitas das certezas que se cristalizaram sobre a infância, reconhecendo a individualidade da criança e sua autonomia. Em Jenks (1982 apud BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016) encontramos a desconstrução da questão da socialização como uma solução plausível para esse processo de descolonização. Conforme salienta o autor, a socialização sempre coloca a criança na condição de sujeito que não é adulto, qualificando-a a partir de seu déficit e enfatizando as distinções entre infância e idade adulta. O que o autor propõe, contudo, é que o paradigma da socialização se formule a partir de uma socialização “em direção a ser criança e não em direção à adultez” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 116).

Afinal, o que se almeja é criar condições para que as crianças vivenciem suas infâncias sem necessariamente sentirem-se incompletas. Não é incomum perceber entre as crianças discursos que enaltecem o “ser grande” e menosprezam a pequenez. Como afirma Korczak (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 69) “é incômodo ser pequeno, é chato. Para conquistar respeito e admiração é preciso ser grande, ocupar muito espaço. O que é pequeno é banal e desinteressante”. A força desses discursos fica ainda mais evidente a partir das análises dos dados da pesquisa que serão apresentadas logo mais à frente neste estudo, porém o que está posto aqui é a maneira como as noções de criança como ser “selvagem” e não adulto penetram o imaginário infantil, construindo uma percepção negativa sobre si mesma. As próprias crianças precisam reconhecer sua razão de estar no mundo, livrando-se dos estereótipos lançados sobre elas.

Mudar essa situação depende de um trabalho árduo e gradual. Se os discursos da psicologia, da medicina, da sociologia e da pedagogia foram capazes de consolidar no imaginário social uma perspectiva positivista e idealizada de criança, reduzindo sua importância ao seu processo de construção como adulto, um olhar atualizado e sensível da academia sobre esses sujeitos pode, enfim, recuperar a noção de sua importância na sociedade. Por isso,

nos Estudos da Criança a intenção é possibilitar o encontro com as crianças situadas contextualmente, escutá-las, traduzi-las e afirmá-las como um ato de liberdade. Construir, a partir das crianças, outras imagens de infância que conduzam a perspectivas mais locais a partir da descrição, da escuta da voz e da participação das mesmas. É a definição de um pensamento novo sobre os seres humanos de pouca idade. Como explica Sarmiento (2013), os Novos Estudos da Criança possuem um caráter de resistência frente aos processos de dominação que ocultam as crianças. Ele reivindica que se adote uma diversidade de contextos e práticas sociais para além das pesquisas com crianças das classes médias, em suas escolas e famílias e nos países centrais, e, que se foque a centralidade dos estudos na criança, na completude das suas possibilidades. Por conseguinte, a criança não é o adulto imperfeito e imaturo, mas é o Outro do adulto, isto é, entre a criança e o adulto há uma relação não de

incompletude, mas de alteridade (SARMENTO, 2013, p.18-19) (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 113).

E para atender a essa necessidade tão urgente de dar continuidade ao trabalho já iniciado por grandes pesquisadores da infância de construção de um novo olhar sobre as crianças que esta pesquisa se propõe a adotar uma abordagem dentro dos Estudos Sociais da Infância e da Criança. Entendemos que a criança é agente de sua própria vida, que resiste diariamente às posições de poder que a subordinam, que se constrói e reconstrói na relação alteritária com o mundo que habita, mas que também percebe esse mundo a partir de seu olhar singular. E é esse olhar, essas relações alteritárias e essas formas de resistências que almejamos alcançar ao adotar a Sociologia da Infância como campo de estudo que fundamenta esta pesquisa.

3.1. Sociologia da Infância

Durante muito tempo a criança foi marginalizada pela sociologia, sobretudo devido à marginalização de seu papel na sociedade. À medida em que a criança era afastada dos espaços tidos como adultos sua importância social reduzia-se à formação escolar, que visava o preparo para a futura convivência em sociedade e exercício da cidadania. Logo, as pesquisas acadêmicas não se debruçavam sobre a infância e sua contribuição social e, quando muito, investigavam a criança como um mero produto do contexto escolar ou familiar. Essa invisibilidade da criança na pesquisa perdurou até a emergência dos estudos sociais da criança e da infância, entre os quais figura a Sociologia da Infância.

As pesquisas da socióloga canadense Anne-Marie Ambert documentaram o que a autora chamou de uma “quase inexistência” de investigações sobre a infância nas principais vertentes sociológicas das duas últimas décadas (QVORTRUP, 2010).

Seu estudo incluiu sociólogos clássicos como Comte, Marx, Pareto, Weber, Durkeim, Simmel, Mead, Parsons, e Merton, os quais evitavam, propositadamente ou não, a infância enquanto assunto de discussão; a autora descobriu que a situação não estava melhor nos livros escolares de Sociologia moderna nem nos periódicos da área (Ambert, 1986). A questão sobre a possibilidade dessa marginalização era levantada como sintomática da posição da infância na sociedade (QVORTRUP, 2010, p. 633).

Corsaro (2011) coaduna com Ambert e Qvortrup ao atribuir tal marginalização à posição subordinada das crianças nas sociedades além, também, das concepções teóricas de infância e socialização. Para o autor, as ciências positivistas que contribuíram para a consolidação da imagem da criança como sujeito em devir lançaram exacerbada preocupação em torno de sua proteção e formação, de tal modo que várias das questões relacionadas à infância se

constituíram como problemas sociais. Como consequência, a criança é frequentemente retratada como vítima ou algoz, o que resulta em sua discriminação nas estruturas sociais que também se transpõe para os variados campos de estudos.

Apesar desse longo período de apagamento das questões relevantes aos sujeitos da infância na sociologia, recentemente movimentos minoritários começaram a ganhar força nesse campo teórico. Consequentemente, essas discussões acabaram chamando a atenção para o abandono da infância (CORSARO, 2011), que diferentemente de outras minorias, não contam com representantes na sociologia. Enquanto mulheres, negros, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e outras minorias utilizam o conhecimento como arma para lutar pelas próprias causas, as crianças ficam cada vez mais alienadas das lutas que lhes dizem respeito. Contudo, o trabalho de feministas e outros acadêmicos, ainda que indiretamente, trouxe essa problemática à tona. Ao tentar dissociar a imagem da mulher da maternidade e chamar a atenção para a responsabilidade masculina na criação dos filhos, evidenciou-se a marginalização das crianças nas teorias sociológicas, o que estabeleceu o interesse sobre a infância a partir de novas perspectivas.

Novas formas de conceptualização das crianças na sociologia também decorrem da ascensão de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas na sociologia (Connel, 1987; Corsaro, 1992; James, Jenks e Prout, 1998). Nessas perspectivas, as suposições sobre a gênese de tudo, da amizade aos conhecimentos científicos, são cuidadosamente examinadas como construções sociais, em vez de simplesmente aceitas como consequências biológicas ou fatos sociais evidentes. Isso significa que a infância e todos os objetos sociais (incluindo aspectos como classe, gênero, raça e etnia) são vistos como sendo interpretados, debatidos e definidos nos processos de ação social. Em suma, são vistos como produtos ou construções sociais. Quando aplicadas à sociologia da infância, as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como “consumidores” da cultura estabelecida por adultos (CORSARO, 2011, p. 19, grifo do autor).

Logo, ao desconstruirmos um ideal de natureza humana e assumirmos que somos resultados de construções sociais tecidas a partir das relações interpessoais, da interação com as tecnologias, mídias e afins, desconstruímos, também, a ideia de natureza infantil. Assim como qualquer pessoa, a criança se constrói nas relações com seus pares, familiares, adultos, tecnologias, mídias e políticas públicas de modo que o caráter dessas relações plurais merece cautelosa investigação, uma vez que altera a qualidade da vivência infantil bem como sua influência na sociedade enquanto ator social e produtor cultural.

Essa tendência de reconhecer os sujeitos enquanto constructos provenientes das relações sociais não se limita ao campo da sociologia da infância, mas tem ganhado força no campo

sociológico desde que Bauman (2005) constatou que vivemos em uma modernidade líquida, na qual tudo o que é sólido se desmancha no ar (BERMAN, 2008). Assim, o olhar sociológico caracteriza todas as experiências do sujeito como significativas para a construção de seu ser. As pessoas e coisas se relacionam de maneira tal que se misturam, aprendem, confundem, num movimento dialógico e alteritário de encontro com um outro que as constitui e ressignificam. Consoante Prout,

Escolas, por exemplo, são relacionadas a outras escolas, à casa, aos parques, aos centros de recreação, às empresas, às autoridades locais, aos sindicatos, ministérios, tribunais e assim por diante. Pessoas cruzam essas fronteiras levando consigo ideias, experiências, ideais, valores e visões (tudo o que forma os discursos) diferentes e conflitantes, assim como recursos materiais diversos. Coisas também cruzam as fronteiras, e não são menos importantes. Isso inclui textos, orientações curriculares, materiais didáticos, modelos de política de financiamento etc.; e ainda máquinas (como computadores) que funcionam deste e não daquele modo, ou que favorecem aquela e não esta possibilidade de aprender, e assim por diante. Os atores híbridos, pessoas e coisas, que se movimentam em e entre diferentes locais, todos têm um papel na construção daquilo que emerge como “infância”. É preciso retraçar esses movimentos para compreendê-los melhor (PROUT, 2010, p. 744, grifo do autor).

Por isso a sociologia da infância apregoa que para compreender a infância não basta amparar-se em teorias do desenvolvimento infantil ou de socialização. Tais aportes são incapazes de abarcar as singularidades que atravessam cada criança que vai de encontro aos vários outros que a constitui. É preciso, antes, compreender a multiplicidade de crianças e infâncias que se produzem na relação com o mundo.

Desvendar essa singularidade, contudo, consiste em reconhecer o caráter infantil de agente e ator social. Tais conceitos reconhecem a autonomia da criança sobre a própria vida, rompendo com a ideia de que a criança absorve o mundo de forma passiva e não participativa. Contudo, é importante salientar que esses “não são termos equivalentes, pois a agência toma uma noção mais ampla, porque não se trata apenas da capacidade de ação social da criança, mas subentendem-se os efeitos dessa mesma ação na definição da situação para os diferentes atores” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 114). Nesse sentido,

meninas e meninos são sujeitos produtores de culturas, uma vez que sua agência tem desdobramentos entre os grupos de pares, via aproximações, amizades, brincadeiras, empatia, conflitos. Todas estas interações possibilitam o desenvolvimento dos processos de construção social de sentidos acerca do que as rodeia (espaço, tempo, regras e saberes), o que é sempre mais complexo do que eventualmente podemos pensar. O adulto terá que adotar uma postura de observação, questionamento e reflexão constantes para conseguir captar esta produção cultural a partir deles (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 117)

Destarte, se as crianças são agentes sociais, que interagem com o mundo e influenciam-no de alguma maneira, sua importância não deve ser reduzida mormente à sua formação enquanto futuro adulto. Elas vivem o e no presente. Evidentemente é importante que o processo

de construção de sua identidade aconteça de modo que seu bem-estar seja assegurado. Contudo, há no ser a mesma importância do devir. Como destaca Prout,

Nick Lee (1999) argumentou, de forma conclusiva, a meu ver, que a Sociologia da Infância deve reconhecer igualmente o ser e o devir. Em primeiro lugar, ele sugere que, embora a oposição fizesse algum sentido do ponto de vista das sociedades modernas, tornou-se insustentável em face das mudanças recentes no emprego e na família. Com elas, o caráter inacabado da vida dos adultos ficou tão visível quanto o das crianças. Nesses termos, tanto os adultos quanto as crianças podem ser vistos como devires, sem deixar de lado a necessidade de respeitar seus estatutos como seres ou pessoas. Em segundo lugar, ao distinguir as crianças como seres “de direito próprio”, a Sociologia da Infância corre o risco de endossar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível ser humano sem pertencer a uma complexa rede de interdependências. Ele critica então a Sociologia da Infância por se basear unilateralmente na ideia de crianças como seres. Tanto crianças como adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes (PROUT, 2010, p.737, grifo do autor).

A partir deste panorama apresentado por Lee (1999 apud PROUT, 2010, p. 737), todos somos sujeitos em constantes processos de construção e reconstrução. Sejamos adultos ou crianças, ao nos relacionarmos com o mundo e com outros sujeitos mudamos nossas formas de agir, de pensar, de falar, constituindo-nos, assim, como eternos devires. Logo, “ao invés de apenas enfatizar que crianças também são seres, mostramos como é produtor considerar tanto o adulto como a criança como devires parciais” (MANNION, I’ANSON, 2003, p.21 apud PROUT, 2010, p. 746).

Entretanto, é importante que se tenha cautela ao pensar nesse sujeito infantil como devir. A perspectiva apontada por Lee é a de devir como constante construção do eu. A grande crítica da Sociologia da Infância à visão da criança como devir está muito mais atrelada à percepção social cristalizada de criança como sujeito em constante processo de busca de um vir-a-ser adulto. Ou seja, socialmente a importância da criança é reduzida ao adulto que ela porventura virá a se tornar, concentrando todos os esforços na formação desse adulto e na satisfação de suas necessidades futuras – que muitas vezes contradizem as necessidades do sujeito infantil. Isso quer dizer que, em nome do sucesso da vida adulta a vivência infantil é menosprezada e muitas vezes massacrada por excessivas regulações. A escola, por exemplo, ao se basear em uma proposta pedagógica que valoriza a formação adulta em detrimento da vivência da infância, sobrecarrega seus alunos com um currículo denso e cansativo, com conteúdos muitas vezes desconexos de suas realidades. Objetivando a formação cidadã e preparação para o mundo do trabalho, as instituições escolares tratam meninos e meninas como máquinas a serem programadas, controlando seus corpos de maneira completamente disciplinar e reprimindo ou regulamentando uma das práticas mais necessárias à experiência infantil: o brincar.

Ademais, a noção de criança como vir-a-ser contribui ainda mais para sua exclusão da experiência em sociedade. Pautados nesse conceito, não é incomum proferirmos ou ouvirmos discursos que perpetuam essa exclusão. Como explana Qvortrup

expressões coloquiais como ‘crianças são o futuro da sociedade’, ‘crianças são a próxima geração’ e ‘crianças são nosso mais precioso recurso’ são uma tendência que as priva de uma existência como seres humanos em prol de um imaginário que as têm como devires humanos e, dessa forma, salienta a ideia de que não são contemporâneas autênticas dos adultos. Elas estão no presente, por assim dizer, para que se invista nelas (Davis, 1940). [...] O destino das crianças é a espera – paciente, até tornarem-se adultas, para ter sua construtividade reconhecida, o que dizer sobre assuntos sociais, para ser parte da coletividade de cidadãos. Este obscurecimento da individualidade, da participação autêntica, é pensado provavelmente em termos de proteção da criança, preservando e ampliando suas potencialidades para uso futuro. Nesse sentido, é um forte parâmetro para a formação da infância como um aspecto estrutural e para a construção de uma limitação geracional (QVORTRUP; 2014, p. 32).

Assim, ao privilegiar um protecionismo extremista, que não reconhece a importância dos direitos de participação social da criança, mantemo-las alheias à sociedade, como se privá-la das responsabilidades da vida e da convivência em grupo fosse mais vantajoso que assegurar seus direitos de participação e garantir sua liberdade de expressão. Qvortrup (2010b, p. 779, grifo do autor) questiona se realmente “deveríamos fazer de tudo para proteger as crianças ao preço de deixá-las fora da ‘sociedade’, ou deveríamos reconhecê-las como pessoas, participantes, cidadãs com o risco de expô-las às forças econômicas, políticas e sexuais”. Ao reconhecer os riscos de submeter as crianças a tais riscos, por meio do direito de participação, o autor destaca que, mesmo quando tentamos preservar as crianças dessas forças externas, elas ainda sofrem as consequências das decisões de outrem. Ademais, mesmo limitando os direitos de participação social das crianças, paradoxalmente, jogamos em seus ombros a responsabilidade de salvar o futuro sem, contudo, permitir que elas vivenciem o tempo presente. Cobramos-lhes a experiência que não permitimos que elas vivenciem.

Nesse sentido, Lourdes Gaitán Muñoz (2006, p. 10) salienta que “en este contexto la infancia ha venido siendo considerada como el espacio de tiempo vital que debe aprovecharse para la iniciación en la vida social de los que llegarán a ser, con el transcurso de los años, verdaderos actores sociales³” (MUÑOZ, 2006, p. 10). Assim, esses discursos enquanto produtores de realidade contribuem para a marginalização infantil, na medida em que reforçam a ideia de que crianças não fazem parte da sociedade por estarem em processo de preparação para seu ingresso na mesma e por sua integração a esta marcar o fato da sua infância ter chegado

³ “Nesse contexto a infância tem sido considerada como o espaço de tempo vital que deve se aproveitar para a iniciação da vida social daqueles que virão-a-ser, com o transcurso dos anos, verdadeiros atores sociais” (MUÑOZ, 2006, p. 10, tradução nossa)

ao fim. (QVORTRUP, 2010). Por isso, a Sociologia da infância problematiza essas questões oriundas de um pensamento positivista que cristalizou no imaginário social a falsa noção de que crianças são sujeitos imaturos e incapazes de lidar com a vida em sociedade.

Para Muñoz, é a partir desses questionamentos que emerge a necessidade de se pensar a infância a partir de uma nova perspectiva no âmbito da sociologia. Segundo a autora, a sociologia da infância

surge a partir de una insatisfacción con las explicaciones habituales sobre la vida y el comportamiento de los niños, con la consideración de los mismos en la sociedad y en el conjunto de las ciencias sociales y así mismo con los métodos y técnicas de investigación aplicados en el estudio de las actividades individuales o colectivas de las personas que se encuentran en esa etapa de la vida que viene a denominarse infancia. Esta insatisfacción conduce a la búsqueda de otros planteamientos teóricos explicativos y también al desarrollo de herramientas de investigación adecuadas para llegar a un conocimiento de lo que significa la infancia hoy, como espacio vital en el que se desarrolla la vida de los niños, como fenómeno permanentemente insertado en la estructura social y como ámbito con significado para los propios niños (MUÑOZ, 2006, p. 10)⁴.

Se, consoante James e Prout (1990 apud PIRES, 2008) até o final da década de 70 os estudos sobre a infância padeciam de um viés evolucionista baseado em estudos que classificavam os estágios de desenvolvimento infantil a partir de uma visão adultocêntrica de mundo que negligenciava a agência na criança, agora, com a sociologia da infância, busca-se recuperar o foco na autonomia infantil.

Dentre os principais objetivos dessa vertente sociológica destaca-se a necessidade de dar visibilidade às crianças enquanto atores sociais em alinhamento com as orientações da Convenção Internacional sobre os direitos da Criança que reconhece meninos e meninas como sujeitos de direitos sociais e políticos (MUÑOZ, 2006). A sociologia da infância se pauta, ainda, no princípio de que as concepções de criança e infância são fundamentais para pensar e compreender a posição das crianças na sociedade. Por isso, é de extrema importância questionar o conhecimento produzido até o momento e romper com visões cristalizadas de criança enquanto ser frágil e incapaz. Para tanto, é preciso dar segmento a estudos que reconheçam a

⁴ “surge a partir de uma insatisfação com as explicações habituais sobre a vida e o comportamento das crianças, com a consideração deles na sociedade, bem como no conjunto das ciências sociais com os métodos e técnicas de investigação aplicadas no estudo das atividades individuais ou coletivas das pessoas que se encontram nessa etapa da vida que vem a ser chamada de infância. Essa insatisfação conduz à busca de outras bases teóricas explicativas e também ao desenvolvimento de ferramentas de investigação adequadas para chegar a um conhecimento do que significa a infância hoje, como espaço vital em que se desenvolve a vida das crianças, como fenômeno permanentemente inserido na estrutura social e como campo cheio de significados para as próprias crianças” (MUÑOZ, 2006, p. 10, tradução nossa)

agência infantil, compreendendo seu papel fundamental na estrutura social bem como a natureza de seu trabalho escolar.

Corsaro (2011) destaca que para compreender a condição de ator social da criança é necessário perceber sua participação na produção de suas próprias culturas. Como já discutimos anteriormente, as crianças (tais como os adultos) se constroem e reconstróem a partir das interações sociais. Ao relacionarem-se com a família, com seus pares, com outros adultos ou com mídias, as crianças constroem sentidos e produzem cultura, afetando a sociedade em diferentes níveis. Assim, as crianças constituem-se agentes sociais ativos, que reproduzem interpretativamente o mundo que integram e constroem suas próprias culturas infantis.

3.1.1. A cultura de pares e os aspectos simbólicos das culturas infantis

Ao relacionarem-se com colegas e amigos de idades semelhantes, as crianças produzem o que denominamos cultura de pares. Grande parte do conhecimento de mundo apreendido pela criança a partir das rotinas culturais com adultos ou situações cotidianas é abordada nas relações entre pares. A partir do diálogo com outras crianças, meninos e meninas traduzem o mundo que lhes foi apresentado, a partir de uma perspectiva majoritariamente adulta para uma linguagem que faça sentido para o pensamento infantil. “Essa visão da cultura de pares está em conformidade com a reprodução interpretativa, que sublinha as ações coletivas da criança, valores partilhados e o lugar e participação infantil na produção cultural” (CORSARO, 2011, p. 151).

Essas culturas infantis são constituídas por uma série de elementos simbólicos. Consoante Corsaro (2011), a cultura simbólica da infância compreende diversas representações ou símbolos que expressam crenças, preocupações e valores compartilhados entre crianças. O autor destaca três principais fontes primárias da cultura simbólica da infância: a mídia (que abarca desenhos animados, filmes, cantigas de roda, seriados, programas infantis e outros); a literatura infantil (principalmente os contos de fadas) e as figuras míticas e lendas (tais como o Coelho da Páscoa, o Papai Noel, a Fada do Dente e outros).

As informações provenientes dessas três fontes são mediadas principalmente por adultos nas rotinas culturais em família e em outros ambientes. As crianças, no entanto, rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de pares (CORSARO, 2011, p. 134).

Nesse sentido, as crianças não apreendem passivamente esses símbolos. Elas os transformam no processo de construção cultural desenvolvido juntamente com seus pares, muitas vezes alterando o sentido inicial do elemento ou adequando-o a sua realidade.

As mídias proporcionam uma série de símbolos que são apropriados pelas crianças. Personagens de filmes e desenhos animados são constantemente citados por elas durante o processo de construção do conhecimento e também durante os momentos de brincadeira. Eles são utilizados tanto para validar os conhecimentos adquiridos, traçando pontos comuns entre a mídia e o conteúdo, quanto como instrumentos de diversão ou até mesmo subversão da ordem.

Juntamente com esses símbolos evidenciados pelas mídias há, também, uma grande produção de objetos de consumo, que fazem parte da cultura material da infância. Os personagens mais populares dos desenhos e do cinema transformam-se em brinquedos, roupas e sapatos ou, ainda, estampam mochilas, estojos, cadernos e lancheiras para crianças. Essa indústria contribui para que esses elementos se tornem cada vez mais presentes nas rotinas infantis.

A literatura e as histórias infantis constituem outro fator de grande importância na construção das culturas de pares. Seja por meio da família ou por meio da escola, a criança entra em contato com o fascinante universo das histórias e das leituras. Ademais, contos de fadas e histórias tipicamente infantis são constantemente retratadas pelo cinema, de modo que é difícil uma criança manter-se totalmente alheia a essa cultura.

De acordo com Corsaro (2011) é comum as crianças desempenharem um papel ativo nas leituras, participando da contação de histórias, da construção da cena ou reproduzindo interpretativamente as situações apresentadas na ficção em contextos reais. Ademais,

as percepções visuais, lógicas, musicais e linguísticas da criança podem exceder as dos adultos, uma vez que as crianças, quando consomem a literatura, podem ser motivadas por sua ânsia de poderes transformadores para tornar o mundo externo mais plenamente, conforme seus desejos (WOLF e HEATH, 1992, p. 122 apud CORSARO, 2011, p. 137).

Nesse sentido, a criança se apropria da história de maneira muitas vezes diversa do adulto, superando suas expectativas de interpretação. Além disso, as crianças frequentemente reproduzem elementos dessas histórias em contextos inesperados, revelando seu desejo de transformação da realidade e tentativa de aproximação do universo de faz-de-conta.

