

## **TIA, POSSO PEGAR UM BRINQUEDO? A AÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DO CONTROLE**

Lenilda Cordeiro de **Macêdo** – UEPB

Adelaide Alves **Dias** – UFPB

### **Resumo**

Este texto tem como objetivos discutir a ação das crianças na educação infantil e problematizar o contexto das práticas pedagógicas e seus reflexos na produção de culturas infantis. Adota como referencial teórico uma perspectiva crítica de análise e toma como base os estudos da Sociologia da Infância acerca da socialização de crianças. A pesquisa, de natureza qualitativa, apoiada no método etnográfico, foi realizada com 28 crianças e 4 professoras e constou de observações sistemáticas em duas turmas do pré-escolar. Os dados produzidos foram registrados em diário de campo e em câmeras de vídeo. A análise realizada evidenciou que as regras e dispositivos disciplinares aos quais as crianças encontram-se submetidas são, potencialmente, constitutivas de suas subjetividades, mas não são determinantes das suas ações. As crianças, sujeitos sociais competentes, conseguem elaborar estratégias de resistência às normas e/ou negociá-las com os adultos e seus pares. Enfim, a centralização dos adultos gera uma ação por parte das crianças, que refletem sobre o que fazem e constroem estratégias de resistência à ação coercitiva dos adultos.

**Palavras-Chave:** Criança, Pedagogia do Controle, Ação, Culturas Infantis.

## **TIA, POSSO PEGAR UM BRINQUEDO? A AÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DO CONTROLE**

### **1. A Socialização das crianças na perspectiva da Sociologia da Infância**

Recentemente, algumas áreas do conhecimento, além da Psicologia, passaram a se interessar pela infância, a exemplo da Antropologia e da Sociologia da Infância (SI). A SI se propõe a pensar a infância como uma construção social e a criança como ator social constituindo-se, como uma de suas tarefas principais, a desconstrução do modelo

tradicional de socialização e a reconstrução da infância na sociedade (SARMENTO, 2004).

A criança, ao longo da história, foi alvo de ações socializadoras por parte da família e da escola, uma vez que não havia/há espaço para ela em uma sociedade que tem como padrão de normalidade a fase adulta. Contrapondo-se a esta visão tradicional, Corsaro (2011) afirma que a socialização constitui-se em um processo de reinvenção e de reprodução elaboradas pelas crianças no coletivo ou entre pares. A teoria em pauta é uma espécie de volta ao ator/sujeito a partir de uma leitura bastante contemporânea da clássica antinomia indivíduo/sociedade, sobre a qual diversas teorias têm sido elaboradas e reelaboradas, buscando compreender como as sociedades se estruturam e qual o papel dos agentes humanos na construção de tais estruturas que, por sua vez, refletem na construção dos próprios sujeitos.

Para Corsaro (2011, p. 31), as crianças constroem o mundo em que vivem, pois “criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares” ao se apropriarem de forma criativa das informações oriundas dos adultos com a finalidade de responderem às suas preocupações exclusivas. Para estruturar seu conceito, o autor toma por base: a linguagem, as rotinas culturais e a produção cultural das crianças com seus pares.

A perspectiva de socialização durkheimiana, ainda presente em espaços coletivos de educação infantil e escolar, defende que a criança deve incorporar as normas e conhecimentos culturalmente produzidos de forma passiva, garantindo, por sua vez, a ordem social. Tal perspectiva, desde a primeira metade do século XX, foi criticada pela psicologia de vertente construtivista e sócio histórica, que destaca o papel ativo da criança na construção de si mesma e do mundo que a cerca, ressaltando, assim, a ação/atividade desses sujeitos. A Sociologia da Infância assume o ponto de vista de criança como ator social afirmando, portanto a ação (agency) destes sujeitos na sociedade e, sobretudo, nos espaços coletivos de educação infantil.

O conceito de socialização, nesta perspectiva, é ressignificado, haja vista que socializar não implica, somente, impor normas sobre a criança de forma unilateral, mas supõe uma interação/ação ativa por parte da criança/ator social que vai reinterpretar estas normas e informações, negociá-las e, até mesmo, modificá-las, produzindo outras normas, saberes e conhecimentos, ou seja, produzindo novas respostas. Este ponto de

vista supõe ouvir/ver as crianças e considerá-las como capazes de construir conhecimentos/culturas.

Implícita a esta nova agenda sobre a infância está a concepção de criança como ator social. Em diálogo com a psicologia interacionista, que ressalta a atividade das crianças e, também, com a psicologia sócio histórica, que compreende a realidade como simbólica e o homem como ser interativo, a sociologia da infância compreende a criança como ator social, portanto, alguém capaz de elaborar ações frente às estruturas sociais, a partir de sua interação com os adultos e outras crianças, sendo, deste modo, participante ativo na consolidação dos papéis que assume na estrutura social.