Para além dos fatores citados, “uma boa parte da cultura simbólica que as crianças trazem com elas quando entram na vida comum com pares é retirada de mitos e lendas culturais”

(CORSARO, 2011, p. 138). Figuras míticas como o Papai Noel, o Coelho da Páscoa, a Fada do Dente e até mesmo o Bicho Papão fundamentam a cultura e a sabedoria infantil, moldando seus pensamentos, comportamentos, resistências e formas de se relacionar. Para Corsaro,

os pais introduzem esses personagens míticos às crianças e regularmente os inserem em sua infância por meio de rituais muitas vezes profundamente apreciados. Além disso, os significados desses rituais familiares são aprimorados pelas sub-rotinas que compõem sua estrutura geral – sub-rotinas que estão prontas para enfeitar as culturas locais familiares. Por exemplo, a maioria das famílias norte-americanas produz o ritual comum do Coelho da Páscoa, mas muitas vezes variam as sub-rotinas de sua produção. Os ovos podem ser coloridos de maneiras diferentes e em diferentes momentos, podem ser escondidos dentro de casa ou no pátio, na manhã de Páscoa as crianças podem seguir uma série de regras na caça aos ovos e assim por diante. Assim, quando as crianças se reúnem em bairros, pré-escolas, jardins de infância, salas de aula e pátio escolares, sua alegria e fascínio no acolhimento dessas figuras míticas são duplamente exaltados. Elas descobrem não só o capital cultural simbólico infantil compartilhado e valorizado, mas também inúmeras variações para expressar e apreciar sua riqueza compartilhada (CORSARO, 2011, p. 138).

Logo, é comum que crianças cheguem à escola já conhecendo essas figuras e lendas e que na interação com seus pares e professores esses conhecimentos sejam compartilhados e ressignificados, orientando ações e comportamentos.

Por fim, outra fonte importante para a construção das culturas de pares e da subjetividade infantil são os aspectos materiais das culturas infantis. Eles exploram todas as fontes anteriores, produzindo bens que os representam em alguma medida para despertar o interesse das crianças. “Por cultura material da infância quero dizer vestuário, livros, ferramentas artísticas e de alfabetização (lápiz de cor, caneta, papel, tinta, etc.) e, mais especialmente, brinquedos” (CORSARO, 2011, p. 145).

Os brinquedos são elementos muito importantes da realidade infantil, uma vez que a criança é um ser criativo e brincante. “Ocupando um lugar de destaque no cotidiano infantil, o brincar constitui-se como a atividade do repertório comportamental humano que melhor ilustra e caracteriza essa etapa do desenvolvimento” (SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012, p. 542).

Estudos realizados por historiadores e pesquisadores em marketing mostram que, à medida que as crianças se desenvolvem como indivíduos, elas se apropriam coletiva e criativamente, usam e introduzem aos brinquedos significados, tanto na família quanto em suas culturas de pares. Essas conclusões estão em consonância com a noção de reprodução interpretativa na qual se demonstra a importância das ações coletivas para as crianças e como essas ações contribuem para as produções de culturas de pares inovadoras, bem como para a reprodução e alteração da sociedade adulta (CORSARO, 2011, p.145).

Assim, a brincadeira infantil se constitui como um outro território de ressignificações. A partir do brincar, as crianças manifestam sua reprodução interpretativa da realidade e recriam suas culturas de pares influenciando, inclusive, a sociedade adulta.

Ademais, além dos brinquedos, as roupas, acessórios e materiais escolares, que também compõem a cultura material da infância, são muito presentes no cotidiano infantil. Tais produtos bombardeiam olhares adultos e infantis com imagens de personagens destinados às crianças, contribuindo para que eles não saiam de suas memórias e sejam abordados frequentemente ao longo das rotinas culturais, brincadeiras e aulas.

Diante disso, é preciso enfatizar o papel fundamental da família na produção de cultura de pares e reprodução interpretativa. Afinal, “as crianças não vivem individualmente o ingresso no mundo adulto; em vez disso, elas participam nas rotinas culturais nas quais as informações são primeiramente mediadas por adultos” (CORSARO, 2011, p. 151).

As experiências infantis na família preparam as crianças para o ingresso nas culturas iniciais de pares na medida em que os pais organizam e estruturam as primeiras experiências interativas dos filhos com os colegas, fornecem-lhes apoio emocional e promovem estilos interpessoais ou orientações, apresentando-as aos aspectos materiais e simbólicos da cultura infantil. [...] Os pais apresentam as crianças à cultura simbólica (ou seja, várias representações ou símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores das crianças), pela forma como controlam e incentivam o acesso de seus filhos à mídia, literatura, valores míticos e lendas. E os pais também apresentam os filhos à cultura material (ou seja, livros, ferramentas artísticas e brinquedos) por meio de suas aquisições e incentivo de certos tipos de brincadeiras com esses objetos culturais. [...] Observamos, ainda, que as crianças muitas vezes ampliam e transformam a cultura material e simbólica que primeiro recebem da família em suas interações com os colegas (CORSARO, 2011, p. 152).

Isto é, os pais, ao controlarem os valores, vestes, produtos e mídias a que seus filhos têm acesso, interferem diretamente na produção infantil de cultura de pares. Embora a cultura de pares esteja circunscrita às interações entre crianças, a interferência adulta está constantemente presente posto que, a partir de um movimento dialético e alteritário, adultos influenciam crianças e crianças influenciam adultos, produzindo e reproduzindo culturas. Deste modo, evidencia-se a dimensão da importância da relação adulto-criança.

Ademais, como afirma Corsaro, as crianças transformam a cultura material e simbólica que apreendem. Melhor dizendo, as crianças reproduzem interpretativamente a realidade, utilizando sua criatividade para lidar com os conhecimentos de mundo a que são expostas e atribuir-lhes significados.

3.1.2. Reprodução interpretativa

Crianças são participantes ativas da sociedade. Isso quer dizer que a presença das crianças influencia os modos de vida da comunidade como um todo, uma vez que altera as formas de relacionar-se, movimentam o comércio, modifica a língua, produz bens e serviços e, sobretudo, influencia a produção cultural.

De acordo com Corsaro (2011), as crianças iniciam sua participação na cultura majoritariamente a partir de sua relação com a família, com amigos, com professores e outros profissionais da escola. A relação adulto-criança contribui muito para o repertório das culturas infantis, mas é entre pares que essa cultura geralmente é reconstruída e se manifesta. A partir do brincar, a criança tem licença poética para viver experiências que transcendem o plano real e se materializam num universo de faz-de-conta. Desfrutar da fantasia, deve ser um direito assegurado à todas as crianças. Sobre essa questão, Dallari afirma:

Toda criança deve ter o direito de viajar de vez em quando pelo mundo do sobrenatural e de acreditar no impossível. Pobre da criança que só consegue ver o que adultos consideram verdadeiramente existente e que tem seus horizontes limitados pelo que os adultos acham que é possível. A criança, para ser verdadeiramente criança, deve ter o direito de conviver com as criaturas produzidas por sua mente criadora, que serão muitas vezes seus companheiros mais amados e que lhe darão a convicção de que em algum lugar existe um mundo que não tem a monotonia e a desesperança do rotineiro. O sobrenatural da criança é uma região de liberdade, capaz de constante renovação e por isso mesmo é fonte de esperança. Por isso a criança deve ter o direito de chegar até ele. [...] Exigir que a criança acredite apenas no possível é uma forma de esterilizar sua inteligência, de lhe tirar a confiança e de impedir que ela tenha fé (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 61).

E é com sua criatividade e agência que a criança percebe o mundo e o reproduz com seu olhar de faz-de-conta. Desse modo, a criança se apropria de sua realidade e a recria, produzindo sua própria cultura. A essa produção cultural damos o nome de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

Quando afirmamos que a criança participa da sociedade, muitas pessoas têm em mente que essa participação se concretiza somente a partir dos processos de socialização. Contudo, tais teorias consideram o “desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança” (CORSARO, 2011, p. 31). A partir da abordagem sociológica, a socialização extrapola o processo de adaptação e internalização do mundo, configurando-se, sobretudo, como um processo de “apropriação, reinvenção e reprodução” (idem). Logo, a importância do processo de socialização repousa sobre o reconhecimento da relevância da ação coletiva das crianças – suas negociações,

compartilhamentos, produções culturais a partir das relações entre adultos e entre pares (CORSARO, 2011).

Contudo, o termo socialização carrega consigo uma abordagem individualista e progressista que imediatamente remete ao processo de preparação da criança para a vida adulta. Para superar essa questão, Corsaro (2011), sugere que ao nos referirmos aos processos infantis de construção de sua subjetividade utilizemos o termo reprodução interpretativa.

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. Na verdade, [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a *produção e mudanças culturais*. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, as crianças e infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas com que interagem. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (CORSARO, 2011, p. 32, grifos do autor).

Assim, dizer que as crianças reproduzem interpretativamente o que apreendem da realidade é reconhecer que elas não reproduzem fielmente o que veem, mas que ressignificam suas experiências para externá-las a partir de seu olhar infantil. E assim, a partir da reprodução interpretativa as crianças produzem suas próprias culturas. Todavia, por pertencerem a um universo cultural específico, lidando com valores, costumes e práticas social e historicamente estabelecidos, essa reinterpretação da realidade está demarcada pelas gerações as precedem e pelo lugar a que pertencem. Dessa forma, as culturas infantis não podem ser completamente autônomas, uma vez que internalizam um conjunto de símbolos e signos socialmente compartilhados.

A reprodução interpretativa se desenvolve a partir de dois elementos fundamentais apontados por Corsaro (2011): primeiramente, a linguagem e as rotinas culturais e, seguidamente, a natureza reprodutiva da participação infantil na evolução de suas culturas.

O mundo é construído a partir da linguagem. “É na linguagem que o sujeito, nas interações sociais com os outros, planeja suas ações, reflete, representa e significa a realidade” (SALGADO, 2005, p. 54). Dessa forma, a linguagem tem papel fundamental para o cumprimento das rotinas culturais infantis. Por sua vez,

a participação das crianças nas rotinas culturais é um elemento essencial da reprodução interpretativa. O caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade muito fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada. Dessa forma, rotinas

culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana (CORSARO, 2011, p. 32,).

Ou seja, as rotinas culturais são fundamentais para que as crianças se sintam pertencentes a um grupo social e passem a internalizar o mundo a partir das perspectivas e compartilhamentos desse grupo. Dessa forma, quando surgem problemas de compreensão de mundo a familiaridade dessas rotinas proporciona o ambiente adequado para que sejam solucionados. Por isso as rotinas culturais são tão importantes para a reprodução interpretativa: grande parte da aquisição de conhecimentos culturais se dá a partir delas, além, também, dessa reprodução criativa da realidade se manifestar nesses meios.

Ademais, as crianças tentam interpretar e significar a sua cultura para fazerem parte dela. Ao tentarem significar o mundo adulto, as crianças produzem coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011). Por pares, aqui compreendemos um grupo de crianças que compartilha experiências quase que diariamente. Já as culturas de pares são designadas como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). A partir da cultura de pares, os conhecimentos e práticas infantis são adaptados e transformados de modo a possibilitar a participação no mundo adulto.

Nesse sentido, “a produção infantil de cultura de pares não é uma questão de simples reprodução do mundo adulto [...]. As crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo” (CORSARO, 2011, p.53). Por isso, na medida em que criam suas próprias culturas infantis, elas também influenciam a cultura adulta, tornando-se parte dela.

Portanto, de acordo com Corsaro (2011, p. 128-129):

na perspectiva de 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 adultos pelas crianças. Central para essa visão é a participação das crianças nas rotinas culturais. Rotinas, em vez de indivíduos, são analisadas. É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças se tornam membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas. A participação das crianças nas rotinas adulto-criança muitas vezes gera perturbações ou incertezas em suas vidas. Essas perturbações (incluindo confusão, ambiguidades, receios e conflitos) são um resultado natural da interação adulto-criança, tendo em conta o poder dos adultos e a maturidade cognitiva e emocional infantil. Embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar e compreender. Certamente, muitas confusões, medos e incertezas são tratados à medida que surgem na interação adulto-criança. No entanto, uma suposição importante da abordagem interpretativa é que características importantes das culturas de pares surgem e são

desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto.

Em vista disso, o processo de apropriação do mundo por parte das crianças se dá a partir das interações sociais entre adultos e entre pares e não a partir de um processo de socialização vertical na qual a produção cultural está concentrada nas mãos dos mais velhos. Embora exista uma relação de poder que atravessa o diálogo entre adultos e crianças favorecendo a lógica adultocêntrica de mundo, reconhecer que as crianças são produtoras culturais ativas é resgatar sua agência há muito ignorada. Até porque essa relação não é sempre pacífica, mas revela conflitos que provocam mudanças na forma de pensar e agir – tanto infantil quanto adulta. Além disso, quando as crianças não concordam com determinadas ações e verdades postas elas resistem por meio de mecanismos que chamamos de ajustamentos secundários.

3.1.3. Ajustamentos Primários e Secundários

A ressignificação da cultura pela criança, além de evidenciar sua natureza criativa, também revela sua irreverência à ordem adultocêntrica. Isto quer dizer que a partir de sua expressão cultural singular, as crianças exprimem sua aprovação ou reprovação a determinadas situações. Na escola, por exemplo, as crianças trazem seus conhecimentos e culturas para demarcar seu papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, além de agirem de forma criativa para expressar sua relação com o material didático e com as regras instituídas pela coordenação ou pela professora. Essas atitudes refletem a aprovação ou reprovação das crianças à ordem adultocêntrica e são denominadas por Corsaro (2011) como ajustes primários ou secundários.

Manuela Ferreira (2005) esclarece que ajustamentos primários e secundários são fenômenos que coexistem em qualquer instituição e que configuram as formas como os indivíduos se adaptam ou se distanciam das regras instituídas. Por ajustamentos primários entende-se a adesão aos valores inerentes à ordem institucional adulta e ao mundo por ela designado como se fora seu próprio (FERREIRA, 2005). Ou seja, as crianças aceitam as regras impostas sem valer-se de quaisquer artifícios para burlá-las ou questioná-las.

Por outro lado, os ajustamentos secundários dizem respeito à maneira como os integrantes de uma determinada organização se valem de recursos legítimos para fins não autorizados. Corsaro destaca que “as crianças tentam evitar regras adultas por meio de ajustes secundários produzidos de forma cooperativa, que permitem que elas obtenham certa

quantidade de controle sobre suas vidas nesses termos” (CORSARO, 2011, p. 54). Logo, por meio dos ajustamentos secundários as crianças se utilizam de formas criativas para quebrar as regras instituídas, sobretudo pelos adultos e pela escola.

Em seus estudos, Corsaro descobriu que as crianças produziam uma grande variedade de ajustes secundários em resposta às regras estabelecidas na escola. De acordo com o autor, uma das práticas observadas consiste no emprego de

diversas estratégias de ocultação para fugir à regra que proíbe levar brinquedos ou outros objetos pessoais de casa para a escola. Essa regra foi necessária: objetos pessoais eram atraentes para outras crianças simplesmente porque eram diferentes dos materiais diários das pré-escolas e, como resultado, os professores constantemente tinham de resolver disputas sobre esses itens. [...] Os professores toleravam essas violações porque a natureza do ajuste secundário geralmente elimina a necessidade organizacional de aplicar a regra. As crianças compartilham e brincam com os objetos pessoais contrabandeados clandestinamente para evitar a detecção dos professores. Se as crianças sempre brincassem com os objetos pessoais dessa forma, não haveria nenhum conflito e, portanto, não haveria necessidade para a regra. Este não é o caso, no entanto; o compartilhamento cuidadoso ocorre apenas porque a regra adulta está em vigor. Assim, de forma indireta, o ajuste secundário confirma a necessidade organizacional para a regra (CORSARO, 2011, p. 55).

Assim, os ajustamentos secundários se manifestam como formas de resistências das crianças contra uma série de práticas que elas não compreendem ou concordam. Sendo a escola o ambiente socialmente destinado às crianças e o espaço de maior interação entre adultos e pares, é na instituição escolar que esses ajustamentos encontram território fértil para se desenvolverem.

Dentro dessa perspectiva, compreender os ajustamentos primários ou secundários que emergem da relação de crianças com as tecnologias pedagógicas abre espaço para uma reflexão acerca da eficiência dos métodos de ensino estabelecidos para a Educação Básica.

Para Korczak (DALLARI, KORCZAK, 1986, p. 33), “tratar a criança como um ser inteligente, reconhecendo e assegurando seu direito de pensar, é uma exigência de sua condição humana, seja qual for a criança e seja qual for o adulto que com ela se relacione”. Por isso este trabalho direciona seu olhar para a criança e seus sentimentos dentro da sala de aula. Ele propõe dar uma maior representatividade à criança. Não buscamos investigar o que adultos julgam ser importante para a infância. Diversas pesquisas já cumprem esse papel. Buscamos compreender e interpretar a forma como as crianças resistem à soberania adulta, bem como ressaltar a presença de elementos das culturas infantis no processo de construção de conhecimentos. Assim como sugere Korczak, almejamos elevar-nos até alcançar o nível de sentimentos das crianças e compreender sua sensibilidade.

3.1.4. Reflexões sobre a aquisição da linguagem e as culturas infantis na aprendizagem de língua inglesa

A linguagem produz o mundo e suas culturas. É a partir dela que interagimos com aquilo que nos é externo, construindo nossa realidade. É também a partir dela que nos colocamos no mundo, nos expressamos, nos subjetivamos e exprimimos nossas culturas. “A linguagem serve para pensar a realidade, para colocar seu usuário em posição de construir e não somente de consumir conhecimento oferecido por outros” (PARANÁ, 1998 apud BRANIAK, OLIVEIRA, 2013, p. 04). A linguagem é, então, a ferramenta fundamental da criação. Por isso, a escola é ambiente primordial para o desenvolvimento das habilidades de comunicação, devendo oferecer ferramentas para seu domínio.

Em consonância com esse pensamento, Corsaro (2011) defende que a reprodução interpretativa depende em grande medida da linguagem e da participação infantil em rotinas culturais. Para o autor,

A língua é fundamental à participação das crianças em sua cultura como um “sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” e uma “ferramenta para estabelecer (isto é, manter, criar) realidades sociais e psicológicas” (Ochs, 1988, p. 210). Esses recursos inter-relacionados da linguagem e de seu uso são “profundamente incorporados e contribuem para o cumprimento das rotinas concretas da vida social” (Schieffelin, 1990, p. 19) (CORSARO, 2011, p. 32, grifos do autor).

Ou seja, o domínio da linguagem é fundamental para a apropriação do mundo pelas crianças, bem como para a elaboração de suas próprias culturas de pares. Nesse sentido, o conceito de linguagem e cultura estão intimamente relacionados, de modo que não se pode falar em língua sem referir-se a um conjunto de valores, práticas, modos de pensar e de se posicionar. Ensinar uma língua estrangeira, por sua vez, traz à tona todas essas questões.

De acordo com Adriana Soares e Débora Leffa Dimmer (2012) o avanço do mercado de trabalho e as exigências por qualificação profissional fizeram com que o ensino de língua inglesa se tornasse uma preocupação cada vez maior para os pais, que passam a valorizar escolas que oferecem essa disciplina ou procurar cursos de idiomas para ensinar suas crianças em horários diversos ao ensino regular. Desse modo, cada vez mais as escolas preocupadas em atender as exigências da sociedade neoliberal e preparar seus alunos para o mercado de trabalho investem no ensino de língua inglesa para crianças.

Apesar de sua valorização entre pais e escolas, o ensino de língua inglesa não é disciplina obrigatória até os dez anos de idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (BRASIL, 1996), especifica que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...] § 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016) (BRASIL, 1996).

A oferta dessa disciplina, portanto, torna-se obrigatória em todo o território nacional somente a partir do sexto ano do ensino fundamental. Apesar disso, algumas escolas (majoritariamente as da rede particular de ensino) oferecem essa disciplina desde o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental ou, ainda, nas turmas de crianças pré-escolares. A partir do sexto ano e até o final do ensino médio, ela passa a ser exigida por lei. Ademais, a legislação especifica o inglês como língua obrigatória a ser ensinada, permitindo que outras línguas estrangeiras sejam ofertadas apenas com caráter optativo para estudantes do ensino médio (BRASIL, 1996).

Embora seja apenas a terceira língua mais falada do mundo, perdendo o primeiro posto da lista para o mandarim e o segundo para o espanhol, a língua inglesa tem espaço privilegiado nas instituições de ensino do país sobretudo pela sua ampla influência sobre o mundo. Yves Lacoste (2005) assinala que apesar de a língua inglesa ter se alastrado devido ao processo de colonização inglês, é somente depois do fim da Segunda Guerra Mundial que sua influência cultural sobre outros países é expandida. Com o domínio dos Estados Unidos da América sobre o mercado tecnológico, os países consumidores da tecnologia norte-americana são obrigados a apreender seu idioma para melhor manejo desses dispositivos. Ademais, como explica o autor:

A mundialização do inglês americano se faz também indiretamente por meio de uma série de fenômenos culturais mais ou menos associados uns aos outros: pelo cinema americano, apesar de a maior parte dos filmes exportados pelos EUA serem dublados na língua do país de importação, e especialmente pela enorme massa de produções musicais que são, dia e noite, difundidas por emissoras de rádio e de televisão do mundo inteiro. A língua do rock é o inglês, seja ele cantado por franceses, japoneses ou russos, e pouco importa que o sentido das palavras não seja compreendido. Ele contribui para manter na moda tudo o que é americano. E tudo isso tem consequências geopolíticas e participa das rivalidades de poderes e de influências em nível mundial e no quadro de todos os países (LACOSTE, 2005).

À vista disso, o inglês consolida sua influência a partir de uma espécie de colonização cultural que se manifesta por meio das mídias e da influência econômica dos Estados Unidos da América frente a outros países.

Falar a língua inglesa atualmente é considerado um diferencial para o currículo de qualquer trabalhador e, por isso, as escolas alinhadas com o ideal neoliberal de educação preocupam-se em oferecer essa matéria em sua grade curricular, inclusive nas classes de ensino de crianças.

Contudo, é preciso atentar que, tal como a língua pátria, o ensino de língua estrangeira também é atravessado por uma série de questões culturais que emergem a partir da língua-alvo. A esse respeito, Simone Sarmento tece uma discussão interessante:

O conceito de linguagem é fundamental para compreender a prática de ensino de língua estrangeira. A linguagem pode ser considerada como um código lógico dissociado de ações sociais e culturais. Aprendemos e ensinamos o código para que os indivíduos lancem mão deste quando precisarem comunicar-se. Neste caso, linguagem e cultura estão separados. Uma outra visão considera linguagem como um fato social. Neste caso aprendemos e ensinamos o código associado às suas possíveis ações, é a construção conjunta de ações com a linguagem. Considera-se linguagem, sociedade e cultura interligados. Fazer coisas com a linguagem é diferente da soma de um falante falando e um ouvinte ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores - desempenham suas ações individuais em coordenação e em conjunto (CLARK,1996:3). Além de desempenhar seus papéis individuais, ao usarem linguagem, os participantes devem trabalhar juntos em unidades sociais. A linguagem é fundamentalmente usada com propósito social. As línguas, assim como as conhecemos, não existiriam caso não desempenhassem seu papel social (SARMENTO, 2004, p. 01).

Há, portanto, duas perspectivas para se conceber a linguagem: uma abordagem utilitarista e outra construtivista. Entretanto, para Sarmento, “as noções de uso da linguagem, comunicação e prática social não podem ser entendidas como fatores isolados. Esses fatores estão intimamente ligados à noção de cultura” (2004, p. 05). Logo, a visão utilitarista de língua não se sustenta, na medida em que ela não se reduz apenas a um código que transmite mensagens, mas estabelece sentidos entre comunicador e ouvinte que extrapolam a palavra e sua mera tradução.

Pensar no ensino de língua estrangeira nesses termos requer reconhecer que é preciso explorar a cultura que emerge da língua-alvo, para construir uma aprendizagem significativa a seu respeito. Até porque as orientações “sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2000), têm como foco a preparação do aprendiz como cidadão multicultural que utiliza a língua estrangeira como meio de engajamento discursivo e de

vivência de diferentes culturas” (LIMA, 2014). O inglês, portanto, deve permitir que o aprendiz tenha acesso e compreenda informações culturais distintas de sua experiência local.