Um princípio decorrente desta concepção de criança como ator social é o de que as crianças, enquanto sujeitos com autonomia relativa, frente aos adultos, não apenas reproduzem culturas, mas são legítimas produtoras de cultura. “[...] elas elaboram sentidos, para e sobre o mundo a partir de suas experiências, compartilhando plenamente de uma cultura, [...]” (COHN, 2005, p. 35). São sentidos singulares, que não devem ser confundidos como meras cópias dos produzidos pelos adultos.

As crianças, mesmo que os professores e educadores não tenham consciência, constroem uma relativa autonomia no meio em que vivem, porque, ao contrário do que a sociologia clássica afirma, são sujeitos com capacidade de pensamento e de ação frente ao mundo. Os sentidos e significados sobre a realidade e sobre os objetos não são apenas dados, mas reapropriados por elas de forma única, genuína, singular, em resumo, elas reinterpretam seus mundos de vida (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2011).

As estruturas (normas, leis, dispositivos disciplinares, organizações e instituições, dentre outros), apesar de funcionarem como dispositivos de controle, não impedem a atividade/criatividade das crianças, já que elas produzem suas próprias culturas que, muitas vezes, são formas alternativas de sobreviverem em contextos hostis à sua presença. O fato de construírem culturas significa que elas estão produzindo a própria sociedade em que vivem, embora este fato não seja reconhecido nem legitimado pela sociedade (CORSARO, 2011).

O debate sobre a autonomia das crianças para a construção de suas próprias culturas implica considerar outro elemento fundamental: compreender “como as significações construídas pelas crianças se transformam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, mesmo que dinâmicos e heterogêneos” (SARMENTO,

2004, p. 21). Há estudos que comprovam as formas culturais infantis (CORSARO, 2011; JAMES; JENKS; PROUT, 1998).

As culturas infantis são saberes construídos de forma singular na interação das crianças entre si e entre os adultos, ou seja, são elaboradas inter e intra gerações, portanto, implicam operar as dimensões cognitivas, linguísticas e relacionais. As culturas infantis constituem uma representação singular das crianças sobre a realidade social, sobre seus modos de vida, são, portanto, específicas da infância e, conseqüentemente, diferenciadas das culturas adultas.

Com base nestas premissas teórico-conceituais construímos a pesquisa que visou responder a seguinte questão: em que medida as ações das crianças pequenas no contexto educacional repercutem suas culturas infantis e como constroem estratégias de resistência à pedagogia de controle?

## **2. Percorso metodológico e contextualização da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma creche localizada no município de Campina Grande, PB, no período de maio de 2011 a maio de 2012. As observações foram feitas, especificamente, em duas turmas: pré-escolar I e II, nomeadas, ao longo do texto, turmas A e B.

Elegemos o método etnográfico para a realização da pesquisa de campo. As técnicas utilizadas na produção dos dados foram: observações participantes e entrevistas informais com 28 crianças, com idade entre 4 e 5 anos e 4 professoras. Realizamos 42 observações, sendo 21 na turma A, 16 na turma B e 4 em ambas as turmas, quando, por alguma circunstância, as turmas estavam juntas. Registramos os episódios, relativos ao momento da rotina destinado às “atividades livres” em diário de campo e em câmeras de vídeo e fotográfica. Os registros em vídeo foram feitos com a câmera móvel, no formato varredura.

## **3. Não posso ir, senão tia briga: a pedagogia do controle no momento das atividades livres**

Nas turmas observadas as atividades são livres, porque não são explicitamente preparatórias, mas, em geral, se estrutura o espaço de forma tal que as crianças não têm

liberdade de escolha, não são exortadas a construir independência e autonomia. Na verdade, tais atividades acabam sendo, indiretamente, educativas, modeladoras de comportamento. Ademais, por não serem encorajada a agir, as crianças sempre perguntam se podem fazer ou pegar algo.

No entanto, a despeito do controle e domínio adulto, estes momentos de relativa liberdade são preciosos para as crianças, sujeitos sociais ativos que ressignificam o mundo de forma singular, interagem com os objetos da cultura e com os pares e, por sua vez, reproduzem e produzem cultura.

[...] Roger<sup>1</sup> brincava em uma mesa onde estavam sentados Ricardo e Ruan. Ele estava com dois carrinhos. Sentei próxima a uma mesa onde Roberto estava sentado sozinho, apesar de estar com um caminhão, ele não tirava o olho da mesa onde estavam Roger e outros colegas. Ele me perguntou se poderia ir sentar-se à mesa com Roger (a professora tinha separado eles). Repliquei - Você pergunta para a professora. Ela disse – não, fique aí. Sempre que estão juntos eles interagem muito e as professoras primam pela ordem. (Diário de Campo, 29/08/2011 – TA).