Ao falarmos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças, faz-se fundamental pensar nos aspectos da cultura inerentes à linguagem. Apesar de termos o português como língua materna, diariamente somos bombardeados com expressões provenientes do inglês, sobretudo a partir das mídias. Com as crianças, esse processo não é diferente, principalmente devido ao fato de que grande quantidade de animações, filmes e jogos veiculados nas mídias e orientados à infância não se tratam de produções brasileiras. E tais produtos são consumidos pelas crianças e compartilhados entre pares, constituindo suas culturas infantis.

Outrossim, essas produções midiáticas são feitas a partir de uma linguagem cinematográfica e uma indústria que difunde modos de vida e consumo. Dentre as produções mais influentes entre as crianças, destacam-se as animações. De acordo com Salgado (2005), embora exista uma vasta e rica produção de animações em diferentes países do mundo, o mercado de animações dos Estados Unidos da América se apropria em grande medida e se destaca na arte de dar vida e movimentos a desenhos. A animação norte-americana, de acordo com a pesquisadora, se constitui como hegemônica no contexto mundial, além de ter dado origem a uma grande indústria difusora de produtos culturais consumidos por meninos e meninas de diversas regiões do mundo, desde a metade do século XX até os dias atuais.

Nesse sentido, ao nos aproximarmos da história dessa indústria de animação, da produção de seus personagens e enredos, estamos, de algum modo, compreendendo os contextos e as intenções sociais que dão origem aos desenhos animados como signos culturais voltados para a infância (SALGADO, 2005, p. 69).

Esses contextos e intenções culturais, por sua vez, materializam-se nas culturas infantis e se expressam tanto nas interações entre pares quanto na construção do conhecimento escolar.

Um estúdio que se destaca no mercado de animações para crianças e cujas personagens têm forte presença nas rotinas infantis até os dias presentes é o Disney. Responsável pela animação de diversos contos-de-fadas clássicos e pela criação de personagens como Mickey e Pato Donald, o estúdio Disney representa um paradigma na esfera da arte e da técnica de animar (SALGADO, 2005), inspirando várias produções de outros estúdios. Sua narrativa é marcada pela identidade forte de suas personagens e sua submissão às regras do plano real, fundando o princípio da hiper-realidade.

A partir da década de 40, a ânsia de atribuir aos personagens uma identidade toma conta dos estúdios de animação que, seguindo muitos dos rastros deixados por Disney, vão se proliferando nos Estados Unidos e fazendo dos desenhos animados programas televisivos de grande inserção no cotidiano de crianças pelo mundo afora (SALGADO, 2005, p. 74).

Assim, a veiculação de desenhos animados na televisão aberta ganha maior espaço a partir da década de 40, quando outros estúdios de animação, como a Warner Bros., fortificam a indústria do desenho animado com sua intensa produção e difusão. Diferentemente das produções dos estúdios Disney, as animações da Warner apesar de também se esforçarem para criar personagens com identidades marcadas e com uma veracidade quase tangível no plano real, rompem com o princípio da hiper-realidade e se aproximam mais do plano fantástico, ao quebrarem as regras do plano físico. Alternando entre essas tendências, vários outros estúdios criam animações que se popularizam por meio da transmissão televisiva.

Figura 1 - Logomarca dos estúdios Walt Disney Pictures



Fonte: <http://img.zoneland.ru/images5/9413922.jpg>

Outro tipo de produção que conquista o público infantil é a animação japonesa. De acordo com Salgado (2005), os desenhos japoneses também conquistam adeptos entre as crianças a partir do início do século XXI.

Atravessando as fronteiras entre o Japão e o mundo ocidental, a animação japonesa vai, a cada dia, conquistando mercados e adeptos pelos Estados Unidos, Europa e América Latina. *Pokémon*, *Digimon*, *Dragon Ball*, *Samurai X*, *Yugioh* e uma série de outros desenhos animados japoneses são narrativas que habitam o cotidiano das crianças no mundo contemporâneo, fazendo parte de suas histórias, brincadeiras e identidades. Anime é a denominação dada à animação japonesa, que provém da palavra inglesa *animation* (SALGADO, 2005, p. 78).

Logo, as produções japonesas criam personagens que frequentemente fogem ao padrão físico oriental e se aproximam em grande medida das características ocidentais, inclusive em relação a seus modos de vida. A autora destaca, ainda que,

na década de 60, o anime *Astro Boy*, de Tezuka Ossamu, originário da história de mangá de mesmo título, começa a marcar sua presença em território norte-americano. Nos anos setenta, a série *Speed Racer* conquista popularidade entre os jovens americanos. Entretanto, é na década de 90 que o anime se consagra como um significativo produto cultural exportado pelo Japão para os Estados Unidos, Europa e América Latina. Transformando imagens, metamorfoseando formas e figuras e mudando narrativas com rapidez, o anime retrata a velocidade das mudanças da sociedade contemporânea e de nossas identidades cambiantes. A interseção perfeita entre o local e o global é o que, para Napier, define esse gênero, que se, por um lado, traz, como o mangá, fortes referências à cultura japonesa, seja como válvula de escape à rigidez de seu cotidiano, seja como endosso às suas regras e rotinas, por outro, aparece para o resto do mundo como o canal por onde escoam flexibilidade, transformação e alteridade (SALGADO, 2005, p. 80-81).

Nesse sentido, apesar das tramas japonesas conquistarem esse espaço, é importante destacar que na tentativa de atingir um público global os animes incorporam vocabulários, hábitos, valores e culturas provenientes de uma herança norte-americana, contribuindo assim, para a difusão de expressões da língua inglesa que são apropriadas pelas crianças.

Figura 2 - Famosas personagens da animação japonesa



Fonte: <http://free4kwallpaper.com/portrait-of-anime-4k-wallpaper/>

Contudo, apesar da força da indústria de animações, buscam-se novos meios de dominação do mercado cultural destinado às crianças. Eis que, como apresenta Salgado,

Após alguns anos de ostracismo, marcado por repetições de personagens e histórias, redução dos movimentos e do investimento na animação da personalidade, em 1985, a indústria do desenho animado se apresenta, muito mais do que antes, como um negócio atrelado principalmente ao consumo de brinquedos. Nesse momento, os produtores de animação para a televisão começam a trabalhar em parceria com os produtores de brinquedos. A regra, então, passa a ser lançar, para cada novo

personagem de desenho animado, um brinquedo correspondente (SALGADO, 2005, p. 77).

Desse modo, as personagens de animação fazem-se presentes no cotidiano infantil não apenas pelas telas da televisão, mas também a partir de produtos de consumo que compõem a cultura material da infância. E essas produções e produtos são majoritariamente provenientes dos Estados Unidos ou, quando não, carregam expressões ou traços da cultura norte-americana como artifício de difusão global.

Apesar de as produções midiáticas se tratarem de produções adultas que traduzem concepções adultas sobre que o que é ser criança e o que é infância, elas também contribuem para as construções de suas infâncias, uma vez que crianças reproduzem interpretativamente tanto os conhecimentos apreendidos nas rotinas culturais com adultos quanto nas interações com mídias (CORSARO, 2011). De acordo com Corsaro (2011) a reprodução interpretativa é composta de três tipos de ações coletivas:

(1) Apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; (2) produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares; (3) e contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta. Essas atividades seguem uma progressão exata: a apropriação permite a produção cultural, que contribui para a reprodução e a mudança. As atividades não são, no entanto, historicamente divididas. Ou seja, as crianças não agem num período específico, no qual se apropriam de todas as informações necessárias para produzir uma cultura de pares, e só então contribuir para a reprodução e modificação da cultura adulta. Em vez disso, essas ações coletivas ocorrem no momento e ao longo do tempo. Para entender melhor essa ideia, é útil considerar como as crianças adquirem e usam a linguagem. As crianças não aprendem primeiro todas as regras gramaticais, fonológicas e semânticas; praticam essas regras e só então começam a usá-las para se comunicar com outras pessoas. Em vez disso, as crianças usam suas habilidades no desenvolvimento da linguagem para se comunicarem em momentos específicos no tempo, e refinam e continuam a desenvolver as habilidades por meio da de seu uso repetido na interação, ao longo do tempo. O mesmo se dá na criação e na participação em culturas de pares. As crianças se apropriam de informações do mundo adulto para criarem e participarem da cultura de pares em momentos específicos no tempo. Essas mesmas ações coletivas, por meio de sua repetição na cultura de pares ao longo do tempo, contribuem para uma melhor compreensão dos aspectos da cultura adulta que tenham sido apropriados pelas crianças. Além disso, essas repetições ao longo do tempo podem ocasionar alterações em certos aspectos da cultura adulta (CORSARO, 2011, p. 54, grifos do autor).

Nesse sentido, as crianças também se subjetivam a partir das interações com essas animações e com os ideais de infância e cultura que elas transmitem. Ademais, como a linguagem é mediadora desse processo e vários aspectos da língua inglesa emergem desses desenhos, de seus produtos e games, é a partir dessas interações que as crianças constroem muitos de seus conhecimentos acerca de uma língua estrangeira.

Ainda considerando as reflexões de Corsaro (2011) a respeito da linguagem e de sua apropriação pelas crianças, é preciso sublinhar que a aprendizagem de língua pelas crianças, seja ela materna ou estrangeira, não se dá a partir da internalização das regras gramaticais e afins. Ao contrário, a língua se constrói a partir de seu uso e da repetição de seus termos. Nessa perspectiva, cada título que permanece sem tradução para o português, cada nome que se mantém na língua original, cada brinquedo, jogo ou game que traz instruções em inglês contribuem para apropriação do vocabulário da língua estrangeira e passam por todo esse processo de apropriação criativa apresentado por Corsaro (2011) contribuindo para a construção das culturas infantis em variados níveis.

Ignorar esse conhecimento previamente construído pelas crianças não apenas torna o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como algo estanque, mas impede a participação ativa das crianças na construção de seus próprios conhecimentos acerca da língua. Portanto, é extremamente importante que o professor estabeleça conexões entre os vocabulários a serem trabalhados em sala de aula e os conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças a partir das culturas infantis. Trata-se de um procedimento que, além de garantir melhor resultado na aprendizagem, reconhece o protagonismo delas na experiência escolar.

4. TECNOLOGIAS PEDAGÓGICAS

A prática educativa é um ato político e intencional (LIBÂNEO, 2002). Para Libâneo (2002), o ato de educar é perpassado por questões políticas e socioculturais que respondem tanto à fatores externos (o sistema político, econômico e cultural no qual a educação se insere), quanto à fatores internos (referentes às práticas de ensino, de gestão e de convivência na escola).

Nesse sentido, as concepções de criança e infância também influenciam as formas de se pensar a educação e o papel de meninos e meninas no fazer educacional. Embora as leis nacionais e internacionais que regulamentam os direitos das crianças reconheçam-na enquanto pessoa humana e portadora de direitos de proteção e participação e as diretrizes da educação brasileira versem sobre sua cidadania, a participação política das crianças ainda é muito restrita, mesmo no âmbito escolar. A esse respeito, Qvortrup (2010b, p. 280) tece uma pertinente discussão:

Hoje há muitas considerações abalizadas e muito debate público sobre direitos das crianças e crianças como cidadãs. Essas discussões têm muito a dizer em termos gerais e também em termos mais particulares sobre o *status* das crianças na sociedade e sobre o que crianças podem esperar legitimamente como membros da sociedade. A Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU sobre Direitos da Criança contém vários artigos que se costuma dividir coloquialmente em três grupos (os chamados três Ps): um que trata da proteção, outro da provisão e um terceiro dos direitos de participação. No que se refere ao *status* de sujeito das crianças, seus direitos de participação são bem mais relevantes. A participação é entendida aqui principalmente em termos de direitos que têm muita semelhança com os direitos humanos e civis na Declaração dos Direitos Humanos. Assim, o art. 12, da Convenção sobre os Direitos da Criança, fala em assegurar à criança que é capaz de formar suas próprias opiniões o direito de expressá-las livremente em “assuntos que afetam a criança”; o art. 13 garante à criança liberdade de expressão; o art. 14, liberdade de pensamento, consciência ou religião; o art. 15, liberdade de associação e reunião pacífica; e o art. 16, direito à privacidade.

Para Qvortrup (2010b), pensar a criança como cidadã plena de direitos requer, necessariamente, assegurar os seus direitos de participação política. O autor critica a limitação posta pela legislação ao restringir o direito de participação aos assuntos que concernem à criança, alegando que a infância é afetada por forças políticas e econômicas tanto quanto qualquer adulto e que, muitas vezes, o impacto dessas forças sobre a infância não é medido ou considerado. Essa atitude é um reflexo da posição de marginalização da infância e concepção da criança como proto-adulto (JENKS, 2002). Logo, a visão da criança como sujeito em desenvolvimento rumo à adultez corrobora com a negação de sua cidadania e posição marginalizada na sociedade. À medida em que pressupomos que tornar-se adulto é requisito

essencial para atuação cidadã, contribuímos para a manutenção da ordem adultocêntrica de mundo.

Apesar disso, tanto os documentos internacionais quanto os nacionais argumentam sobre o direito da criança de participar das decisões que lhe dizem respeito, assegurando minimamente o direito de participação da criança na sociedade. Todavia, apesar desse direito ser assegurado por lei, as vozes infantis ainda são pouco valorizadas mesmo se tratando de questões concernentes a seu bem-estar.

Mesmo a escola sendo o espaço criado para a criança, seu ambiente de trabalho e o local onde passam a maior parte de suas infâncias, sua atuação política nesse espaço ainda é muito limitada. A escolha das tecnologias pedagógicas que subsidiam o processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, reflete essa restrição da atuação política infantil.

Se, consoante Libâneo (2002), educar é uma prática que difunde valores e que está carregada de intencionalidades, a escolha das tecnologias pedagógicas não apenas atende a um projeto de sociedade e formação humana ideais como também a omissão da participação infantil nessas escolhas pode sustentar hierarquias etárias.

4.1. O livro didático como alvo de resistência das crianças

Na perspectiva foucaultiana, o termo tecnologia se refere a mecanismos, técnicas, estratégias e práticas com objetivos de normalizar, disciplinar e controlar os corpos, de modo a torná-los produtivos e politicamente dóceis (LEMOS, 2007). Nesse sentido, no contexto escolar, tecnologias pedagógicas se referem a quaisquer dispositivos utilizados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Essas tecnologias educacionais são estabelecidas por adultos, visando um ideal de formação humana e social, que muitas vezes ignora aspectos importantes do público infantil, tais como as culturas de pares e agência das crianças. Entre elas destacam-se as regras de convivência, os processos avaliativos e o material adotado.

Nesta pesquisa, uma tecnologia pedagógica muito presente durante as aulas e que desperta diversas formas de resistências das crianças é o livro didático. Essa ferramenta pedagógica é amplamente utilizada nas escolas públicas e particulares do país para orientar o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as ações governamentais na área da Educação, no final do século XX, se encontram políticas voltadas à regulação e controle de práticas escolares, que teriam no livro didático um instrumento de ação estratégico para a consecução de mudanças almejadas. Os livros didáticos “passaram a ser cada vez mais reconhecidos e indicados, nas políticas educacionais, como documentos de importância estratégica para viabilizar as mudanças e melhorias que se fazem necessárias na educação básica dos países em desenvolvimento” (MONTEIRO, 2009, p. 179). A “melhoria” das construções textuais dos livros didáticos – narrativas e atividades – sob a ótica do Banco Mundial teria resultados mais “promissores” do que aqueles que adviram das reformas curriculares. Gatti Júnior (1998, p. 161) observa que “a política do livro didático empreendida pelo Estado brasileiro ao longo das quatro últimas décadas, coincide com uma série de prerrogativas das principais agências internacionais de financiamento educacional dos países em desenvolvimento” (GOMES, 2012, p. 41, grifos do autor).

Na perspectiva de Gomes (2012), portanto, o livro didático foi difundido a partir de ações governamentais como ferramenta de melhoria do ensino sobretudo em países em desenvolvimento, uma vez que ele estabelece procedimentos metodológicos e sequências didáticas que sistematizam os conteúdos a serem ministrados, facilitando e controlando o processo. Bunzen reflete acerca das definições de livro didático:

Para Geraldi (1987:5), “todo livro presta-se a ser utilizado para fins didáticos(..) Isto não significa, entretanto, que qualquer livro utilizado para fins didáticos possa ser considerado um livro didático.” Para que possa ser considerado didático, “o livro deve ser usado de forma sistemática no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano” (Lajolo,1996:4). Como podemos perceber, o adjetivo didático não pode ser dissociado das noções de ensino e aprendizagem (BUNZEN, 2001, p. 36).

Assim, se o processo de ensino-aprendizagem é um ato político e intencional, a escolha do material didático que orienta essa dinâmica atende aos interesses de determinado projeto de sociedade, inclusive no tocante ao nível de qualidade educacional almejado. Considerando a posição subordinada da infância e as concepções de criança enquanto devir humano, esse projeto se reporta a um ideal de formação adulta que não contempla necessariamente aos interesses das crianças.

Ademais, o livro didático serve para aumentar o controle do educador sobre o tempo da aula, os conteúdos a serem ensinados e sobre os próprios alunos. Ele é utilizado como ferramenta de administração do processo de ensino aprendizagem, além de contribuir para solucionar alguns problemas concernentes à educação, como discute Gomes:

Os artefatos pedagógicos em questão parecem ser imaginados, sob determinados pontos de vista, como uma espécie de solução para vários problemas encontráveis no meio educacional brasileiro, como, por exemplo, a sobrecarga dos/as docentes, que acumulam elevadas cargas horárias de trabalho, tentando alcançar um salário suficiente para uma vida digna. A excessiva carga horária de trabalho redundaria em escassez de tempo para a preparação das aulas e, até mesmo, para o estudo dos/as professores/as no cotidiano. Instaurar-se-ia uma panaceia, sobre a base de que o livro

didático asseguraria uma dada qualidade à educação, inclusive em situações nas quais haveria carência de professores qualificados (GOMES, 2012, p. 42).

Nesse sentido, o livro didático é utilizado como aporte para assegurar um mínimo de qualidade desejável. “Por isso, percebemos que não é o professor, na maioria das vezes, que comanda as aulas, mas sim os materiais didáticos escolhidos pela escola” (BUNZEN, 2001, p. 38). Desse modo, é fundamental pensar nas implicações da escolha desse material e o que significa a exclusão da criança na discussão sobre sua adoção.

Logo, a adesão a essas tecnologias pedagógicas, além de disseminar valores socialmente pertinentes ao projeto de sociedade neoliberal, também facilita o cumprimento do currículo exigido pela escola, ao mesmo tempo em que regula as ações de professores e alunos permitindo maior controle sobre os corpos das crianças e dos profissionais de educação, na medida em que apresentam materiais prontos que devem ser preenchidos durante a aula. Ademais, esses materiais possibilitam um maior aproveitamento do tempo ao evitar as fatigantes cópias de textos e exercícios do quadro negro.

Para Bunzen (2001), o livro didático pode funcionar como uma Bíblia: qualquer plano de aula voltado apenas para o livro didático serve aos objetivos do plano de trabalho elaborado pelo autor do livro. Nesse sentido, é importante que o professor explore as possibilidades do material e adéque-o a seu público e propósito. “Britto (1997) aponta o fato de o livro apresentar-se como portador do conhecimento verdadeiro e necessário de modo que cabe ao aluno apenas apreender o seu conteúdo” (BUNZEN, 2001, p. 38). Essa propriedade presente em alguns materiais pode fazer com que a criança seja colocada uma posição essencialmente passiva no processo de ensino-aprendizagem, o que gera uma série de formas de resistência e enfrentamento. Embora existam bons materiais didáticos para alicerçar o processo de ensino-aprendizagem, é importante observar como o aprendiz é colocado nesse processo na relação com o material. Alguns livros podem apresentar atividades prontas e que devem ser preenchidas passivamente, enquanto outros podem explorar a capacidade de criação ou produção de conhecimento da criança. Contudo, é importante que o professor reflita sobre o papel da criança na construção do saber e atue como mediador dessa relação entre criança e tecnologia pedagógica.

A escola investigada por este trabalho adota o livro *English Adventure 1* como material base para o ensino de língua inglesa das crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Tal material é constituído de diversas atividades de pintar, ligar palavras e imagens ou circular

termos e figuras referentes ao vocabulário a ser apreendido em sala de aula. O livro traz diversas atividades com imagens de personagens famosos dos estúdios Disney, tais como Mickey, Pato Donald, a sereia Ariel e os 101 Dálmatas, imagens estas que tentam encantar as crianças e tornar divertido o processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, apesar da beleza do material e de ele ser ilustrado com personagens muito presentes nas culturas infantis, pouco vocabulário que emerge dessas histórias e já é conhecido pelas crianças é explorado. Ademais, seus exercícios atendem sempre aos mesmos princípios: pinte as figuras com as cores desejadas, ligue nomes em inglês às imagens adequadas, complete as palavras, etc. Poucas atividades possibilitam que o aluno manifeste sua agência e realmente construa algum conhecimento sobre a língua.

Diante disso, observamos como essas determinações adultas (as tecnologias pedagógicas empregadas) inspiram diversas formas de resistência e tentativas infantis de recuperar o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, observando como essas escolhas refletem uma concepção de infância e sustentam hierarquias etárias.

5. METODOLOGIA

Entre as possibilidades metodológicas de investigação das culturas infantis destacadas por Corsaro (2011), a que se apresenta como a mais adequada para esta pesquisa é o método etnográfico. “A etnografia é eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários” (CORSARO, 2011, p.63). Assumimos que compreender as diversas linguagens e formas de expressão da subjetividade infantil é um grande desafio. Para superá-lo é preciso desenvolver um trabalho de campo contínuo, capaz de registrar essas formas variadas de expressão infantil, superando as limitações da memória, bem como as restrições da linguagem oral estruturada, que raramente consegue traduzir as experiências vivenciadas.

O interesse desta pesquisa é observar a construção dos conhecimentos das crianças acerca da língua inglesa a partir da introdução de suas culturas de pares no processo de ensino-aprendizagem, bem como registrar e compreender a relação da criança com o material escolar, discutindo, sobretudo, os ajustamentos primários e secundários. Esses ajustes manifestam-se principalmente na cultura de pares. Logo, este trabalho se debruça sobre as culturas infantis, o que vai ao encontro da proposta do método etnográfico, uma vez que, de acordo com Bogdan e Biklen, a etnografia

consiste numa "descrição profunda". Quando se examina a cultura com base nesta perspectiva, o etnógrafo depara-se com uma série de interpretações da vida e interpretações do senso comum, que se tornam difíceis de separar umas das outras. Os objetivos do etnógrafo são os de apreender os significados que os membros da cultura têm de acordo com os dados adquiridos e, posteriormente, apresentar o novo significado às pessoas exteriores à cultura. O etnógrafo preocupa-se essencialmente com as representações (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 59, grifo dos autores).

Consoante os autores, o trabalho etnográfico tem o papel de traduzir os sentidos da cultura do grupo estudado de modo que as pessoas que não integram esse grupo possam compreendê-lo e, inclusive, respeitá-lo. Daí emerge, também, a importância desse trabalho: compreender a infância para escutar sua voz e considerar sua autonomia, fazendo valer seus direitos e necessidades.

Considerando que a etnografia demanda um trabalho prolongado de observação em campo e que tal prazo não foi possível tanto devido ao curto período de tempo que dispomos para o desenvolvimento da pesquisa nos programas de mestrado, quanto pela limitação temporal implicitamente posta pela escola observada, assumimos que nosso trabalho não se

configura como uma pesquisa etnográfica, mas sim como uma investigação de tipo etnográfico. Nos pautamos nos princípios da etnografia para coleta e análise dos dados, uma vez que o método se apresenta como ferramenta mais eficiente para a compreensão das culturas infantis.

A cultura é um elemento que caracteriza determinados grupos. Para Rosalie Wax (1971, p. 11 apud BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 59) configura-se um fenômeno de “significados partilhados”, isto é, que estabelece conhecimentos comuns a integrantes de determinados grupos. Portanto, existem atitudes, expressões e comportamentos que fazem sentido entre os integrantes de uma dada comunidade, mas que não podem ser compreendidos por alguém externo à sua cultura. Na pesquisa de tipo etnográfico este fato fica ainda mais evidente uma vez que o pesquisador, ao chegar no local de pesquisa, é incapaz de compreender todos os sentidos que permeiam as ações de seus sujeitos de pesquisa. Por isso, a interpretação dos dados coletados demanda tempo no local de pesquisa:

A etnografia geralmente envolve um trabalho de campo prolongado no qual o pesquisador obtém acesso a um grupo e realiza observações intensivas durante meses ou anos. O valor da observação prolongada está em o etnógrafo descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos (CORSARO, 2011, p. 63).

Nesse sentido, o compartilhamento da rotina com as crianças, participantes deste estudo, é fundamental para a compreensão dos significados da expressão cultural infantil, bem como dos ajustes primários ou secundários. Ademais, é preciso que a presença do pesquisador seja naturalizada para este grupo de crianças, a fim de que elas se expressem livremente, sem medo de um olhar exterior ou de julgamentos adultos.

Diante das justificativas apresentadas, esta pesquisa se desenvolve a partir de uma metodologia de tipo etnográfico, caracterizando-se como um trabalho de campo que se desenvolveu ao longo de três meses, em uma escola particular da cidade de Rondonópolis, com os alunos do primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. As aulas de cada turma ocorriam apenas uma vez por semana e tinham a duração de uma hora. A investigação demandava aproximadamente cinco horas semanais de permanência na escola. Embora a pesquisadora tenha sido bem recebida pela escola e seus gestores, sua presença causava claro incômodo, tanto para a gestora quanto para as professoras e ela era frequentemente questionada acerca da duração de seu trabalho de campo (que inclusive havia sido acordado previamente com a coordenadora, que estabelecera o prazo de até três meses). Os dados foram coletados por meio de um diário de campo, no qual as falas e ações das crianças foram registradas. A interpretação dos dados coletados, no entanto, não é feita de forma arbitrária, uma vez que

a interpretação não é um ato autônomo, nem é determinada por nenhuma força particular, humana ou não. Os indivíduos interpretam com o auxílio dos outros - pessoas do passado, escritores, família, figuras da televisão e pessoas que se encontram nos seus locais de trabalho e divertimento -, mas estes não o fazem deliberadamente. Os significados são construídos através das interações (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 55).

Logo, a interpretação exige a adoção de uma lente teórica capaz de atribuir à análise algum rigor metodológico. Por isso, utilizamos os conceitos da Sociologia da Infância estabelecidos por Corsaro (2011) como base para a análise dos dados.

A partir da Sociologia da Infância podemos compreender como se manifestam as culturas infantis e como as crianças se adequam ou resistem às regras instituídas por meio de ajustamentos primários ou secundários. Esses conceitos são fundamentais para a investigação e compreensão dos fenômenos que norteiam a resistência das crianças. Compreender os fenômenos que marcam essa resistência é decifrar a própria relação da criança com o processo de produção de conhecimento do qual faz parte. E decifrar essa relação com o saber é alcançar a própria voz da criança, possibilitando a materialidade e a expressão de sua cultura.

5.1. Caminhos da ida a campo

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos uma escola pública na cidade de Rondonópolis que oferecesse aulas de inglês para a Educação Infantil ou Básica e utilizasse algum dos grandes sistemas de ensino do país. A escolha desta disciplina se justifica pelo interesse da pesquisadora em aproximar sua pesquisa sobre infância de sua área de formação inicial (Licenciatura Plena em Língua e Literaturas de Língua Inglesa), compreendendo a influência da cultura da língua inglesa na construção das culturas infantis. Todavia, não encontramos na cidade instituição pública que se encaixasse nos delineamentos da pesquisa e, por isso, partimos em busca de uma escola particular que oferecesse aulas de inglês para crianças da educação infantil utilizando as referidas apostilas. Encontramos três escolas que se encaixavam nesse perfil. A primeira escola que procuramos imediatamente negou a possibilidade de colaboração com a pesquisa. Diante dessa negativa, contatamos as outras duas escolas tanto pessoalmente quanto por email, a fim de explicar a proposta da pesquisa. Enfatizamos que este trabalho não tem interesse de avaliar a didática utilizada em sala e que o objetivo principal consiste em observar as crianças e a expressão de suas culturas infantis. Todavia, nenhum responsável pela coordenação ou direção destas escolas nos atendeu para ouvir a proposta, fosse pessoalmente ou por telefone e sequer respondeu aos e-mails solicitados.

Procuramos, então, outra escola que atendesse aos delineamentos da pesquisa e, em meio às escassas opções que nos restaram, encontramos finalmente uma escola particular na qual fomos atendidos e acolhidos com entusiasmo. Nesta instituição as crianças da educação infantil não utilizam o livro didático nas aulas de língua inglesa e, por isso, definimos que a pesquisa seria desenvolvida nas três turmas de primeiro ano do primeiro ciclo da escola, que utilizam a apostila para nortear o processo de ensino-aprendizagem.

A escola selecionada propõe trabalhar as diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, abordando um mesmo tema sob o “olhar” das várias disciplinas dando ao aluno diferentes possibilidades de compreensão desse tema, bem como o desenvolvimento de diferentes habilidades⁵. O projeto político-pedagógico da escola atende às disposições da das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, objetivando: (1) oferecer aos alunos uma educação sistematizada que estimule as relações interpessoais, a criatividade, o trabalho em equipe e a auto-estima; (2) promover a interpretação dos diferentes códigos de comunicação social, despertando o senso crítico; (3) integrar o indivíduo à sociedade através do domínio das novas tecnologias e da interação com a natureza.

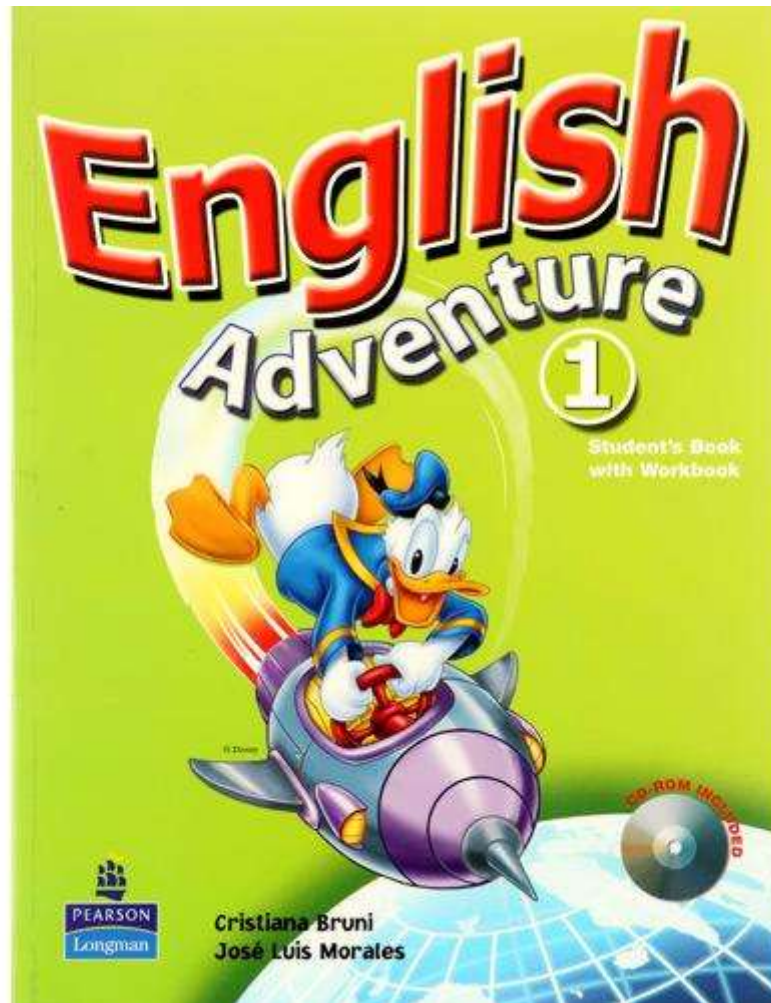
Esta instituição, por ser um dos colégios particulares mais caros da cidade, atende a um público de uma classe social bastante elevada. De acordo com seu endereço eletrônico “todo o trabalho é desenvolvido por professores capacitados e que utilizam um material pedagógico exclusivo, o que permite aos alunos exercitarem a criatividade, a liderança e também superar desafios”.

O livro didático adotado nas aulas de língua inglesa é o *English Adventure 1*, da editora *Pearson Education*. Dentre as propostas do material, destaca-se utilizar a abordagem comunicativa de aprendizagem de língua para guiar o processo de construção do conhecimento de crianças do ensino primário. O livro almeja motivar as crianças a partir das personagens desenhadas pelos estúdios Disney, proporcionando-lhes vivenciar suas próprias *English Adventures*⁶ (BRUNI; MORALES, 2006).

⁵ Informações obtidas a partir do site da instituição.

⁶ Aventuras na aprendizagem de língua inglesa (tradução nossa).

Figura 3 - Livro didático English Adventure 1, utilizado nas aulas de inglês das turmas do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental da escola investigada.



Fonte: (BRUNI; MORALES, 2006)

As observações tiveram início no dia 23 de maio de 2016 e se findaram em 30 de setembro do mesmo ano. Os dados foram coletados em três turmas de primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental durante as aulas de língua inglesa dessa escola particular de Rondonópolis. Além das aulas, o recreio também foi observado, embora não como fonte de coleta de dados, mas como momento de interação e aproximação das crianças.

Como a escola não autoriza o uso de *smartphones* ou tecnologias similares em sala de aula e possui regras bastante rígidas com relação a esses dispositivos, recolhendo-os sempre que encontrados em posse de algum estudante, nossa expectativa inicial de fazer registros a partir de vídeos, áudios ou fotos não pôde ser atendida e a coleta de dados ficou restrita às anotações do diário de campo. Nele foram registrados o máximo de fenômenos possíveis que atendem aos delineamentos estabelecidos para a pesquisa.

A introdução da investigadora no meio de observação foi assentida (embora, confessemos que de forma bastante passiva) pelas crianças. A coordenadora apresentou-a como pesquisadora e ela fez um breve comentário a respeito de sua proposta de trabalho, enfatizando que as ações das crianças seriam registradas para fins da pesquisa e não a título de controle da escola. Questionamos se as crianças nos dariam licença para empreender tal investigação e elas assentiram. Ao avançar nos estudos sociais da infância percebemos que a abordagem para autorização deveria ter sido diferente e que deveríamos ter feito um pedido de concessão mais incisivo para as crianças, visto que o contexto não pareceu dar nenhuma oportunidade de recusa. Inclusive, pensamos em elaborar termos de consentimento para serem assinados pelas próprias crianças, porém a escola não concedeu tempo e espaço para essa atividade sob o pretexto de que a direção já havia se colocado como responsável por esta questão.

A média de idade das crianças das três turmas é de aproximadamente seis anos. A princípio, a presença da pesquisadora gerou grande curiosidade entre os pequenos. Alguns deles aproximavam-se, tentando descobrir mais sobre o que aquele sujeito estranho fazia em seu território. O estranhamento perdurou por algumas semanas, mas a partir do segundo mês a presença da pesquisadora foi naturalizando-se e várias crianças tornaram-se próximas dela, inclusive presenteando-a com desenhos e adesivos ou compartilhando lanches, brincadeiras e segredos.

Uma das turmas em especial teve maior aproximação, enquanto as outras duas tiveram uma relação amistosa, porém com menos intimidade. Talvez a baixa estatura da pesquisadora tenha contribuído para a aceitação dentro dos grupos. Comentários com relação ao tamanho eram frequentes entre as crianças, geralmente comparando sua altura com a dela: “olha tia, eu sou quase da sua altura” – era uma constatação quase que semanal, inclusive por parte de crianças externas às turmas observadas.

A pesquisadora familiarizou-se rapidamente à rotina escolar. Inclusive prestou auxílio aos alunos em vários momentos durante a observação, sempre que era solicitada pelas crianças. Contudo essa familiaridade nem sempre se apresenta como algo positivo. Ao contrário, a participação na rotina vicia o olhar do pesquisador, impedindo que aspectos relevantes para a pesquisa sejam percebidos. Foi preciso recorrer à teoria para recuperar o olhar etnográfico sobre as aulas observadas e os comportamentos infantis.

De acordo com Frederick Erickson (1986), o trabalho etnográfico consiste em transformar o familiar em algo estranho aos olhos. Como argumenta o autor

Especialmente em fazer etnografia em nossa sociedade é importante manter em mente a estranheza e a natureza arbitrária daquilo que é comum no comportamento cotidiano que nós, como membros, naturalizamos. Essa é a técnica do filósofo de tornar deliberadamente tudo o que é familiar estranho. Ao entrar em uma sociedade não Ocidental o pesquisador não precisa fazer isso. Tudo é nada familiar e muito estranho. Mas quando o etnógrafo descreve instituições de sua própria cultura, ele deve assumir a postura crítica do filósofo, frequentemente questionando as bases do convencional, examinando o óbvio que é tão naturalizado pelos integrantes da cultura que acaba se tornando invisível para eles. Geralmente são questões naturalizadas de uma instituição que na análise final se revela como aspecto mais significativo⁷ (ERICKSON, 1984, p. 9-10).

Assim, fazer um trabalho etnográfico consiste em mudar o olhar do pesquisador para que ele possa reconhecer naquilo que lhe é costumeiro os fenômenos que são importantes para a investigação. Quando estamos acostumados a presenciar determinadas ações e rotinas, é comum que não nos atentemos a questões importantes para o estudo empreendido. Por isso é preciso estranhar a rotina escolar, encontrando nela as atitudes infantis mais relevantes para a pesquisa.

A experiência de pesquisa evidenciou o quanto esse estranhamento é necessário. As crianças são repetitivas em algumas de suas ações e falas, repetindo-as de diferentes maneiras em diversos dias e momentos. Um olhar muito familiarizado com a rotina faz com que essas reincidências sejam ignoradas. Contudo, ao transformar a familiaridade em estranheza é possível perceber como algumas reincidências transmitem mensagens importantes sobre as culturas infantis.

É importante destacar que mesmo amparado por métodos e teorias sólidas esse olhar etnográfico não se apresenta a partir de uma perspectiva de absoluta neutralidade. A subjetividade do investigador está presente tanto no momento da coleta dos dados, quanto no momento da análise. De acordo com Howard Becker (1986, p. 17 apud WOLFINGER, 1986, p. 93) o pesquisador já fez uma série de escolhas no momento em que senta para escrever, mas ele provavelmente não sabe quais escolhas são estas.

Além disso, somos guiados por uma série de questionamentos que estão alinhados com nosso problema de pesquisa. Desse modo, para uma coleta de dados eficiente, fizemos anotações baseadas nas seguintes perguntas: Quais são os ajustamentos primários e secundários

⁷ “Especialmente ao fazer etnografia em nossa sociedade, é importante manter em mente a estranheza e a natureza arbitrária daquilo que é comum no comportamento cotidiano que nós, como membros, naturalizamos. Essa é a técnica do filósofo de tornar deliberadamente tudo o que é familiar estranho. Ao entrar em uma sociedade não Ocidental o pesquisador não precisa fazer isso. Tudo é nada familiar e muito estranho. Mas quando o etnógrafo descreve instituições de sua própria cultura, ele deve assumir a postura crítica do filósofo, frequentemente questionando as bases do convencional, examinando o óbvio que é tão naturalizado pelos integrantes da cultura que acaba se tornando invisível para eles. Geralmente são questões naturalizadas de uma instituição que na análise final se revela como aspecto mais significativo” (ERICKSON, 1984, p. 9-10, tradução nossa).

apresentados pelas crianças durante a aula de língua inglesa? Como as crianças reproduzem interpretativamente os conhecimentos apresentados pela professora? Quais os elementos das culturas infantis estão presentes nas atitudes dos meninos e meninas do primeiro ano? Como a cultura de pares se apresenta na construção dos conhecimentos em língua inglesa? Tais questionamentos se formularam a partir da estratégia proposta por Wolfinger para a escrita de notas de campo, o *comprehensive note-taking method*:

An alternate strategy for recording notes is to systematically and comprehensively describe everything that happened during a particular period of time, such as a single trip to the field. Systematic can mean a couple of different things. One place to start is with a generalized list of concerns [...] The comprehensive method of note-taking also has the advantage of forcing an ethnographer to recreate events in the order they really happened. This can aid in the recall of details that might otherwise have been forgotten. Cognitive psychology shows that people tend to retain information in specific ‘knowledge structures’ (Abelson, 1981; Schank and Abelson, 1977). It follows that remembering one aspect of an event might trigger recall of an entire sequence⁸ (WOLFINGER, 2002, p. 90).

A partir da proposta do autor, criamos essa lista de perguntas a fim de categorizar as preocupações a que devemos nos ater. As anotações foram feitas com base nas respostas a esses questionamentos e os acontecimentos foram descritos a partir da recriação dos eventos testemunhados.

Nossos registros compreendem as manifestações de ajustamentos primários e secundários expressos a partir de linguagem verbal ou não verbal, bem como nas expressões das culturas infantis para a construção dos conhecimentos em língua inglesa pelas crianças. Sendo a linguagem uma ferramenta de significação do mundo, compreendemos que as crianças a utilizam tanto como ferramenta para construção de seus conhecimentos, quanto como expressão de sua qualidade de criança e reafirmação de sua posição no mundo. Nesse sentido, valemo-nos da sociologia da infância para tentar compreender melhor o ser criança e sua linguagem.

⁸ Uma estratégia alternativa para registrar anotações é descrever sistematicamente e de maneira compreensível tudo o que aconteceu durante um período de tempo determinado, como uma simples viagem para o campo. Sistemático pode significar uma série de coisas diferentes. Um ponto de partida é estabelecer uma lista de preocupações generalizadas. O método compreensivo de anotações também tem a vantagem de forçar o etnógrafo a recriar eventos na ordem de acontecimentos dos mesmos. Isso pode ajudar na recuperação de detalhes que podem ter sido esquecidos. A psicologia cognitiva defende que as pessoas tendem a guardar informações a partir de “estruturas de conhecimento” específicas. (Abelson, 1981; Schank and Abelson, 1977). Isso significa que recordar um aspecto de determinado evento pode ajudar a recuperar toda a sequência de acontecimentos (WOLFINGER, 2002, p. 90, tradução nossa).

6. OS DADOS DE CAMPO

A escola é o lugar socialmente delegado à infância. Na versão moderna de sociedade, as crianças foram transferidas do trabalho manual nas fábricas para o trabalho intelectual nas instituições de ensino (QVORTRUP, 2014). Essa mobilidade aliada às outras mudanças da sociedade moderna reconfiguraram os modos de vida da sociedade contemporânea, reestabelecendo os espaços adequados aos homens, às mulheres e às crianças na sociedade. Por isso, é na escola que a criança passa a maior parte de sua infância e onde se relaciona com seus pares e adultos externos ao seu círculo familiar, tecendo relações sociais que contribuem para a construção de sua subjetividade e produção cultural infantil.

Sendo assim, para garantir o bem-estar das crianças é muito importante que a escola atenda às suas necessidades e se apresente como lugar agradável, no qual o compartilhamento de experiências e construção de conhecimentos se desenvolva de maneira prazerosa e, sobretudo, pautada no respeito mútuo entre adultos e crianças.

Korczak (DALLARI; KORCZAK, 1986) em seu texto “O direito da criança ao respeito”, sinaliza o quanto somos negligentes com nossas crianças: “introduzimos a escolaridade obrigatória, um trabalho intelectual compulsório, registros de fiscalização, censo escolar. Jogamos nos ombros da criança a dura tarefa de conciliar interesses contraditórios de duas autoridades paralelas” (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 86). E tal tarefa é um fardo pesado para as crianças, pois de acordo com o autor, elas têm uma sensibilidade exacerbada que deve ser compreendida. Mas sua intensa maneira de sentir e lidar com o mundo pode gerar menos sofrimento e até mesmo ser uma experiência positiva, caso a nossa relação com elas seja mais compreensiva e respeitosa.

Todavia, a relação dos adultos e da própria escola com os sujeitos crianças está presa à uma tradição altamente disciplinar que entra em colapso com a proposta de Korczak. “Disciplinar não é mais prevenir ou corrigir. É moldar. É contar com a plasticidade da natureza infantil, com sua adaptabilidade, com sua capacidade natural de ajustamento a fins postos pela sociedade” (CARVALHO, 2016, p. 415). Assim, em nome da disciplina a criança é violentada física ou simbolicamente e governada por uma adulez que reduz a sua importância à sua transformação em sujeito adulto. Nesse sentido, Korczak faz uma reflexão sobre as consequências das renúncias que infringimos às crianças em nome do futuro:

Renunciar a hoje em nome de amanhã? O que esse futuro nos prenuncia de tão sedutor assim? Pintamo-lo com cores exageradamente sombrias; e eis que chega o dia em que

nossas previsões se concretizam: o telhado desaba, porque a construção das fundações foi feita de forma negligente (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 90).

O que o autor quer dizer é que formar um adulto virtuoso somente é possível a partir do respeito à vida criança que o precede. Mas respeitar a vida não consiste apenas em manter a criança viva e prover suas necessidades básicas. Consiste em aceitar e compreender sua humanidade, reconhecendo sua autonomia e disponibilizando informação suficiente para participar das decisões que lhe concernem.

Entretanto, o modelo de escola que conhecemos não atende a essa demanda infantil. “A escola é um pobre comércio de medos e ameaças, boutique de bugigangas morais, botequim onde é servida uma ciência desnaturada, que intimida, confunde e entorpece, em vez de despertar, animar e alegrar” (DALLARI; KORCZAK, 1896, p. 97). O caráter altamente disciplinar e conteudista da escola brasileira não está alinhado aos interesses das crianças que atende. Os conteúdos da escola são densos, cansativos, muitas vezes desconexos da realidade e alinhados a propósitos muito distantes da infância: a formação para o mundo do trabalho ou a aprovação nos vestibulares para ingresso no ensino superior – objetivos, portanto, que interessam somente ao adulto que a criança se tornará. Ademais, as brincadeiras são limitadas e monitoradas, cerceando a liberdade infantil de expressar-se por meio do faz-de-conta.

Como a escola reproduz a relação de soberania adulta sobre a criança, ela contribui para a manutenção da ordem aduicêntrica de mundo. Destarte, a escola é pensada pelo e para o adulto. Adultos decidem o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e qual o material que vai subsidiar esse processo de ensino. É claro que não seria sensato atribuir toda essa responsabilidade a uma criança, uma vez que ela ainda não dispõe do conhecimento e experiência necessários para tal encargo. Todavia, é importante reconhecer que a escola é o lugar criado para as crianças e, portanto, deve atender aos interesses delas e não aos de quem serão um dia. Frequentá-la não deve ser um fardo, mas um prazer que se revela a cada conhecimento construído e recheado de sentido.

As tecnologias pedagógicas que subsidiam o processo de ensino-aprendizagem constituem-se como um fator de grande influência para o relacionamento positivo entre criança e escola. Por tecnologias pedagógicas aqui compreendemos o conjunto de materiais e regras estabelecidos como suporte ao processo de aprendizagem. Entre elas, sublinhamos o livro didático como elemento de destaque nesse processo.

As crianças, agentes sociais natos que são, percebem essa subordinação que se lhes impõe e, discordando dessa lógica opressora, criam dispositivos de resistência ou adequação às normas impostas a partir de seu acervo cultural infantil.

Daí emerge a importância de investigar e compreender as culturas infantis, observando e interpretando sua relação com o material didático e com o sistema que está posto.

6.1. Lócus da pesquisa

A escola é muito espaçosa. A entrada de pais e alunos é monitorada por seguranças que controlam a abertura dos portões. O acesso às salas de aula e ao pátio se dá pelo hall que comporta a secretaria, a sala da coordenação e dos professores. Recentemente (um mês após o início das observações) foram instaladas catracas para maior controle da entrada e saída dos alunos.

O pátio é uma área retangular muito espaçosa e aberta ao ar livre e é cercado pelas salas de aula do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O prédio possui dois andares. No primeiro, estudam as crianças e, no segundo, estudam os alunos mais velhos. O chão do pátio é todo calçado. Há duas árvores jovens em diferentes pontos do centro que proporcionam tímidas sombras para os alunos. No centro, há um poste de luz sobre um pequeno cercado com grama. Há lixeiras de coleta seletiva em formato de lápis de cor nas laterais do pátio. Há, também, vários bebedouros azuis e vermelhos espalhados por todo o espaço, com caixotes de madeira no chão que facilitam o acesso das crianças pequenas e possibilitam que elas matem sua sede. Há vários bancos brancos e compridos encostados nas paredes das salas de aula também, que as crianças usam como pique para as brincadeiras de pega-pega quando não os utilizam para sentar. Há banheiros em ambos os lados do prédio equipados com papel, sabão e toalhas de papel. Há também uma passarela de madeira no chão que possibilita que as crianças pequenas alcancem as pias e se enxerguem nos espelhos. Na extremidade mais próxima à entrada, há quatro arbustos plantados. Na outra, há uma escada que leva ao segundo andar do prédio. O segundo andar é decorado com vários vasos de plantas vistosas e todo protegido com grades de metal.

Do outro lado da escada encontra-se a cantina que vende salgados, sucos artificiais, refrigerantes, laticínios e variados tipos de guloseimas. A cantina é toda coberta e possui mesas de mármore e cadeiras fixadas ao chão. Em frente à cantina existem escadas e rampas que dão

acesso ao prédio das salas da educação infantil. O prédio é bastante colorido e cheio de desenhos.

As observações das aulas aconteceram em apenas duas salas de aula, uma vez que duas das turmas observadas estudavam no período vespertino e apenas uma delas assistia aulas no período matutino, utilizando a mesma sala de uma das turmas da tarde.

As salas de aula são muito parecidas. Suas paredes são brancas, que aumentam visualmente o já bastante generoso espaço, existem grandes janelas no lado oposto à porta de entrada que ficam sempre fechadas. Todas as salas são equipadas com ar condicionado. O quadro negro fica na parede próxima à porta. As carteiras são baixinhas e coloridas com um tom de verde claro bastante agradável aos olhos, há nelas um pequeno gancho lateral onde as crianças penduram suas lancheiras, um buraco para lápis e outro para garrafinhas de água. As mesas são emendadas às cadeiras, mas os alunos podem ajustar a distância entre a mesa e seu corpo deslizando-a sobre o suporte. Sob as cadeiras, há um pequeno compartimento para colocação de materiais. Como a maioria das mochilas dos alunos são de rodinhas e não podem ser penduradas nos encostos das cadeiras, as salas ficam cheias de mochilas espalhadas ou caídas pelo chão.

Além disso, há computadores com caixas de som que ficam guardados dentro de um pequeno armário branco (que permanece sempre trancado, a não ser nos raros casos em que os equipamentos são utilizados durante a aula). Na parede ao lado da porta existe uma espécie de lousa interativa que foi utilizada apenas uma vez durante todo o período de aulas que acompanhamos pela professora do período matutino. Um grande balcão de nichos fica posicionado ao fundo das salas, onde os materiais dos alunos ficam guardados ao seu alcance. Dentro desses nichos, além dos cadernos e materiais dos alunos, ficam guardadas folhas de papel sulfite que podem ser utilizadas para a criação de desenhos livres caso a professora tenha finalizado a aula e concedido autorização. Há, também, armários de metal nas salas para que os professores guardem quaisquer ferramentas necessárias.

Pequenas e baixas prateleiras abrigam livros de literatura infantil e gibis. Sob elas, recobrimo o chão, existem tapetes cheios de bichos de pelúcia e almofadas, onde as crianças podem se sentar ou deitar para fazerem suas leituras. Pequenas carteiras, geralmente posicionadas ao lado da mesa da professora na lateral direita de cada sala, oferecem materiais como lápis de cor, tesouras, cola, borrachas e apontadores, que podem ser utilizados pelos

alunos em caso de necessidade (embora seja notável a preferência das crianças em pedir materiais emprestados para os amigos e colegas antes de recorrer aos fornecidos pela escola).

As paredes das salas são cobertas de cartazes cheios de imagens que caracterizam elementos que sociedade associa à infância. Em uma das salas, o alfabeto é apresentado por meio de um cartaz ilustrado pela Turma da Mônica enquanto na outra o mesmo cartaz é ilustrado com animais. Há um painel confeccionado em EVA com bichos e crianças decorando os fundos das salas. Na parede dos fundos, ainda, um pequeno varal pendura os trabalhos elaborados pelos pequenos.

Com o objetivo de preservar a identidade das crianças que participaram desta pesquisa, utilizaremos os vocábulos referentes aos conteúdos trabalhados na aula de língua inglesa, valendo-se das expressões da língua alvo, para designá-las. Assinalamos que, para meninos, utilizaremos o vocabulário referente aos materiais escolares e brinquedos e, para meninas, utilizaremos as expressões correspondentes aos animais. Nem todas as palavras escolhidas para designar as crianças foram trabalhadas em sala de aula, mas todas respondem a esses temas que foram recebidos com alegria por elas. Ademais, vale salientar que a língua inglesa não diferencia gêneros de objetos e faz pouca diferenciação entre animais machos e fêmeas, mas que, devido à quantidade de crianças que participaram da pesquisa, pode acontecer de animais do sexo masculino serem utilizados como pseudônimo de meninas.

Ainda, cabe destacar que, nas três turmas que acompanhamos, duas professoras diferentes ministravam as aulas, constituindo-se dois modos distintos de trabalhar com as tecnologias pedagógicas disponíveis e lidar com as crianças. Os dois primeiros anos do período vespertino, 1º ano A e 1º ano C, ficam aos cuidados da *teacher1*, enquanto o primeiro ano do período matutino, 1º ano D, é de responsabilidade da *teacher2*. Somente faremos diferenciação entre as turmas nos momentos exigidos pela análise.

6.2. Formas de resistência das crianças

Como já discutimos anteriormente, as crianças são produtoras de cultura. Elas participam da sociedade reproduzindo interpretativamente o que apreendem do mundo e expressando suas culturas infantis. Então, a partir das rotinas culturais e das interações sociais, as crianças também influenciam as culturas adultas. A escola, por sua vez, se apresenta como o

ambiente mais propício para a expressão das culturas infantis, posto que é nesse local que as crianças convivem com seus pares e interagem com adultos fora de seu círculo familiar.

Contudo, é na escola também que as crianças têm que lidar com as contradições do mundo, administrando as autoridades de duas instituições distintas (a família e a escola) e, sobretudo, onde sentem com mais contundência o governo adulto sobre sua infância (DALLARI, KORCZAK, 1986). E para lidar com essas contradições e frustrações, as crianças resistem. Resistem a um “não” incisivo da professora, resistem às regras da escola de não falar fora de hora, não perturbar a paz, não brincar durante a aula, resistem às tentativas de silenciamento de suas vozes. Resistem de maneiras diversificadas ou adaptam a regra ou o conhecimento à sua realidade para dar sentido ao mundo. Elas atuam socialmente de forma criativa para marcar sua presença nesse espaço demarcado pela dominação.

Então, para ilustrar como as crianças expressam suas culturas para dar sentido aos conhecimentos de língua inglesa apreendidos em sala e como resistem à ordem adultocêntrica de mundo, apresentaremos aqui os registros mais relevantes do caderno de campo, dispostos conforme sua pertinência e, portanto, nem sempre respeitando a ordem cronológica dos fatos.

6.2.1. Aspectos simbólicos das culturas infantis

As crianças são produtoras de suas próprias culturas. A partir das culturas de pares elas compartilham uma série de valores, crenças e preocupações que se formulam a partir de aspectos simbólicos dessas culturas infantis (CORSARO, 2011). Tais aspectos simbólicos compreendem, entre uma série de figuras e produtos que fazem parte da realidade da criança, elementos da mídia, literatura, histórias infantis, mitos, lendas, produtos de vestuário, materiais escolares e até mesmo brinquedos.

Esses símbolos das culturas infantis são utilizados em alguns momentos das aulas tanto como ferramenta de resistência à ordem adultocêntrica quanto como instrumento de ressignificação e construção do conhecimento e das próprias culturas infantis. Eles marcam, sobretudo, a forma da criança estar no mundo e de se relacionar.

No excerto a seguir, por exemplo, temos uma tentativa infantil de transformação da realidade, em que a criança busca deixar a atividade proposta mais divertida:

Enquanto faz o exercício de preencher o pontilhado que forma o desenho do coelho e de completar o nome do animal em inglês, *Kite* entoava a canção pascalina “coelhinho da páscoa, que trazes pra mim?” (Diário de campo, 1º ano D, 10/06/2016).

O coelhinho da Páscoa é uma figura mítica que foi trazida para a América pelos imigrantes alemães e que atualmente é uma personagem marcante da cultura brasileira. A lenda diz que, no domingo de Páscoa, o coelho esconde ovos de chocolate nas casas para que as crianças os descubram e se deliciem. A lenda também é tema de várias cantigas de roda, desenhos animados e filmes. Assim, além de constituir-se como uma figura mítica da cultura da infância, o Coelhinho da Páscoa ainda é amplamente difundido pelas mídias direcionadas à criança. Portanto, mesmo em momentos distantes da data comemorativa que esse mito representa, ele permanece vivo na memória das crianças, sobretudo por meio das canções.

No evento supracitado, convergem vários aspectos inerentes à cultura de pares da infância. Primeiramente observamos que a criança, embora esteja trabalhando em sua atividade, está transgredindo regras comuns ao ambiente escolar: o silêncio que deve ser feito durante a aula e a restrição ao brincar. Embora algumas cantorias e falas fora de hora sejam frequentemente toleradas pelas professoras, a regra do silêncio se impõe arbitrariamente ou sempre que a lógica adulta julga conveniente e ela estava em vigência no instante do registro. É uma prática comum a tentativa infantil de fazer sons, estabelecer diálogos interiores e tentar quebrar o incômodo silenciamento que se lhes impõe. Contudo, apesar de comum, essa conduta se caracteriza como um ajustamento secundário, na medida em que subverte a ordem posta sem, necessariamente, transgredir a regra (CORSARO, 2011).

Ademais, podemos perceber que a criança relaciona a canção à atividade, de modo a atribuir sentido àquilo que lhe foi proposto. Dessa forma, percebemos como as crianças utilizam seu repertório cultural para construção de seu conhecimento. Por fim, ao mesmo tempo em que a criança produz, ela também se diverte. Ao apropriar-se de elementos de sua cultura para trabalhar ela brinca e chama a atenção para si.

Logo, aqui a cantiga apresenta uma tripla faceta: ajustamento secundário a partir do qual *Kite* estabelece um mínimo de controle sobre sua vida (CORSARO, 2011); apreensão e consolidação do conhecimento a partir de elementos da própria cultura e culto a uma figura simbólica mítica do repertório infantil.

A cultura simbólica da infância também é objeto de disputa de sentidos entre as próprias crianças. Podemos observar essa questão na seguinte situação:

Enquanto aguardam o sinal que demarca o final da aula, um grupo de crianças conversa no canto da sala, discutindo sobre o conto de fadas *A Bela e a Fera*. Dois dos alunos disputam quem tem mais conhecimento sobre a história, discordando sobre o que a personagem Bela teria ido fazer no castelo. (Diário de campo, 1º ano A, 06/06/2016).

A Bela e a Fera é um conto de fadas muito apreciado pelas crianças. O conto narra a história de uma moçoila muito bonita e inteligente que se entrega a uma Fera pavorosa, para proteger seu pai que havia invadido o território da besta. Bela acha que será devorada pela criatura mas, ao invés disso, ela lhe trata com muito carinho e cuidado. Aos poucos, Bela se apaixona pela Fera e, ao aceitar seu amor, quebra o feitiço que mantinha um lindo príncipe sob a forma de uma besta. O conto de fadas deu origem a uma famosa animação dos estúdios Disney, além de vários filmes e versões literárias.

Enquanto conto de fadas, *A Bela e a Fera* é um elemento valioso da cultura simbólica da infância. Na situação de descontração em que o conto foi discutido pelas crianças, nota-se que existe uma disputa de sentidos entre elas, que tentam impor umas às outras o conhecimento que cada uma possui do conto. Esse evento se configura como a própria materialização da cultura de pares. As informações que as crianças possuem sobre a história em foco variam de acordo com as fontes utilizadas para trabalhar o conto nas rotinas culturais de cada família. Algumas crianças têm acesso à história por meio do filme dos estúdios Disney, outras baseiam seus conhecimentos em filmes de outros estúdios com versões adaptadas e outras, ainda, se fundamentam nas diversas literaturas ou histórias contadas oralmente, que variam substancialmente os símbolos apresentados.

Nesse sentido, podemos perceber como as rotinas culturais com a família se refletem na construção das culturas infantis (CORSARO, 2011). Se cada família disponibiliza para seu filho uma fonte diferente para apresentação da história, sempre haverá discrepâncias na verdade apresentada por cada criança. Contudo, nesse momento de criação e apropriação das culturas de pares os conflitos podem ser solucionados, fazendo com que o grupo chegue – ou não – a um consenso sobre a representação daquele símbolo cultural.

Além das figuras míticas e contos de fadas, os desenhos animados também são uma fonte muito apreciada de material cultural simbólico, uma vez que a criança dialoga com suas personagens de forma a definir os contornos de sua própria identidade (SALGADO, 2005).

Um gênero de desenho animado que faz muito sucesso entre os pequenos é o anime. Ao representar pessoas comuns como heróis e heroínas, que por seu próprio esforço e dedicação alcançam a perfeição e o sucesso (SALGADO, 2005) os animes inspiram as crianças a agirem

como seus protagonistas, demarcando sua agência e resistência infantil à lógica adultocêntrica de mundo, além de sinalizar seu enfrentamento à sua posição de subordinação no cerne social.

A escola, devido à sua tradição extremamente disciplinar que explora a capacidade de adaptação infantil para ajustar a criança aos fins postos pela sociedade (CARVALHO, 2016), muitas vezes se apresenta como um ambiente hostil para os pequenos, na medida em que sua posição de subordinação em relação ao adulto fica mais evidente. Essa hostilidade é passível de combate pela criança, que muitas vezes se vale dos elementos simbólicos de suas culturas para sustentar esse enfrentamento. Na situação apresentada a seguir, essas relações são evidenciadas:

Ao tocar o sinal que anuncia o encerramento da aula, *Train* estica os dois braços paralelamente, faz um círculo com as mãos apontadas para a frente e grita lentamente: Uhhhh! Kame-rame-rá! E sai correndo pelo corredor arrastando sua bolsa de rodinhas. (Diário de campo, 1º ano C, 06/06/2016).

Kame-rame-rá é um golpe poderoso proferido por alguns personagens do desenho *Dragon Ball* durante as batalhas. O enredo do anime gira em torno da saga da personagem Goku, que pertence a uma raça de guerreiros denominada Saiyajins, originária do planeta Vegeta. Goku é enviado para a terra para dominá-la, contudo, sua nave sofre um acidente e o menino olvida sua missão. Ao chegar na terra Goku cruza o caminho do velho Mestre Kame, que coordena seu treinamento e o transforma em um grande guerreiro que luta para proteger a terra de invasores do espaço (SALGADO, 2005). O golpe Kame-rame-rá é ensinado pelo Mestre Kame a todos os seus discípulos e consiste em um dos golpes mais poderosos de Goku.

Embora seja um anime antigo, *Dragon Ball* ainda é um grande sucesso entre as crianças e conta, além do anime japonês, com filmes, jogos de vídeo games e uma série de produtos que fazem parte da cultura material da infância. Goku, o grande herói da série, inspira as crianças utilizando seus poderes para combater o mal e a injustiça. Assim, a menção ao golpe sinaliza seu pertencimento ao arcabouço cultural infantil. Mais do que isso, sendo o golpe uma técnica de combate, sua simulação nesse contexto demarca a resistência da criança à escola e ao que ela representa.

Vale salientar que esta análise é cabível dentro do contexto em que ocorreu e partindo especificamente dessa criança. *Train* é um menino cujo corpo não é bem quisto na instituição. Tanto que a *teacher1* confessa com muito alívio à pesquisadora que ele foi “convidado a sair da escola” (*teacher1*, 25/08/2015). Ele é uma criança muito inteligente, que apresenta variadas formas de resistência e que também protagoniza alguns casos de “indisciplina”. O menino desafia a autoridade da professora e questiona as ordens que lhe são dadas e, por isso, causa

grande incômodo. Afinal, como afirma Korczak “o educador apressa-se em adotar os privilégios dos adultos: em vez de vigiar a si mesmo, vigia as crianças; registra minuciosamente as falhas delas e esquece as suas próprias” (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 91). Assim, *Train* “perturba a paz”, causa incômodos ao subverter a ordem e tudo o que faz é julgado como mal-intencionado (DALLARI; KORCZAK, 1986).

Ele é um menino comunicativo, sociável e afetuoso. Talvez essas características sejam responsáveis por sua grande dificuldade de adequação ao ensino formal. *Train* sempre se propunha a dialogar com a pesquisadora ao longo do trabalho de investigação e durante os intervalos. Inclusive, certa vez o menino surpreendeu a investigadora com “um beijo espontâneo e inesperado” (Diário de campo, 25/07/2016) enquanto ela registrava seu trabalho de observação.

Outro aspecto relevante que coaduna com a análise apresentada é que o acontecimento se deu em um dia de atividade avaliativa, que foi respondida com notório descontentamento pelo menino. Por isso, seu comportamento no momento da saída poderia ser visto como uma expressão de descontentamento com a instituição escolar, bem como uma forma de embate direto contra as forças que o oprimem nesse ambiente.

Isto posto, percebemos com maior transparência como as culturas de pares se constroem e são externadas por meio do comportamento infantil.

(...) as culturas da infância, vivem desse vai-vém das suas próprias representações do mundo – geradas nas interações entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem – com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças. As “duas culturas” (Corsaro, 1997:26) a especificamente infantil e a da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua ação concreta (Sarmiento, 1997, p. 13).

Nesse sentido, a cultura da infância dialoga com a cultura da sociedade na medida em que se constitui a partir da realidade apresentada nas rotinas culturais com adultos e pares. Elas referenciam a maneira da criança estar no mundo, caracterizando-a enquanto agente social protagonista de sua infância.

6.2.2. Os elementos das culturas infantis na construção de conhecimentos em língua inglesa

Mais do que resistir ao ditame dos grandes, as crianças traduzem a visão adulta de mundo para a própria linguagem, adequando-a de forma a atender suas necessidades e aspirações. Assim, nem sempre é por meio do ajustamento secundário que as crianças enfrentam a ordem adultocêntrica. Muitas vezes, por meio dos próprios ajustamentos primários as crianças introduzem sua participação na cultura. Assim, ao trazer elementos simbólicos das culturas infantis para construir o próprio conhecimento, as crianças também estão resistindo ao governo a que estão submetidas, uma vez que, ao participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem elas se reafirmam enquanto atores sociais.

Embora a cultura simbólica da infância seja atravessada por muitos elementos da cultura brasileira e que essa cultura nacional também emergja das culturas infantis durante a aula de inglês, é no repertório adquirido a partir de animações, filmes e games que as crianças buscam recursos para construção de seus conhecimentos em língua inglesa. Essas produções, majoritariamente norte-americanas, exercem uma grande influência sobre as culturas infantis, além de fornecerem um repertório lexical que auxilia na assimilação dos vocabulários da língua alvo. Sobretudo devido a várias expressões conhecidas por meio dessas produções serem retomadas e trabalhadas durante a aula de língua inglesa, é comum que esses elementos sejam utilizados pelas crianças como ferramenta de apropriação e construção do conhecimento.

No excerto a seguir podemos observar essas e outras questões:

Diante da explicação da professora de que “mochila” em inglês pode ser *bag*, *backpack* ou *schoolbag*, *Lion* chama a professora e afirma com seriedade: “Então a mochila do Scooby Doo é uma Scooby Bag, *teacher!*?”. A professora concorda sem controlar o riso. Ao ouvirem a colega, as crianças do outro lado da sala começam a cantar a música tema do desenho em coro (Diário de campo, 1º ano A, 23/05/2016).

No trecho acima, podemos observar como a criança expressa um ajuste primário ao utilizar um elemento simbólico das culturas infantis, no caso a personagem do desenho animado Scooby Doo, para reformular o conhecimento que lhe é apresentado, aproximá-lo de sua realidade e apreendê-lo na memória. Ademais, a criança reproduz interpretativamente o nome do desenho articulando-o com a tarefa escolar.

Na perspectiva da reprodução interpretativa, as atividades de crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares são tão importantes quanto sua interação com adultos. Além disso, alguns elementos da cultura de pares afetam também as rotinas adulto-criança na família e em outras configurações culturais. Vemos, então, que tanto a participação infantil nas rotinas adulto-criança na família e

em outros ambientes, quanto nas rotinas das culturas de pares, influenciam sua participação como membro nas culturas infantis e no mundo adulto (CORSARO, 2011, p. 128-129).

Portanto, como já discutimos anteriormente, a infância apresenta uma cadeia de fenômenos que se relacionam e são interdependentes. A reprodução interpretativa se desenvolve tanto a partir das interações adulto-criança quanto nas relações entre pares. Ela é altamente influenciada pelos aspectos simbólicos das culturas infantis que emergem a partir das rotinas culturais de adultos e crianças e se reformulam na relação com outras crianças. Assim, a partir do encontro com os vários outros, os pequenos se constituem e constituem as próprias culturas, criando dispositivos de ressignificação do real e de enfrentamento do mundo. No caso apresentado, a reprodução interpretativa se alia ao arcabouço simbólico das culturas infantis para atender a necessidade da menina de sistematizar o conhecimento compartilhado.

O elemento simbólico ao qual *Lion* se refere, Scooby Doo, é um desenho animado norte-americano produzido em 1969. A série possui vinte e oito temporadas e mais de 580 episódios. A história acompanha o grupo de quatro amigos, Velma, Daphne, Fred e Salsicha que juntamente com seu cachorro falante Scooby Doo viajam em uma van chamada Máquina de Mistérios tentando solucionar casos misteriosos. O desenho é transmitido em canais abertos e fechados da televisão e, além da série original, conta com filmes e outros produtos comerciais que continuam tendo grande sucesso até hoje.

É preciso destacar que como artefato cultural e comercial da realidade infantil, essa personagem está estampada em diversos produtos, inclusive em materiais escolares. E esse marketing da marca leva a menina a brincar com os sons das palavras, combinando-as e constituindo um novo signo, que contribui para a tradução do conhecimento compartilhado pela professora para a sua própria realidade. Ademais, existe um esforço da menina em significar os termos em inglês que apreendeu com o desenho ao conectá-los com conhecimento apresentado pela professora.

Outrossim, essa personagem que integra as culturas infantis é tão forte e presente na rotina das crianças que apenas a menção ao desenho traz à memória a letra de sua música de abertura que, inclusive, é cantada em língua inglesa e reproduzida como entendida pelas crianças. Assim, fica evidente que essa personagem é um produto cultural compartilhado entre pares.

Para Corsaro (2011), desenhos animados constituem-se como mídias de grande influência na construção das culturas infantis. Essas mídias contribuem para a formação do

capital cultural simbólico que é construído e compartilhado entre crianças e utilizado na reprodução interpretativa. Nesse sentido, enquanto elementos do acervo cultural infantil, desenhos animados e outras mídias, tais como filmes, jogos e seriados, são abordados pelas crianças nas rotinas culturais e, inclusive, utilizados como ferramenta de apropriação e consolidação dos conhecimentos em língua inglesa.

Esse tipo de ressignificação do vocabulário de língua inglesa a partir de aspectos simbólicos das culturas infantis e da reprodução interpretativa é bastante comum durante as aulas. Podemos observar esse fenômeno em vários outros momentos:

Teacher1 chega na sala revisando os nomes dos animais em inglês. Ao falar “bird” vários alunos repetem “*angry birds*”, referindo-se ao jogo. A professora explica para turma que o jogo é sobre passarinhos zangados (Diário de campo, 1º ano A, 23/05/2016).

Angry Birds é uma série de jogos desenvolvidos primeiramente para smartphones e tablets por uma empresa finlandesa, a *Rovio Entertainment*. O jogo consiste em arremessar passarinhos contra porcos com um grande estilingue a fim de eliminá-los. Devido ao seu sucesso estrondoso, o *game* já ganhou aproximadamente treze versões diferentes. Além disso, inspirou um filme que foi lançado em maio de 2016 pelo estúdio *Sony Pictures imageworks* e uma série em desenho animado, lançada em março de 2013. Existem inúmeras mercadorias com a marca, que compreendem desde materiais escolares até produtos alimentícios. Apesar de ser um produto originariamente finlandês, o título, as orientações do game e as demais produções se apresentam em língua inglesa.

Essa é uma marca de grande sucesso entre as crianças. Muitas delas têm as personagens do *game* estampadas em lancheiras, mochilas ou estojos. A menção ao nome do jogo era feita constantemente nas três turmas, sempre que as professoras, ao revisarem os vocabulários sobre animais, citavam a palavra em inglês equivalente a “pássaro”. Essa insistência na associação do nome do jogo ao vocábulo da língua inglesa traduz a necessidade das crianças de ajustar sua cultura à sociedade regida pela lógica adultocêntrica. As próprias docentes poderiam explorar esses vocabulários que emergem dos aspectos simbólicos das culturas da infância para ensinar os conteúdos de suas aulas. Contudo, falta-lhes a percepção da existência de culturas infantis capazes de alicerçar a aprendizagem significativa. Afinal, como afirmam Barbosa, Delgado e Tomás (2016) é preciso que o adulto adote uma postura de muita observação, questionamento e constante reflexão para compreender a produção cultural infantil e, também, explorá-la em favor do processo de ensino-aprendizagem. Como as crianças não enxergam suas culturas nas

aulas, elas se valem desses ajustamentos primários para inseri-las no processo de ensino-aprendizagem e demarcar sua agência.

Outro elemento simbólico das culturas infantis que fundamenta os ajustamentos primários e que é citado frequentemente é a animação *Toy Story*:

Teacher1 explica que hoje eles irão aprender *toys*, e pergunta para a turma se eles sabem o que significa *toy*. Várias crianças respondem gritando “brinquedo”. *Pencil* justifica que sabe a palavra por causa do desenho *Toy Story* (Diário de campo, 1º ano A, 25/07/2016).

Toy Story foi lançado em 1995 e foi o primeiro longa-metragem de animação produzido pela Pixar. Os protagonistas dessa história de aventura e comédia são os brinquedos do garoto Andy: o cowboy Woody e o patrulheiro espacial Buzz Lightyear. O filme conta com duas sequências: *Toy story 2*, lançado em 1999 e *Toy Story 3*, lançado em 2010. Apesar de o primeiro filme ter sido lançado há mais de duas décadas, ele é um grande sucesso até hoje e seus brinquedos e produtos continuam sendo consumidos pelas crianças da atualidade.

O sucesso do filme, bem como a popularização de seus produtos faz com que ele se constitua uma mídia importante da cultura simbólica da infância, utilizada como ferramenta de demarcação do papel de ator social de *Pencil*, que se coloca como protagonista do processo de apropriação de sentidos da aula a partir do ajustamento primário.

Ao fazer-se presente nos brinquedos, roupas, sapatos, materiais escolares e brincadeiras o filme e suas personagens dialogam com as culturas infantis de maneira tão profunda que não houve sequer uma aula cujo tema fosse *toys* em que seu título não tenha sido citado. A repetição era tanta que chega a causar incômodo no pequeno *Train*:

A *teacher1* revisa os conteúdos. Ao falar a palavra “*toy*” as crianças citam o filme *Toy story* novamente. *Train*, já irritado com a repetição dos colegas em todas as aulas, grita: “Parem de falar *Toy Story*! Brinquedo é só *toy*, *Toy Story* é o filme!” (Diário de campo, 1º ano D, 01/08/2016).

Embora o título do filme fosse mencionado entre todas as turmas, somente *Train* se incomoda com a repetição dos colegas, atentando para a diferenciação entre o título do filme e o termo que eles estavam aprendendo. Aqui percebemos que *Train* tenta exercer uma relação de poder sobre os colegas pautada no que o menino julga ser uma falta de conhecimento sobre os termos apresentados. Essa tentativa de *Train* de silenciar as outras crianças nada mais é do que uma reprodução interpretativa da relação de soberania do próprio adulto sobre a criança. A partir das rotinas culturais e da interação adulto-criança, o menino observou como o conhecimento é utilizado como ferramenta de subordinação e silenciamento. Apreendendo a máxima de que conhecer é poder, *Train* tenta sobrepor sua vontade aos colegas.

Apesar da reclamação, o filme continuou sendo falado pelas crianças dessa turma, o que configura uma resistência do grupo à própria tentativa de silenciamento imposta pelo colega. Para elas, referenciar o filme era estabelecer um ponto de conexão entre o vocabulário ensinado e sua realidade, reafirmando o sentido de “brinquedo” presente no vocábulo “toy”.

Fenômeno semelhante ocorreu na apreensão e construção do sentido de “*Teddy bear*”, vocábulo apresentado pelo livro para a expressão “ursinho de pelúcia”.

Quando a professora ensina que ursinho em inglês é *Teddy Bear*, *Jellyfish* comenta com os colegas que o *Mr. Brown* da Globo tem um *Teddy bear* igual ao do livro. O colega a seu lado a corrige: “Não é *Mr. Brown*, é *Mr. Bean*!” A menina briga com ele: “Não é não, é *Mr. Brown* que passa na Globo, você não sabe de nada!” (Diário de campo, 1º ano C, 01/08/2016).

A personagem a quem a menina se refere realmente é *Mr. Bean*. Interpretado e criado pelo ator britânico Rowan Atkinson, *Mr. Charles Jacob Bean* é uma figura atrapalhada, que se mete em todo tipo de confusão e situação cômica. Ele possui um ursinho de pelúcia, *Teddy*, que apesar de inanimado, é tratado como um verdadeiro amigo pela personagem. Ele é protagonista de uma série, cujo título é *Mr. Bean* e que é transmitida em canais abertos e fechados, entre eles o Canal Viva, que faz parte do grupo Globosat. Além de séries, a personagem também participa de filmes variados, faz aparições na TV e tem uma versão em desenho animado. Devido ao seu humor leve que explora predominantemente a linguagem não-verbal, *Mr. Bean* faz grande sucesso entre adultos e crianças e é um programa sobretudo direcionado à família.

Provavelmente a menina acompanha a série durante as rotinas culturais com sua família. A partir disso, *Jellyfish* associa a imagem do desenho do livro didático ao brinquedo exibido pelo seriado, dando materialidade ao conhecimento que está sendo compartilhado pela professora a partir de elementos que integram sua realidade, configurando um ajustamento primário.

Diante disso, é notório como as crianças resgatam elementos compartilhados a partir das culturas de pares para construir sentidos durante o processo de ensino-aprendizagem. Esse fenômeno se intensifica ainda mais com o fato de que muitos desses elementos da mídia, tais como desenhos animados, jogos e filmes infantis, não traduzem seus títulos para a língua portuguesa ao serem exibidos no Brasil. Assim, ao interagir com essas mídias, as crianças se deparam com termos e culturas distintas de suas próprias, e se apropriam disso em diferentes níveis. Por não compreenderem esse idioma estrangeiro, as crianças vão atribuindo sentidos tanto ao desenho a partir dos novos vocabulários que apreendem durante as aulas, quanto aos

vocabulários trabalhados na aula a partir dos desenhos. Assim, a partir desse movimento dialético e contínuo a criança atribui sentido ao mundo em que vive e ao conhecimento escolar, valendo-se da reprodução interpretativa e dos ajustamentos primários para protagonizar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de modo a atender as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) desenvolvendo suas habilidades de comunicação para engajamento discursivo e vivência de diferentes culturas (LIMA, 2014).

Argumentamos que todas as situações supracitadas podem ser interpretadas como ajustamentos primários, uma vez que eles não apresentam nenhuma tentativa de subverter a ordem posta, mas configuram-se como maneiras de adequação ao meio e demarcação da agência dos sujeitos da infância. Ademais, elas refletem a capacidade infantil de reproduzir interpretativamente a realidade, na medida em que se valem de elementos das culturas de pares e das rotinas culturais para recriar a realidade.

6.2.3. Formas de resistências das crianças contra uma lógica adultocêntrica

Em determinados momentos das aulas, as crianças apresentam uma forma de enfrentamento mais direta contra as regras postas pela instituição escolar. Nesses momentos, a natureza dos ajustes secundários fica mais explícita. Os ajustamentos secundários marcam as tentativas infantis de evitar as regras adultas de modo a recuperar certa quantidade de controle sobre suas próprias vidas (CORSARO, 2011). Dessa forma, eles caracterizam a agência (conceito sociológico relativo à capacidade de tomar decisões, autogoverno) das crianças e são uma ferramenta para resistir à ordem adultocêntrica que as subordinam.

Um dado interessante evidenciado durante as observações é que um maior número de ajustamentos secundários se manifesta em dias de atividades avaliativas. Esse fato reflete a insatisfação infantil com relação aos métodos avaliativos que lhes são impostos. A avaliação é um procedimento previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (BRASIL, 1996) que coaduna com uma perspectiva desenvolvimentista e fragmentada de infância, amparada na superação de fases que objetivam a adequada formação adulta. As crianças apresentam dificuldade para compreender o propósito dessa tecnologia pedagógica e, por isso, apresentam ajustamentos secundários para expressar sua relação conflituosa com ela.

Na situação abaixo essa tendência pode ser observada com transparência:

A teacher chama atenção de *Train* para que se sente separado do colega para fazer o trabalho. Ele começa a gritar e se balançar na carteira. Quando a professora separa o colega de perto do menino ele arrasta sua carteira, aproximando-se novamente. A professora o impede, avisando que ele vai ficar onde estava durante a prova. *Train* começa a pular e gritar “eu não vou”. Sai correndo atrás da professora e fica pulando pela sala repetindo “eu não vou, eu não quero”. A professora exige que ele se sente e faça a atividade. Depois de muita relutância, *Train* obedece. Ele finaliza a primeira parte da prova com muita rapidez. Contudo, antes de fazer a segunda parte ele imita uma espécie de monstro que luta com a prova, grunhindo para ela e batendo nela com os braços. Logo, *Train* para de fazer a prova e começa a andar pela sala, ainda batendo os braços agressivamente. Ele tenta entrar em um dos nichos do armário, ficando com a cabeça lá por vários minutos (Diário de campo, 1º ano D, 30/05/2016).

Temos neste relato elementos que confirmam o quanto a proposta pedagógica levada adiante se coaduna com aspectos da representação moderna de infância, tais como o controle dos corpos, o adestramento intelectual (FREITAS, 2016), a sujeição da criança ao ordenamento adulto. Aqui temos a transição do ajuste secundário para a indisciplina propriamente dita, à medida que a criança resiste, de modo deliberado, em realizar a atividade, inclusive reposicionando a carteira, ao lado do colega, correndo atrás da professora, dentre outras ações. O fato desta exigir que *Train* se separe do amigo revela a negação de um princípio caro da cultura de pares: a conectividade (interação), que leva à amizade e a aceitação nos grupos. Não por acaso ele empreende tamanha resistência. Com seu monstro imaginário, reveste-se de força para enfrentar a tirania daquele expediente didático, grunhindo, agredindo a prova. Uma expressão de protagonismo e resistência a serem subjugados pela autoridade docente. Podemos inferir que, naquele instante, a língua inglesa, pelo menos do modo como era conduzida, figurava como expediente opressor, dentre outros ainda mais contundentes, tais como a exigência de controle do corpo, o afastamento do colega. A atitude de manter a cabeça dentro do armário, por vários minutos, é prenhe de significados, sugere-nos o escapismo da criança, a fuga de uma realidade que lhe é hostil, como se, ao se deparar com a escuridão, novas possibilidades de experiência surgissem, pelo menos em termos sensoriais.

A prova ainda revela, pela aversão de *Train* a tal procedimento, quão privadas são as crianças de representatividade política, uma vez que esse procedimento lhes é imposto de maneira não participativa e seus protestos contra ele são deliberadamente ignorados. Ademais, enquanto prática exigida por lei, a avaliação se configura como mais uma imposição adultocêntrica que, ao ser pouco dialogada com as crianças, causa mais medos e angústias do que desperta uma consciência do percurso de aprendizagem. Conforme declarou Sarmiento (2007), o confinamento da infância ao espaço condicionado e controlado pelo adulto é que leva à naturalização de tal silenciamento. Se fossem consultadas sobre tecnologias didáticas, em assembleias escolares, como queria Korczak (ROSEMBERG E MARIANO, 2010), teriam

muito a dizer sobre a prova, tal como fora aplicada, ajuste primário. Isto exigiria, por parte da docente, uma compreensão de infância que supere a visão moderna, que a entende como fase da vida a ser protegida, ensinada, avançando para o que propõe a Sociologia da Infância: as crianças são atores sociais, plenos de direitos, desejos, aspirações. Como protagonistas, poderiam sugerir outras formas de avaliação, menos adultocêntricas, mais próximas das experiências infantis. A professora, ao levar adiante o velho procedimento avaliativo, expressa afinidade com a legislação, sobretudo a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), com seu caráter desenvolvimentista, determinando que crianças e adolescentes devam ser preparados (no caso, com a língua inglesa) para o mercado de trabalho, bem como exercer sua cidadania, no futuro.

O descontentamento de *Train* com a atividade avaliativa não apenas antecedeu sua aplicação como também foi novamente expresso ao seu término:

Após terminar a prova-tarefa, *Train* a enrola em formato de cone. Coloca-o na boca, onde o objeto ganha vida como um autofalante que toca uma espécie de valsa. Não demora muito e o autofalante vira uma luneta nas mãos do menino, que a utiliza para vigiar os colegas e os cartazes espalhados pela sala (Diário de campo, 1º ano D, 30/05/2016).

Diante da obrigação de fazer a atividade avaliativa, o menino finaliza a tarefa com rapidez para poder, enfim, brincar. “O brincar envolve uma construção da realidade, a produção de um mundo, a transformação do tempo e do lugar em que ele pode acontecer” (SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012, p. 543). E o menino recria tempo e espaço ao jogar com as formas da folha, fugindo daquele contexto que o oprime.

Embora o brincar não seja uma prática autorizada livremente na sala de aula e geralmente aconteça de maneira controlada pelas docentes, as crianças dão vazão a seus desejos a partir dos ajustamentos secundários. *Train* não desrespeita as regras ao manter-se sentado em sua carteira e transformar a folha em seus próprios brinquedos, mas expressa sua resistência ao controle que se impõe sobre sua liberdade de se divertir e obrigação de produzir.

Train não é o único que se frustra com a ideia de uma atividade avaliativa. Outros alunos também manifestam vários níveis de resistência à proposição. Antes da revisão para o processo avaliativo, temos um enfrentamento direto contra a tecnologia pedagógica que mais simboliza o processo de ensino aprendizagem do qual as crianças fazem parte:

A professora entrega os livros didáticos para os alunos estudarem para a avaliação. *Bike* fica riscando a capa de seu livro com a tesoura e depois corta um cantinho da capa, deixando-a arredondada (Diário de campo, 1º ano A, 30/05/2016).

O livro didático é sacralizado pela escola, que cobra dos estudantes cuidados minuciosos para sua conservação. As crianças não o levam para a casa, ele fica guardado dentro dos nichos

para permanecer conservado por mais tempo, sendo entregue para os estudantes somente quando a professora propõe uma de suas atividades. Assim, a conservação é a máxima a ser respeitada quando se trata dessa ferramenta pedagógica. Se o menino fosse flagrado cortando e riscando o livro, provavelmente teria sido repreendido pela *teacher1*, que frequentemente recomenda cuidados minuciosos com o mesmo. Violar a integridade do livro didático, portanto, reflete uma relação conflituosa de *Bike* com aquilo que seu conteúdo representa, configurando, assim, uma transgressão da regra e um enfrentamento da dominação da escola.

Há, também, resistências contra as propostas avaliativas que se apresentam coletivamente, como podemos observar nos casos a seguir:

A professora revisa o conteúdo para aplicação de uma prova-tarefa. Antes de permitir que os alunos iniciem as atividades, *teacher1* pede calmamente que fiquem quietinhos, façam os exercícios em silêncio e a chamem um de cada vez em caso de dúvida. Ao iniciarem a avaliação, no entanto, os alunos logo se esquecem das instruções e disputam sua atenção aos gritos (Diário de campo, 1º ano A, 30/05/2016).

A *teacher* explica a prova para os alunos e avisa que irá ajudá-los a fazer a leitura, uma vez que alguns deles ainda não sabem ler. Pede que as crianças prestem atenção na leitura, mas não falem as cores, porque é prova e é para todos pensarem. Ela lê a primeira atividade: “O pig é pink”. Um aluno grita: “Mas é rosa claro ou escuro?” A professora o repreende: “Shhhhhh, não pode falar a cor”. Então, lê o segundo exercício “O patinho é yellow”. Outro aluno grita imediatamente: “Amarelo!” A professora o repreende também: “Shhhhhh! Não pode falar, senão vou parar de explicar e vou tirar ponto da prova”. No exercício seguinte, ninguém mais soprou a resposta (Diário de campo, 1º ano A, 06/06/2016).

Essas avaliações são elaboradas pela professora de inglês de cada turma e geralmente consistem em exercícios de pintar os animais com as cores solicitadas, escrever o nome dos animais ou materiais escolares em inglês, ligar nomes e desenhos, etc. A *teacher1* aplica duas atividades avaliativas para suas turmas em semanas subsequentes. A primeira delas ela chama de “prova-tarefa”, enquanto se refere à outra apenas como “prova”. A primeira parecia ter a função de revisão, mostrando-se como uma tentativa de revisitar o conteúdo e de acostumar os alunos a este tipo de atividade que deveria ser feita sem consulta e que demandaria mais disciplina que tarefas cotidianas.

Contudo, se a ideia de fazer uma prova já soa como um expediente opressor para as crianças, a notícia de duas provas foi recebida com maior inquietação ainda. No primeiro dia de avaliação a inquietação era geral. A professora se propôs a ajudar as crianças que não sabiam ler a interpretar a prova. Contudo, mesmo com a insistente recomendação de que elas apenas levantassem as mãos e aguardassem sua ajuda sentados em seus devidos lugares, os pequenos descontaram seu descontentamento com o trabalho desobedecendo suas ordens. Várias vezes ela gritava impaciente por silêncio, tentando controlar aqueles corpos, discipliná-los e moldá-

los para atender às suas ordens (CARVALHO, 2016). As crianças, porém, atendiam aos clamores por silêncio da professora apenas momentaneamente, e logo voltavam aos gritos e chamados simultâneos tentando obter atenção com maior rapidez para finalizar o trabalho dado o quanto antes e usufruir de seu tempo livre.

No segundo dia de avaliação a professora decide mudar sua abordagem. Ao invés de oferecer auxílio individual, opta por explicar a prova para toda a classe simultaneamente. Essa tentativa de manter a ordem, no entanto, também é combatida pelos alunos que insistem em traduzir as perguntas da prova soprando as respostas para os colegas até que suas notas foram ameaçadas. *Teacher1* utiliza, assim, a nota como ferramenta opressora, reafirmando sua posição de poder privilegiada em relação as crianças. Dessa forma, ela silencia a resistência do grupo contra a avaliação, demarcando a marginalização da criança e evidenciando, novamente, o quanto sua concepção de infância se pauta em uma lógica verticalizada de poder que a privilegia. A professora usa o que Sarmiento (2003) denomina administração simbólica da infância como dispositivo de controle infantil. Para o autor, esse conceito se refere a um

certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade. Referimo-nos a atitudes esperáveis sobre a frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido e proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida colectiva. Mas referimo-nos também a uma definição de áreas de reserva para os adultos: a produção e o consumo; o espaço-cultural erudito; a acção cívico-política. Referimo-nos ainda à configuração de um ofício de criança (Chamboredon e Prévot, 1982; Sirota, 1994; Sarmiento, 2000), intimamente ligado à actividade escolar, mas claramente enunciado nos seus traços comportamentais, como sendo inerentes ao desempenho activo pelas crianças de papéis sociais imputados. (SARMENTO, 2003, p. 05)

Portanto, esse controle social da criança não se restringe à escola, mas emerge do processo educativo como um reflexo de várias outras práticas cotidianas que coadunam para a subalternização infantil. Assim, criamos nossas crianças em ambientes altamente controlados, destituindo-lhes de sua autonomia.

Além dessas formas mais diretas de enfrentamento, temos ainda outras atitudes que refletem a inquietação e o descontentamento causados pela prova. Algumas manifestações mais sutis, como a do pequeno *Pencil* expressam a forma criativa que as crianças encontram de lidar com essa situação:

Durante a prova, *Pencil* fica dançando na frente da carteira. Quando a professora chama sua atenção, ele se senta, contrariado. Contudo, começa a buscar motivos para se levantar: encaminha-se até a lixeira para apontar seus lápis, mesmo que seu apontador esteja com o depósito vazio e derrubando seu lápis no chão longe de sua carteira (Diário de campo, 1º ano A, 30/05/2016).

Pencil dança, se levanta, caminha, movimenta-se sob qualquer pretexto sem conseguir concentrar-se na atividade. Sua inquietação com o procedimento avaliativo é tão forte que é perceptível no menino sua forte necessidade de se mexer. A *teacher1*, contudo, não se mostra sensível a essa necessidade do estudante e novamente empreende uma tentativa de controle do corpo infantil, a partir da disciplina. Ao invés de dialogar com o aluno, compreendendo e debatendo a origem de suas frustrações, numa tentativa provavelmente mais efetiva de cativá-lo a desenvolver sua atividade, mais uma vez ela se vale de sua posição privilegiada para governar a criança, limitando-se a dar uma ordem de silenciamento para seu corpo. Isso reafirma sua incompreensão da agência infantil (CORSARO, 2011). Contudo, sem necessariamente descumprir a ordem da professora, o menino resiste a sua tentativa de controle, criando artifícios e justificativas para se levantar de seu lugar. Esse comportamento caracteriza um ajuste secundário, no qual a criança subverte a ordem expressa da professora para se sentar e cria razões justificáveis para sua movimentação excessiva.

O processo avaliativo não apenas causa nervosismo e inquietação nos alunos, como também pode soar enfadonho e desinteressante. É o que aparentemente acontece com *Eraser*:

Enquanto a classe faz os exercícios com o auxílio da professora, *Eraser* está dobrando um papel em formato de envelope e colando adesivos (Diário de campo, 1º ano D, 30/05/2016).

O menino não se mostra preocupado em desenvolver as atividades ou em prestar atenção na explicação. Sua atenção está completamente voltada para a confecção de seu envelope adornado. Por manter-se trabalhando em silêncio, *Eraser* não está desrespeitando as regras da aula, porém está claramente evitando fazer seu trabalho, caracterizando seu comportamento como um ajustamento secundário.

Mesmo depois do término da prova, algumas crianças continuam expressando sua tensão com o processo avaliativo. Muitas delas pedem permissão para pegarem seus cadernos de artes ou folhas de sulfite para criarem desenhos livres. É também o caso de *Eraser*, que depois de várias chamadas da professora finaliza seu exame e se concentra em sua expressão artística:

Eraser está tocando e dançando rock enquanto desenha sentado na carteira. De repente se levanta, toca sua guitarra imaginária e dá uma requebrada marota. Então, como se nada tivesse acontecido, senta-se calmamente e volta a se concentrar em seu desenho (Diário de campo, 1º ano D, 30/05/2016).

Passada a tensão da prova, o menino se envolve com as atividades de seu agrado, dessa vez dedicando maior atenção ao trabalho. O menino se isola em seu mundo paralelo de faz-de-

conta, exercendo seu direito de sonhar e viajar pelo mundo sobrenatural (DALLARI, 1986), para se afastar daquele ambiente regulador e hostil.

A avaliação, contudo, não é a única tecnologia pedagógica que se configura como ferramenta opressora e que desperta formas de enfrentamento. Mesmo em aulas mais comuns, as crianças encontram maneiras criativas de expressarem suas culturas e de resistirem à rotina escolar. Podemos perceber uma variedade de símbolos nas atitudes de *Notebook* relatadas a seguir:

Enquanto a *teacher2* explica o que será ensinado durante a aula, *Notebook* pega seu moletom e veste somente o gorro na cabeça, usando-o como se fosse uma capa. A *teacher2* se incomoda com a movimentação e recolhe o casaco do menino. A criança fica notadamente desapontada. Contudo, assim que a professora vira as costas para buscar os livros e entregá-los aos alunos, ele se encaminha até a sua mesa e pega seu casaco de volta, desta vez vestindo-o por completo (Diário de campo, 1º ano D, 29/07/2016).

A própria atitude do menino de vestir uma capa imaginária e manuseá-la no ambiente escolar por si só já demonstra certo desejo de enfrentamento desse ambiente e de sua realidade. A capa, em geral, representa os super-heróis que se configuram como grandes símbolos de resistência e combate às injustiças. Evocar esse símbolo através do brincar revela um desejo de enfrentamento da opressão a que o sujeito se sente submetido. Nesse sentido, consideramos que o menino faz um jogo de papéis no qual ele se coloca como um grande herói.

Segundo Corsaro (2009), o jogo de papéis envolve mais do que aprendizagem de conhecimentos sociais específicos, envolve também aprender a relação entre contexto e comportamento. Assim, ao brincar de papéis, a criança não aprende apenas algo a respeito da posição social específica daquele papel, mas aprende também que existem papéis e que estes podem ser experimentados ao brincar. Por meio da brincadeira, a criança não apenas torna concreta as significações sociais aprendidas, como também ela se apropria dessas significações transformando-as em ação lúdica (Pedrosa e Santos, 2009). Este caráter experimental da brincadeira fica evidente na medida em que permite às crianças a apropriação e a estruturação de múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos considerados “adequados” em sua cultura (Pedrosa e Santos, 2009). (SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012, p. 548).

Ou seja, o jogo de papéis torna possível a apreensão de valores e funções sociais. Embora essa brincadeira seja comum para representar funções cotidianas do plano real tal como mãe e pai, professor e aluno, policial e ladrão, ele também se aplica às figuras fantásticas, que muitas vezes se constituem como uma releitura desses papéis comuns. Os super-heróis são personagens de grande sucesso entre as crianças, tanto pela atratividade de seus superpoderes e seu papel social de salvadores, quanto pela influência midiática para o consumo de seus produtos (filmes, roupas, sapatos, brinquedos, etc). Ademais, os super-heróis também remetem ao arcabouço cultural de língua inglesa, uma vez que se consolidaram a partir da cultura americana, o que faz com que sua representação seja bastante pertinente ao contexto da aula.

O papel social da criança nas sociedades contemporâneas é esvaziado de sentido: sob o pretexto extremista da proteção contra os aspectos feios e perigosos da vida, elas são privadas de muitas experiências em sociedade (QVORTRUP, 2014). Diante disso, performar um herói representa uma tentativa de recuperar uma função social importante.

Ao não compreender esses processos que atravessam a subjetividade do garoto e seu brincar, a *teacher2* tira da criança o casaco e acaba com sua brincadeira, numa tentativa de manter o controle, também sobre a turma, o que Qvortrup (2014) caracteriza como uma atitude de autoritarismo e paternalismo. *Notebook* se mostra extremamente desapontado e inclusive tenta impedir, sem sucessos, que sua blusa lhe seja tomada. Resignado, o menino cede e aguarda em silêncio até perceber que não é mais o foco da atenção de *teacher2*, quando se dirige à sua mesa e pega a blusa com discrição, dessa vez vestindo-a por completo. Essa postura expressa inconformidade com a atitude da professora e se configura como um desvio da regra.

O livro didático adotado pela escola desenvolve várias atividades de pintura. Para ensinar cores e animais em inglês, por exemplo, traz várias atividades que exigem que alunos pintem um animal específico de determinada cor. Esse tipo de atividade desperta algumas reações interessantes por parte dos estudantes, tal como a contestação da lógica da atividade exigida, que pode ser observada nesse episódio protagonizado por *Dog*

A professora explica para a turma que o exercício do livro exige que os alunos pintem *four red dogs*⁹. Diante da atividade *Dog* faz careta e questiona a colega “mas vermelho é cor de cachorro?” (Diário de campo, 1º ano A, 30/05/2016).

A ideia de criança como sujeito sempre lúdico é tão universalizada e cristalizada no imaginário social que a fala de *Dog* causa certo estranhamento. Construimos uma ideia de criança como ser imaginativo que desafia a lógica e acredita que tudo é possível. Contudo, *Dog* buscou referências no real para criticar a atividade do livro, por não seguir um padrão normativo. Esse acontecimento reafirma o que as teorias sobre criança e infância defendem ao dizer que não se pode falar de uma criança universal. Como argumenta Salgado

as posturas extremas ou essencialistas sobre a infância contemporânea, ao congelarem tanto a criança quanto o adulto, não consideram as diversas infâncias com que nos deparamos pelo mundo afora e as alterações que a cultura, a história, as condições econômicas e sociais não cessam de provocar nos modos de ser criança e adulto (SALGADO, 2005, p. 66).

⁹ Quatro cães vermelhos

Nesse sentido, cada criança vivencia experiências únicas que fazem com que ela construa seus parâmetros de ideal ou irreal pois, tal como os adultos, esses parâmetros são construídos socialmente.

Ainda tratando das atividades de pintura propostas pelo livro didático, observamos outro episódio que, além de contestar o essencialismo infantil, ainda evidencia como o governo adulto sobre a infância desrespeita a criança e gera desinteresse pelo processo de ensino-aprendizagem:

Snake reclama que sua mão está doendo de tanto pintar desenho. Enfadada, levanta da carteira e sai andando pela classe (Diário de campo, 1º ano A, 01/08/2016).

A pintura é tida como uma atividade universalmente amada pelas crianças. Ao contrário do que se imagina, o trabalho de campo nos revela que nem todas as crianças são apaixonadas por essa atividade, uma vez que muitas delas simplesmente não as desenvolvem, fazem rapidamente e sem capricho para se concentrarem em outra coisa, ou tecem comentários descontentes como “pintar de novo?!”. Muitas vezes não é do ato de pintar em si que os pequenos desgostam, mas sim do controle exercido a partir dessa atividade: seja o controle das cores, do tempo ou mesmo a obrigação de fazê-lo.

No dia em que *Snake* reclama da dor nas mãos provocada pela atividade de pintar, as crianças já haviam feito vários exercícios dessa natureza, tanto em uma folha de tarefas passada pela professora, quanto no livro didático. Ao observar o barulho da sala e o número de crianças envolvidas com outros afazeres, percebemos que além da menina, outros alunos já se mostravam desinteressados pelo exercício. Talvez a ideia de que crianças gostem de pintar esteja tão arraigada na mente da professora que ela planeje sua aula com demasiado enfoque nessa atividade, sem se dar conta de que ao invés de agradar, sua prática as está oprimindo. Essa conduta é bastante comum nas relações entre adultos e crianças e nem sempre é intencional. Assim, ao presumirmos os gostos, vontades e necessidades das crianças, corremos o risco de nos apegar a concepções essencialistas e naturalizadas a respeito da infância de modo que nossas vontades sejam impostas desrespeitando a criança enquanto sujeito. Dallari (1986) atenta para a importância de não perder de vista durante o processo educativo que a criança é um ser humano e que deve ser um participante ativo do processo de construção do conhecimento. “A criança deve poder manifestar sua vontade durante a aprendizagem, deve obter uma resposta quando quiser saber o porquê daquilo que lhe está sendo ensinado e deve ter certa liberdade para trabalhar mais naquilo que mais corresponde à sua vontade”

(DALLARI, KORCZAK, 1986, p. 49). Por isso, a participação infantil é algo que deve ser sempre estimulada e solicitada.

Em outra ocasião e já na sala da outra professora, um acontecimento oposto ocorreu:

Enquanto a professora explica as atividades para as alunas que não entenderam, *Rabbit* desenha uma estrela com um giz cor-de-rosa no canto da lousa. *Mouse* também pega um giz escrevendo no quadro os nomes das personagens da turma da Mônica. Ao ver as alunas brincando, a professora pede que se sentem em seus lugares e façam suas atividades. Elas voltam para suas carteiras chateadas (Diário de campo, 1º ano manhã, 03/06/2016).

Se na situação anterior a lógica adultocêntrica oprime as crianças pela regulamentação e exploração excessiva da atividade de pintar, nesse episódio o governo adulto se impõe para aplicar a disciplina de modo a impedir o brincar. Em ambas as situações o processo de ensino-aprendizagem é prejudicado. Na primeira por causar desinteresse e na segunda por não explorar a vontade e habilidade infantil a seu favor. Se a professora, ao invés de repreender as crianças, tivesse orientado seus desenhos para o ensino da língua inglesa, elas provavelmente teriam se interessado mais pela aula e não teriam se sentido tão diminuídas e frustradas. Ela poderia tê-las desafiado a desenhar as imagens que ilustrassem os vocabulários que estavam sendo apreendidos naquela data ou até mesmo provocá-las a escrever as palavras. Dessa forma, ela não apenas teria respeitado a expressão artística das meninas, como também teria deixado o processo de ensino-aprendizagem mais autônomo e voluntário.

A falta de diálogo com as crianças e a imposição de regras que não obedecem a um propósito pedagógico cognoscível é reflexo de uma compreensão de criança enquanto ser selvagem a ser domado e disciplinado (DALLARI, KORCZAK, 1986). Quando o adulto tem a percepção de que a criança é capaz de compreender as negativas e expõe os motivos ou dialoga sobre elas, ele não está somente respeitando a criança como seu igual, mas também reconhecendo sua agência.

Ademais, existe uma tradição disciplinar muito forte entre professores. “Quantas revoluções ocultas que o educador prefere passar sob silêncio: é uma vergonha pra ele reconhecer que é mais fraco do que as crianças” (DALLARI, KORCZAK, 1986, p. 80). Um professor que não “domina” sua classe é tradicionalmente visto como incompetente ou fracassado. Porque é uma vergonha absurda não subordinar uma criança – ser tão frágil, moldável, controlável. Assim, ele aprende a empregar meios para oprimir e subordinar (DALLARI, KORCZAK, 1986). Essa necessidade de manter o poder intensifica a assimetria de posições entre adultos e crianças e muitas vezes pode levar professores a cometer violências

simbólicas contra os pequenos. Freitas atenta para o fato de que “a violência simbólica é tão danosa quanto a violência física” (2016, p. 367). Por isso é tão importante ter muita sensibilidade ao lidar com as crianças, percebendo e respeitando suas especificidades e evitando atitudes abusivas e autoritárias.

Ainda que não tenhamos registrado nenhum tipo de abuso da parte das professoras, é perceptível a forte tentativa de controle dos corpos das crianças, o que não deixa de ser uma forma de desconsideração pela liberdade dos pequenos. Essa postura está estritamente ligada à promessa da escola de oferecer “professores capacitados” (segundo consta no *site* da instituição), para a formação das crianças, tendo em vista que o conceito de competência de um professor é frequentemente atrelado à sua capacidade de controle. A todo o momento, ordens de silenciamento da voz e do corpo são proferidas, embora nenhuma atividade que envolva movimento corporal para gastar a energia acumulada pelas crianças tenha sido observada durante o trabalho de campo nas aulas de inglês. A situação abaixo descrita, por exemplo, traduz vários outros episódios semelhantes:

Folder anda pela sala, batendo palmas. A professora chama sua atenção para que ele se sente e se concentre nas atividades. Ele obedece, mas assim que a *teacher2* se ocupa com outra coisa, levanta e sai andando novamente (Diário de campo, 1º ano D, 17/06/2016).

As crianças adoram andar pela sala de aula. Esvaziar a caixinha de um apontador, pegar um lápis que caiu (acidentalmente ou não) no chão, sair pedindo algum material emprestado para os colegas, passear observando os cartazes e figuras espalhados pela sala, ou simplesmente andar observando os colegas e espaço são escusas frequentes para justificar a movimentação e o dispêndio de energia acumulada. E várias roupagens são assumidas pelos andarilhos: de zumbis a caranguejos, ou ginastas olímpicos, toda sorte de criatura transita pela sala, sob algum pretexto maior. Contudo, tais atitudes nem sempre passam despercebidas pelas professoras e muitas vezes são alvo de repreensão e levam a tentativas de dominação. As crianças, porém, nem sempre se resignam a esse controle dos corpos e obedecem prontamente às professoras. Ao contrário, elas aguardam que a professora se concentre em outra atividade e buscam novas razões para se levantarem, articulando uma série de acontecimentos que se caracterizam como ajustamentos secundários.

O controle dos corpos infantis é uma prática tão comum e assimilada que as próprias crianças a reproduzem entre seus pares, inclusive denunciando casos de fuga da regra, como pode ser observado na situação a seguir:

Ball delata dois colegas: “Por que vocês estão descalços? Não pode, né, professora?” “Não, não pode mesmo. Calcem os sapatos. São regras da escola” (Diário de campo, 1º ano manhã, 17/06/2016).

Nesse evento podemos observar a maneira como as crianças fazem a reprodução social (CORSARO, 2011). No caso apresentado, a denúncia nem é referente a uma regra tão óbvia e talvez sequer se configure verdadeiramente como uma regra escolar, como a professora apresenta. Contudo, a percepção de uma ação não usual chama a atenção de *Ball* e o leva a crer que seja uma transgressão da norma. Tal atitude se aproxima em muito das constatações de Corsaro (2011) de que as crianças são limitadas por uma estrutura social preexistente. Ao mesmo tempo em que isso se refere a um código linguístico que por si só já modela toda a cultura, formas de expressão e de pensamento de um povo, também reporta a internalização de regras sociais usualmente postas e aplicáveis a situações comuns, como ocorre nesse caso. Assim, a criança reproduz hábitos de dominação tipicamente adultos sobre seus colegas.

Outra questão que evidencia como a estrutura social é internalizada pelas crianças é a discussão de gênero. Mesmo muito jovens, meninos e meninas reproduzem estereótipos de gênero cristalizados no imaginário social. Na situação abaixo podemos observar esse fato a partir do comportamento de *Pencil Case*:

Pencil Case reclama que está com frio e pede para a professora desligar o ar condicionado. Sua colega, *Dog*, pega uma blusa com listras pretas e brancas bem largas e a leva correndo para o menino. Ele olha a blusa, torce o nariz e recusa o agasalho, dizendo: “Essa blusa é de menina” (Diário de campo, 1º ano A, 01/08/2016).

Os espaços e objetos de meninos e meninas são tão demarcados na sociedade que, mesmo a blusa não apresentando uma característica fortemente associada ao feminino (como, por exemplo, a cor rosa que desde o nascimento é utilizada predominantemente para vestir meninas e raramente colore vestes masculinas), ela é rejeitada pelo garoto simplesmente pelo fato de pertencer a uma garota. Essa atitude não pode ser naturalizada como algo comum às crianças, mas como uma apreensão infantil de uma macro estrutura patriarcal, que reforça o discurso de que meninos e meninas não se misturam e não compartilham das mesmas funções, gostos e objetos. Não muito distante dessa discussão, o pensamento de *Jellyfish* também está carregado de estereótipos de gênero:

Jellyfish resmungava em voz alta: “Ahh, esses meninos são muito complicados!” *Scissors* retruca: “Eu não sou complicado!” Ela conclui: “Então você é menina?” (Diário de campo, 1º ano C, 01/08/2016).

O discurso de *Jellyfish* reflete uma ideia comum de que existem diferenças exorbitantes de pensamento e comportamento (e, por que não salientar, direitos) entre pessoas do gênero masculino e pessoas do gênero feminino, discurso esse que sustenta uma velada guerra dos

sexos, bem como a crença de que homens e mulheres são incapazes de se compreender. Esse discurso também não é uma descoberta natural da menina, mas uma apreensão de um modelo social que já está posto, evidenciando seu caráter de reprodução social.

Esses estereótipos de gênero emergem, sobretudo, nas interações adulto-criança durante as rotinas culturais e se propagam a partir das culturas de pares (CORSARO, 2011). No episódio a seguir esse movimento dialético fica bastante evidente:

Car está cantarolando baixinho. O colega sentado ao seu lado se levanta e se aproxima para ouvir a música que ele está cantando. Ele começa a cantar mais alto “tô no baile, baile de favela...” Ao terminar, compartilha com os colegas: “Meu amigo tem um tio que se chama Fagner, daí ele canta assim pro tio dele: o tio Fagner, pega muié velha...” Os colegas desatam a rir da paródia (Diário de campo, 1º ano manhã, 26/08/2016).

Como a criança mesma aponta, a música foi criada por ou para um adulto, o que indica que surgiu em dedicação a um momento de compartilhamento de rotina entre dois sujeitos de diferentes grupos etários. Primeiramente, o próprio entoar da música “Baile de favela” demonstra que essa criança e seu amigo entram em contato com o funk, um estilo musical que muitas vezes carrega discursos machistas que objetificam o corpo feminino e reafirmam padrões inalcançáveis de beleza e comportamento.

A partir disso, é possível compreender a escolha de termos das crianças para compor a paródia. A palavra “pegar”, por exemplo, faz uma alusão a objetos e é bastante utilizada como gíria para relacionar-se com outrem. Ao mesmo tempo, fazer troça de uma relação com uma mulher mais velha indica que a beleza e a juventude são suas qualidades mais importantes e que um homem que se relaciona com alguém fora desses padrões é digno de piada. Assim, percebemos que, a partir das interações com mídias e com adultos, as crianças entram em contato com discursos sexistas e que esses discursos são levados e reapropriados na relação com os pares, constituindo suas culturas.

Porém, nem tudo o que as crianças fazem no tocante às discussões de gênero é reproduzir discursos e comportamentos sexistas. As crianças muitas vezes ignoram os estereótipos criados pela sociedade e cruzam as linhas imaginárias que dividem um gênero de outro. Podemos observar essa questão no episódio a seguir, que se desenvolveu em um dia em que as crianças poderiam levar seus brinquedos para brincar, em um momento específico da aula.

Frog trouxe o parquinho da Poly e o deixa sobre sua carteira. Ela coloca a boneca no balanço e fica brincando. Dois colegas ficam intrigados com seu brinquedo e vão até sua carteira. Eles ficam fascinados ao ver que a boneca pode trocar de roupa e

abandonam suas atividades para brincar com ela. A professora chega e pede que eles parem de brincar e voltem a trabalhar (Diário de campo, 1º ano D, 26/08/2016).

A boneca e seu cenário chamam a atenção dos meninos sobretudo por diferir-se daquilo que eles já conhecem e possuem. Enquanto entre os brinquedos masculinos, predominam carrinhos automáticos e bonecos, ou cenários de super-heróis, entre as meninas observam-se diferentes tipos de bonecas e suas casinhas. No caso apresentado, o brinquedo que chamou a atenção dos garotos era bastante simples: uma boneca e um pequeno balanço. Mas o que impressiona os meninos é a maleabilidade da roupa de Polly, que apesar de parecer plastificada e não removível, pode ser manipulada com facilidade. Eles exploram o cenário em sua brincadeira e dão vida à personagem, que manipulam sem se importarem com o fato de ser um objeto considerado “brinquedo de menina”, o que demarca a fuga dessas crianças ao enquadramento em estereótipos de gênero.

Apesar da cena atípica e da possibilidade de se abrir um diálogo em torno do tema, ou mesmo utilizar os brinquedos como instrumento de aprendizagem, mais uma vez a disciplina se impõe sobre as crianças de forma opressora. Os brinquedos são trazidos para a escola para serem utilizados em situações altamente controladas. Apesar de as crianças sorrateiramente quebrarem essas regras, buscando maneiras de brincar discretamente e valendo-se de ajustamentos secundários, a professora não tolera esses desvios, enfatizando que os brinquedos serão utilizados apenas ao final da aula, com a professora que os acompanha nas outras disciplinas.

Essa regulamentação excessiva do brincar é mais um reflexo da tendência produtivista que acomete as instituições de ensino brasileiras. Para Lemos,

o brincar também foi inserido em uma temporalidade produtiva, afinal o tempo e local das brincadeiras deve obedecer à lógica da utilidade constante, das práticas reguladoras de formação do suposto ser em desenvolvimento. Não se pode brincar a qualquer momento; mesmo o brincar considerado “livre” ou espontâneo deve ter um horário definido, pois, do contrário, tanto o excesso como a falta poderia afetar negativamente o desenvolvimento, de acordo com os adeptos das perspectivas tecnicistas (LEMOS, 2007, p. 85, grifo da autora).

Nesse sentido, as práticas regulamentadoras do brincar da criança na escola estão alinhadas a uma concepção desenvolvimentista de infância, que obedece a uma lógica utilitarista da brincadeira. O controle exercido pela professora sobre o brincar traduz essa perspectiva tecnicista, na medida em que se preocupa com a dispersão causada pelo excesso dessa prática.

Lemos (2007) atenta, ainda, que uma escola pautada em um modelo capitalista utiliza brincadeiras como dispositivo didático instrumental que promove o desenvolvimento integral das crianças em consonância com que as ciências positivistas caracterizam como dentro da normalidade. Isso significa que as brincadeiras são utilizadas para fins didáticos ou permitidas nos momentos de recreação como instrumento de observação do enquadramento das crianças dentro daquilo que é estabelecido como normal. Desse modo, “o brincar foi ordenado no tempo e no espaço, organizado e dirigido com fins bem delimitados, objetivando e subjetivando pequenos corpos nas semióticas capitalistas” (LEMOS, 2007, p. 85).

O controle da escola e das professoras sobre o brincar ganha contornos ainda mais salientes no relato a seguir:

Chegada a hora do intervalo, as crianças pegam seus brinquedos para brincar durante o recreio. A *teacher2* as impede, dizendo que elas brincarão junto com a professora porque a hora de brincar é na sala. *Skate* volta para sua carteira e se senta, emburrado. “Profe, eu não quero ir, se não pode levar brinquedo” – diz. A *teacher2* discute com ele e fala para ele sair para o lanche. Ele sai da sala muito descontente e contrariado (Diário de campo, 1º ano D, 26/08/2016).

Novamente, a regra de que o brincar tem hora marcada para acontecer é afirmada. Contudo aqui o controle é ampliado, estendendo-se desde a prática da brincadeira até o controle do corpo infantil, que é praticamente obrigado pela professora a sair da sala para o intervalo. Além da regulamentação do brincar, aqui podemos observar também uma tentativa de proteção da propriedade privada, uma vez que em seu discurso de persuasão da criança, a professora utiliza como argumento a possibilidade de ter seu brinquedo quebrado por seus pares. Esse argumento se apresenta com uma dupla faceta, pois nem o brinquedo deveria ser levado para o recreio, correndo o risco de ser quebrado e nem o menino poderia ficar na sala com os brinquedos de outras crianças, uma vez que poderia comprometer sua integridade de alguma maneira.

A regulamentação excessiva em torno do brincar faz com que as crianças busquem maneiras alternativas de dar vazão a seu desejo de divertir-se. Corsaro (2011) atenta que ao longo de seus vinte anos de pesquisa etnográfica, observou que as crianças evitam as regras adultas, produzindo ajustes secundários de forma cooperativa, de modo a recuperar certo controle sobre as próprias vidas. Uma prática comum observada pelo sociólogo eram as diversas estratégias de ocultação, para fugir à regra que proíbe levar brinquedos ou outros objetos pessoais de casa para a escola. Essa atitude é observada em diversos momentos durante o trabalho de campo. Para facilitar esse contrabando, as crianças geralmente dão preferência a brinquedos e ferramentas pequenas. *Book*, por exemplo, esconde suas cartinhas de Pokémon

dentro do estojo, utilizando-as durante a aula, enquanto a turma desenvolve uma das atividades de pintar objetos do livro didático:

Enquanto a maioria dos alunos desenvolve os exercícios propostos, *Book* joga cards do Pokémon escondido atrás do colega à sua frente em sua carteira. Seu colega, *Crayon*, esporadicamente, vira-se para trás para contemplar as cartas do amigo (Diário de campo, 1º ano D, 12/08/2016).

A transgressão do menino caracteriza não apenas sua resistência às regras da escola, como também seu descontentamento com a aula e os exercícios propostos, que lhe provocam desinteresse e ansiedade, dando assim, vazão à sua vontade de brincar. Logo, o menino expressa duplamente seus ajustamentos secundários, a primeira transgressão marcada pelo contrabando do brinquedo para a escola e a segunda marcada pelo seu manuseio durante o desenvolvimento das atividades.

Assim como *Book*, outros alunos contrabandeiam pequenos objetos para as aulas e fazem uso desses objetos enquanto os colegas desenvolvem as atividades solicitadas pela professora. No caso do pequeno *Glue*, a escolha do objeto foi bastante inteligente:

Glue tira um pequeno pedaço de massinha de modelar que estava escondido no estojo e começa a brincar em silêncio (Diário de campo, 1º ano manhã, 17/06/2016).

A massa de modelar, apesar de sua função lúdica, caracteriza-se como um material escolar, o que torna ainda mais articulada a natureza desse ajuste secundário. Ademais, é um objeto que pode assumir a forma de vários outros, de modo que o menino tem em mãos vários brinquedos e possibilidades diferentes de brincar. Nessa perspectiva, Lemos destaca que “o brincar, à medida que possibilita a experimentação, pode ser um dispositivo de resistência ao controle social e até mesmo um mecanismo de produção de si, que amplia a criação de novos mundos, novas formas de pensar, sentir e agir” (2007, p. 84). Assim podemos compreender a resistência de *Glue*, como uma tentativa de enfrentamento às imposições da escola e das atividades, bem como uma tentativa criativa de construção e expressão de sua subjetividade.

Apesar de recorrente, o contrabando de brinquedos não é a única maneira que as crianças encontram de burlar essa regra que restringe seu uso no espaço escolar. Muitas vezes as crianças usam sua criatividade para criar brinquedos e ferramentas lúdicas com quaisquer materiais que possuem em mãos durante as aulas, como faz *Marker*:

Teacher2 está ensinando as cores para a turma. Durante a explicação, *Marker* recorta uma tira de papel em formato de zig zag. Ele coloca o papel na boca, como se as pontas fossem dentes, e fica grunhindo ameaçadoramente para os colegas (Diário de campo, 1º ano manhã, 03/06/2016).

A atitude do menino caracteriza um ajustamento secundário, expressando um enfrentamento direto contra a instituição escolar e os procedimentos a que está sendo submetido.

Além de atuarem criativamente, contrabandeando ou criando os próprios brinquedos, muitas vezes, ao dar vazão às brincadeiras, as crianças ainda reproduzem interpretativamente a realidade. Esse fenômeno pode ser percebido no trecho do diário de campo transcrito abaixo:

Sharpener está com um pedaço de papel na mão. Ele o segura entre o indicador e o dedo médio e leva o papel à boca várias vezes. Há momentos em que o papel parece assumir a forma de um cigarro. Em outros, parece transformar-se em um petisco que o menino leva à boca e dá umas mordiscadas. De repente o menino coloca todo o pedaço de papel na boca e o mastiga como chiclete (Diário de campo, 1º ano A, 15/08/2016).

Enquanto os colegas desenvolvem seus exercícios, *Sharpener* parece se transportar para um ambiente totalmente adverso da sala de aula. Sua atenção se volta completamente para o pedaço de papel seguro entre seus dedos, que assume ao longo de seu jogo de faz-de-conta várias formas distintas. Na medida em que remete a hábitos socialmente concebidos como adultos, como o fumar, a brincadeira do menino reproduz interpretativamente a realidade. Tanto o contexto, quanto a forma de se expressar e até mesmo a dissolução de um objeto que repentinamente assume a forma de outro fazem com que essa reprodução seja criativa e assuma aspectos da linguagem da criança, caracterizado a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

Outra questão importante que emerge a partir das anotações de campo é que, quando se trata de guloseimas, as crianças parecem apresentar uma dificuldade ainda maior em respeitar as regras e negativas. Em duas situações específicas, essa questão é evidenciada. Na primeira situação ilustrada, cada uma das crianças ganha um pirulito da escola como presente de retorno às aulas depois do período de recesso. Elas ficam em alvoroço almejando desfrutar o doce:

A turma pede a autorização da *teacher1* para chupar o pirulito durante a aula. A professora nega a concessão, avisando que eles só poderão fazê-lo antes de irem embora. Os alunos ficam ansiosos diante da negativa. Mexem no pirulito o tempo todo, observando a mensagem colada nele, cheirando-o, beijando-o ou colocando-o na boca ainda embalado, como se isso permitisse sentir seu sabor (1º ano C, 25/07/2016).

Essa reação foi predominante entre as crianças. A esmagadora maioria permaneceu mexendo no pirulito durante toda a aula, expressando diferentes formas de resistência à negativa da professora. Elas não estavam autorizadas a comer, mas cheiravam, beijavam, lambiam o pirulito mesmo ainda com o papel de embrulho, imaginando sabores e cheiros. Tais atitudes

são formas criativas de expressão de ajustamentos secundários além, também, de uma reprodução interpretativa do ato de comer. O rendimento das crianças na aula foi notoriamente inferior ao habitual, uma vez que as crianças estavam preocupadas demais com o sabor do pirulito para se concentrar em outra atividade.

A segunda situação registrada ocorreu no dia do aniversário de uma das crianças. A fim de comemorar o aniversário do filho, a mãe de *Yo-yo* envia um bolo com cobertura de brigadeiro para a escola, que deveria ser dividido com a turma no final da aula. O bolo fica guardado sobre os nichos no fundo da sala a uma altura não muito distante do alcance das crianças. Enquanto a *teacher1* distribui os livros didáticos para a turma, a seguinte cena se desenrola:

Ao buscar seu caderno para consulta com a professora, *Butterfly* passa pelo bolo e tira um pouco da cobertura com dedo indicador para experimentar. Retorna para seu lugar disfarçadamente com seu caderno, certa de que não foi vista por ninguém. Contudo, os colegas a acusam: “Não é pra comer o bolo, *Butterfly!*” “Eu não comi! Eu só provei!” – ela se defende, mostrando seu dedo indicador. Mas os colegas a condenam: “*Butterfly* fura bolo!” (Diário de campo, 1º ano C, 29/08/2016).

Embora a turma tenha sido expressamente avisada de que o bolo não seria consumido naquele momento da aula, *Butterfly* manifesta um ajustamento secundário ao descumprir a regra, experimentando secretamente a guloseima. Contudo, certamente seus colegas também desejavam fazê-lo, o que os leva a delatar a menina, invocando a regra para defender seus interesses e garantir a integridade do bolo manifestando, então, um ajustamento primário. Paralelamente, percebemos a expressão das culturas de pares infantis quando as crianças acusam *Butterfly* de ser uma “fura bolo”. Essa expressão é popularmente utilizada entre meninos e meninas para se referir ao dedo indicador, surgindo justamente como uma alusão à atitude da menina (bastante comum entre crianças em festas de aniversário e afins) de usar o referido dedo para provar o doce.

A ideia de que as crianças denunciam *Butterfly*, principalmente por desejarem em seu íntimo transgredir a regra para experimentar a sobremesa, é reafirmada a partir do seguinte evento:

Um grupo de meninos faz um motim em volta do bolo, ameaçando tirar partes dele. A *teacher1* chama a atenção da turma, dizendo que o combinado com a professora da turma é comer no final da aula (Diário de campo, 1º ano A, 29/08/2016).

Alguns dos integrantes do grupo eram os mesmos colegas que acusaram *Butterfly* de ser uma “fura bolo”. As crianças atuaram coletivamente na produção de um ajustamento secundário para expressar seu descontentamento com a regra, tal como previra Corsaro (2011). Contudo, a professora invoca a regra para conter os alunos e reestabelecer o controle, inclusive apelando

para a professora que cuida da turma durante as demais aulas e que não estava presente naquele instante para negociação. Essa atitude reitera o governo adulto sobre a infância, na medida em que coloca as decisões da professora sobre a vontade das crianças, desconsiderando suas vontades e até mesmo uma possível negociação do aniversariante com os colegas.

Essa posição de poder desigual que se instala sobre a infância é sentida e apropriada pelas crianças, que começam a acreditar desde muito cedo que para terem suas vozes ouvidas e respeitadas é preciso ser grande. Assim, as crianças vivenciam suas infâncias também projetando suas realizações para o futuro, desejando crescer rapidamente e esquecendo-se muitas vezes de desfrutar plenamente a caminhada ao longo dessa categoria estrutural tão peculiar.

Podemos perceber a importância que se atribui ao grande não apenas a partir dos discursos, mas também a partir das ações infantis. Um hábito muito comum, registrado ao longo das aulas das três turmas observadas era levantar-se na carteira ou ficar de pé pulando quando as professoras eram chamadas, mas demoravam a atender à solicitação dos alunos – fosse por não os ouvir, ou os ver, ou fosse por estar atendendo a outra criança. Essa atitude é muito simbólica, sobretudo sendo tão recorrente nos contextos apresentados. Ela mostra a percepção da criança de que o grande é mais importante, mais respeitado, mais ouvido, coadunando com a afirmação de Korczak (1986) que ser pequeno é incômodo e chato e para conquistar o respeito é preciso ser grande, ocupando muito espaço.

Outrossim, as crianças também associam essa ideia de grandeza às categorias etárias. O discurso de *Butterfly* reflete bem essa ideia:

Butterfly conta: “Minha mãe diz que eu sou um bebê, mas eu falei pra ela que eu sou uma adolescente” (Diário de campo, 1º ano C, 01/08/2016).

A menina, que poucos minutos antes estava comemorando a chegada de seu aniversário, enquanto pintava as atividades do livro didático, traz no relato de seu diálogo com a mãe uma observação interessante: provavelmente durante as rotinas culturais a mãe chama a filha carinhosamente de bebê. Contudo ela percebe o silenciamento que recai sobre essa categoria da infância e, como a categoria à qual pertence padece das mesmas estruturas opressoras, tenta se aproximar de outra (adolescente), que julga ter mais voz e liberdade, que seria mais condizente com seu tamanho.

Assim, percebemos que as crianças também são conscientes dos espaços que lhes são destinados no mundo, bem como do governo adulto sobre sua infância. E elas percebem e se

apropriam dessas estruturas opressoras, reproduzindo-as entre si e alimentando o ciclo de disputas de poder. Mas enquanto crianças, resistem. Resistem a partir dos ajustamentos secundários e resistem também quando se adequam e recorrem aos ajustamentos primários. Resistem quando inserem suas culturas infantis no processo de aprendizagem, dando materialidade a elas e afirmando, com isso, que são atores sociais e procuram ser agentes de suas próprias infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que, se as infâncias são atravessadas por fatores como gênero, raça, etnia ou classe social (PROUT, 2010) e se o arranjo estrutural dessas categorias modifica a natureza da infância (CORSARO, 2011), nesta pesquisa tratamos de uma infância bastante específica: plural em questão de gênero, porém predominantemente branca e proveniente de uma classe social privilegiada. Assumimos que essa realidade não corresponde à maioria das crianças brasileiras. Porém, também defendemos que, apesar dos privilégios e do acesso a uma educação considerada pela população local como referência em qualidade, elas ainda sofrem as opressões de uma hierarquização social que as subordina, na medida em que integram um sistema educacional que atende ao modelo neoliberal de sociedade e, portanto, exige uma formação mais disciplinadora, mais castradora, mais eficiente para a formação adulta.

Os dados nos mostram que as crianças são atores sociais ativos e criativos, que reproduzem interpretativamente a realidade apreendida a partir das relações entre adulto-criança, criança-criança, mídia-criança, etc (CORSARO, 2011). Elas são protagonistas de suas infâncias e produtoras de suas próprias culturas infantis.

Contudo, a escola e as profissionais que se encarregam de oferecer conhecimento a essas crianças não reconhecem sua agência e protagonismo. Visões da criança como seres incapazes, que devem passar por um processo de formação disciplinador, em nome de seu desenvolvimento sadio em direção à adultez perpassam a prática das educadoras e da escola, refletindo a ideia que a sociedade faz desses sujeitos. Ao não as reconhecer como atores sociais, a escola não contempla os direitos de participação infantil, submetendo-as às suas regras arbitrárias e tentando instalar o máximo de controle sobre seus corpos, de modo que as próprias crianças percebem sua posição subordinada.

Ao longo de um processo intensivo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, as crianças recorrem a elementos de suas culturas, para recuperar seu protagonismo na construção do conhecimento. Elas utilizam os vocabulários apreendidos fora da escola, majoritariamente por meio de mídias, como animações, animes, filmes e *games*, para assimilar os vocábulos ensinados pela professora. Esses elementos da mídia são populares entre as crianças e fazem parte de suas rotinas culturais, sendo geralmente compartilhados entre pares e, portanto, constituintes das culturas infantis. Esse processo evidencia a necessidade de se conjugar ensino de língua e cultura, de modo a estabelecer relações de sentido para cada vocabulário proposto. Tratando-se de ensino de língua inglesa para crianças, é preciso considerar não apenas o

arcabouço cultural oferecido pela língua, mas também enfatizar os elementos deste, que fazem parte das culturas infantis, estabelecendo relações de sentido que possibilitem que o conhecimento não fique estanque e possa atribuir sentido à realidade da criança. Além das produções midiáticas que fazem parte da cultura simbólica da infância, outros aspectos simbólicos também são invocados, ao longo das aulas, como maneira das crianças se fazerem ouvir no processo de ensino-aprendizagem, expressarem algum enfrentamento, ou tornarem as tarefas mais agradáveis.

Essas expressões da agência infantil, contudo, frequentemente são ignoradas pelas professoras, que não percebem a existência das culturas infantis como elemento capaz de alicerçar uma aprendizagem significativa.

Finalmente, a relação das crianças com as tecnologias pedagógicas, entre os quais destacam-se os procedimentos avaliativos, é bastante conflituosa. As tecnologias pedagógicas são imposições adultas para as crianças. Estas não são consultadas e sequer dialogam sobre tais escolhas. Isso é um reflexo do silenciamento político, a que são submetidas as crianças. “A ideia de ‘crianças como sujeitos políticos’ continua sendo no presente, como fora no passado, um conto de fadas” (QVORTRUP, 2010, p. 791). Em vista disso, os expedientes didáticos na escola configuram-se como mais uma ferramenta de subordinação da criança e sustentação de hierarquias etárias. Por isso, as crianças articulam uma série de ajustamentos secundários para subverter essas imposições.

Além dos procedimentos avaliativos, o livro didático também é alvo privilegiado de enfrentamento das crianças. Mesmo se tratando de um material cheio de desenhos das personagens dos estúdios Disney, que fazem parte das rotinas culturais e culturas de pares, o material atribui um papel de grande passividade à criança, no processo de ensino-aprendizagem, limitando-as a desenvolverem exercícios de pintar ou ligar os pontos. A própria *teacher1*, em diálogo com a pesquisadora confessa:

“Não tem livro de inglês bom para crianças. Tem pouca coisa escrita em inglês. A maioria dos exercícios é assim: pinte, ligue, circule” – aponta ela – “Se eu der só isso, eles não fazem” – revela. “Aqui a gente tenta fazer eles escreverem, porque nem toda palavra em inglês a gente lê como escreve. Por isso eu complemento o material com atividades” (Diário de campo, 1º ano A, 23/05/2016).

Portanto, a professora reconhece a passividade que o livro relega à criança, de modo que surge a necessidade de se buscarem estratégias de cativar os estudantes com outras atividades. E os dados desta pesquisa realmente evidenciam uma quantidade substancial de manifestações de ajustamentos secundários em dias que o livro didático é utilizado. Esse enfrentamento direto

contra tal tecnologia pedagógica assinala o quanto as crianças se sentem subjugadas e destituídas de participação política, num contexto em que elas deveriam ter voz e liberdade, exercendo sua cidadania.

Enfim, é um grande desafio fazer uma pesquisa dentro das proposições do campo teórico de estudos da infância e da criança, uma vez que a posição privilegiada em que adultos se encontram está tão arraigada em nosso imaginário, que é difícil questioná-la e adotar-se uma postura de igualdade e respeito mútuo, evitando a reprodução de opressões. Outrossim, empreender esse estudo levanta uma série de questionamentos e contradições, uma vez que, ao mesmo tempo em que desejamos escutar as vozes infantis, também devemos obedecer a um rigor metodológico que respeite o campo de estudos em que o trabalho se insere, recorrendo assim a autores adultos que, por maiores que sejam seus esforços para elaborar textos científicos que respeitem a criança enquanto sujeito humano, ainda assim são atravessados pelos privilégios do grupo etário ao qual pertencem, expressando uma visão adulta do que é ser criança e o que é infância.

Apesar de nossos esforços para capturar a teoria que emerge das entrelinhas de cada registro, reconhecemos que existem múltiplas possibilidades de análises para os dados aqui coletados. Capturar a linguagem verbal e não verbal de várias crianças dentro de uma sala de aula bastante espaçosa e sentada em uma cadeira, sem poder se levantar ou movimentar demais, para chamar o mínimo de atenção possível é um grande desafio e provavelmente muitos registros incríveis se perderam no caminho. Contudo, esperamos ter sido capazes de apresentar alguns dados relevantes para a compreensão da infância, como uma categoria que abarca atores sociais produtores de cultura e conhecimentos.

Há de se destacar, também, a dificuldade de se aprisionar em palavras todos os gestos, expressões e manifestações das resistências das crianças. Nomear, significar e interpretar a linguagem não verbal desperta um sentimento quase que de traição à criança. Ao colocar no papel e eternizar na escrita algo que parece ser, mas que talvez não seja, incidimos no risco de fazer definições que traíam a expressão infantil que, enquanto ação humana, transcende o plano da linguagem escrita. Além disso, a interpretação aqui proposta está atravessada por crenças, construções e conhecimentos inerentes à subjetividade da pesquisadora. Por isso, este trabalho não se apresenta como uma proposta única e fechada, mas se coloca aberto a críticas e contestações.

Considerando a observação de Prout (2010) de que a infância se constrói através do discurso, esta pesquisa não pretende de modo algum apresentar verdades absolutas acerca dos comportamentos das crianças, definindo assim, uma natureza infantil. Ao contrário, intenta provocar reflexões sobre a pluralidade de crianças que dividem um mesmo espaço, compartilham suas infâncias e produzem suas culturas, a partir de múltiplos discursos, como categoria estrutural da sociedade e reconhecendo seu caráter de produtora de cultura. Afinal, todos temos um papel importante na construção daquilo que emerge como infância e já é tempo de reconhecermos nossas crianças como sujeitos de suas vidas, para que possam desfrutar de suas infâncias, sem se sentirem incompletas.

Corsaro afirma que “as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e estudo por si só” (2011, p. 53). Apesar de poucos, os dados aqui apresentados fazem coro a essa afirmação, revelando como são criativas e admiráveis as formas de expressão dos ajustes primários e secundários, criadas pelas crianças, bem como sua reprodução interpretativa da realidade.

Ainda assim, a importância deste trabalho extrapola a beleza do registro e compreensão da natureza infantil. A proposta que nos motiva é a de repensar a posição da criança na escola e na sociedade, revelando que ela ainda tem muito a nos dizer.

É preciso romper com a lógica adultocêntrica que rege o mundo e aprender a compreender e respeitar o direito de ser e agir como criança. Para tanto, é preciso dar-lhes visibilidade, permitindo que elas expressem seus sentimentos e impressões acerca dos assuntos que afetam a sua formação, para que não esmaguemos a infância impondo mais uma vez um projeto educativo disciplinar e enfadonho, que há séculos tem tirado das crianças o prazer pela aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**, 20/11/1989.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>>. Acesso em: 22 de outubro de 2016.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo. Cia das Letras, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1998.

BRANIAK, Marli Verônica; OLIVEIRA, Sílvio Tadeu de. Aprendendo a língua inglesa por meio de filmes e animação: uma ideia animada. In PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Curitiba: SEED/PR., 2013. V.1. (Cadernos PDE *Online*). Os desafios da escola paranaense na perspectiva do professor. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=618> Acesso em: 22 de fevereiro de 2017. ISBN 978-85-8015-076-6.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 13 de outubro de 2016.

BRASIL. **Declaração dos Direitos da Criança**, 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html> Acesso em: 23 de setembro de 2016.

BRASIL. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 13 de outubro de 2016

BRITO, Márcia Regina Mathias dos Guimarães. **O direito da criança ao respeito, à participação e à liberdade em discursos de professores**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

BRUNI, Cristina; MORALES, José Luís. **English Adventure 1**. Pearson Education: New York, 2006.

BUNZEN, Clecio. **O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar**. Ao pé da letra: Pernambuco, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 323-347.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho et al. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: **Anais do XX Ciclo de Estudos Históricos**, 2009, Ilhéus. XX Ciclo de Estudos Históricos, 2009. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/index.php?item=conteudo_anais.php Acesso em: 17 de outubro de 2016.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Januz. **O direito da criança ao respeito**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1986.

DIMMER, Débora Leffa; SOARES, Adriana. O ensino de língua inglesa para crianças. **Revista EnciQlopedia**. FACOS/CNEC Osório Vol. 9 – N° 1 – OUT / 2012 – ISSN 1984-9125

ERICKSON, Frederick. What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’?. **Anthropology and Education Quarterly**, Vol. 15, 51-66. 1986.

FERREIRA, Manuela. “Brincar às arrumações”, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como atores sociais no jardim de infância. Santa Cruz do Sul: **Reflexão e Ação**, Volume 13, n.1, p. 115-132, jan/jun. 2005. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63178/2/82303.pdf> Acesso em: 10 de novembro de 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de. História da infância no pensamento social brasileiro. Ou, fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. In: _____. (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 349-369.

FREITAS, Marcos Cezar de. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: _____. (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 21-29.

FREITAS, Marcos Cezar de. Prefácio à 9ª edição revista e ampliada. In: _____. (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 09-17.

GOMES, João Carlos Amilibia. **As apostilas dos sistemas de ensino sob uma lógica empresarial**. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. 221 f.

JENKS, Chris. Constituindo a infância. **Educação, Sociedade e Culturas**, Portugal: Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, n. 17, 2002.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. Yan Michalski (Trad.). 12. ed. São Paulo: Summus, 1981.

LACOSTE, Yves. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 10-11.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 323-347.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. p.31-68.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 7, n. 1, 1º semestre de 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LIMA, Elineusa Macário dos Santos. O uso de filme como recurso pedagógico no processo de aprendizagem de língua inglesa no ensino médio. **Anais da Jornada de iniciação científica e extensão**. Instituto Federal do Tocantins, 2014. Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/jice/5jice/paper/viewFile/6541/3328> Acesso em: 15 de fevereiro de 2017

MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. **Direitos da Criança e do adolescente: marcos legais e mídia**. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 265 p.

MUÑOZ, Lourdes Gaitán. La nueva sociologia de la infância: aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, 2006, Vol. 43 Núm. 1: 9-26. 2006.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

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

PRADO, Renata Lopes Costa. **A participação de crianças em pesquisas brasileiras das Ciências Sociais e Humanas**. Tese (doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. 293 f.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011 Traduzido por Maria Letícia Nascimento.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010b

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, vol. 20, núm. 41, janeiro-abril, 2014, pp. 23-42 Brasília: Universidade de Brasília, Brasil.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças pequenas na agenda de políticas para a infância: representações sociais e tensões. In: Jesús Palacios; Elsa Castañeda. (Org.). **A primeira infância (0 a 6 anos) e seu futuro**. Madri: Fundação Santillana, 2009, v. , p. 49-62.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional dos Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

SARMENTO, Manuel J.; Pinto, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord.) **As Crianças - Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manoel Jacinto (Orgs). **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, Simone. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. V. 2, n. 2. Março de 2004.

SEIXAS, Angélica Amanda Campos; BECKER, Bianca; BICHARA, Ilka Dias. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 4, pp. 541-551, out./dez. 2012.

WOLFINGER, Nicholas H. **On writing fieldnotes: collection strategies and background expectancies**. Sage publications, Utah: 2002.

Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Eu, _____,
portador(a) do RG número _____ SSP/_____, e inscrito (a) no CPF sob
o número _____, que ocupo o cargo de
_____ no _____, autorizo a
mestranda **Priscila Aline Rodrigues Silva**, portadora do RG número XX.XXX.XXX-X,
inscrita no CPF sob o número XXX.XXX.XXX-XX a desenvolver sua pesquisa de campo
durante as aulas de língua inglesa das crianças do primeiro ano ___ desta instituição de ensino.
A pesquisa consiste em fazer uma análise dos ajustamentos primários e secundários
evidenciados pelas crianças do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental e é
intitulada “Formas de resistência de crianças contra as tecnologias pedagógicas que tendem a
subjugar a infância”. Para o desenvolvimento da pesquisa concedo a autorização necessária
para a referida mestranda observar as aulas de língua inglesa e registrar os ajustamentos
primários e secundários das crianças do primeiro ano _____. Declaro-me ciente de que este estudo
está sendo desenvolvido dentro do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de
Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Universitário
de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento:
Perspectivas Histórica e Contemporânea sob a orientação do Prof. Dr. Marlon Dantas Trevisan.
Declaro, também, ter conhecimento acerca dos propósitos do trabalho de pesquisa e dos
procedimentos a serem realizados. Por fim, estou ciente que a utilização dos dados coletados
ficará restrita à mencionada pesquisa, podendo haver publicação do referido trabalho.

Rondonópolis /MT _____ de _____ de 2016.

Assinatura