Roberto, querendo ir brincar com os colegas, apesar de estar com um brinquedo, tem consciência de que não adianta dialogar com a professora, pois ela não vai permitir que ele vá para junto dos colegas, porque fazem barulho, enfim, perturbam a “ordem”. Pede-me, então, para interferir por ser “grande” e, melhor ainda, amiga deles: uma adulta atípica (CORSARO, 2011). Isto porque, como adultos, temos força/poder e, naquele contexto, não colocamos de repouso, não ralhamos. Enfim, somos exatamente o que precisam para resolver muitos problemas, por isso, nos pedem para interferir. De forma deliberada, reflexiva, competente, as crianças fazem uma leitura de contexto e sabem quando prevalece o diálogo ou o tamanho físico. Ele tenta dialogar, argumentar; como a professora não se dispõe, então, a linguagem é a corporal (o tamanho das pessoas).

As relações de poder intergeracionais, presentes na sociedade, são reproduzidas na instituição pelas professoras, que se sentem à vontade para impor regras e não negociá-las com as crianças, isto porque, elas não as veem como sujeitos capazes de expressar e compreender pontos de vistas. Porém, ao longo da pesquisa observamos, reiteradamente, que as crianças são capazes de argumentar, de dialogar, de construir

---

<sup>1</sup> Os nomes das crianças e adultos, citados neste texto, são fictícios, tendo em vista a necessidade de preservar suas identidades. Ademais, respeitando a condição de gênero das participantes da pesquisa, nos utilizamos do termo professoras.

regras. Registramos vários episódios ilustrativos na própria sala de aula e no recreio, onde elas constroem e administram as regras na interação com os pares.

[...] A professora me pede para colocar um DVD sobre o natal. Esqueço-me de dar play e fica um tempo passando a mesma cena. Roberto me chama e me entrega o controle remoto e diz - tia aperta no play. As cenas vão passando em inglês, pois esqueci de selecionar o idioma. Raul diz que está em inglês [...] (Diário de Campo, 17/11/2011 – TA).

As crianças demonstraram que são mais competentes naquele contexto do que nós, mas não reconhecemos isto. Se tivessem apertado a tecla play e trocado a legenda, seriam reclamadas e, por saberem disso, não ousam ir, nos avisam. Elas refletem suas ações naquele espaço e em qualquer outro. Giddens (1989) afirma que a estrutura, no caso específico, as professoras com suas regras e normas impostas às crianças, é coercitiva, ou seja, coage dificultando uma ação mais autônoma/deliberada delas. De forma dialética, porém, ela também é habilitativa no sentido de que os indivíduos constroem resistências e formas de sobreviver, apesar dela. Neste sentido, deve ser vista na perspectiva da dialeticidade, porque, sem ela, não se opera mudanças, não se opera o contraditório, o inesperado, a reflexão.

[...] Na mesa de Arthur e colegas, eles se envolvem em outra brincadeira. A professora Amanda vai até lá retira Arthur da mesa e o deixa sozinho sentado, em outra mesa sem fazer nada. Adriano fica meio que aéreo, olhando para o nada. Clara, Catarina e Augusto estão conversando. Augusto levanta e vai até a parede onde estão as letras e mostra para Catarina e vai até o armário pegar lápis. Amanda o proíbe e diz que está vendo seu movimento. Carmen pede para ir ao banheiro. Amanda diz – não, você vai primeiro terminar a atividade. Pouco tempo depois, Carmen diz – tia terminei a atividade posso ir no banheiro? As outras crianças deitam a cabeça na mesa, como se desistissem de agir/interagir diante de tanto controle, mas em poucos instantes, elas iniciam uma nova brincadeira na mesa onde estão Augusto, Clara, Catarina e Adriano. Apesar do controle as crianças insistem em brincar com os colegas. Enfim, o almoço. Amanda diz para as crianças irem lavar as mãos, menos Augusto, que brinca com Clara. Ela coloca uma cadeira próxima à janela e chama Augusto para sentar lá. Ele fica isolado dos colegas, mas mesmo assim, com o olhar e os gestos continua se comunicando com os pares. Augusto toma coragem e pergunta se pode ir lavar as mãos. Ela diz – não! E completa: amanhã de manhã Augusto e Artur não vão brincar com os brinquedos, nem vão sair no recreio para brincar – e podem ter certeza que não vou esquecer. (Vídeo, 29/11/2011 – t: 00:12:23s, Turma B).

Controle, assujeitamento, estas são as únicas expressões que encontramos para explicar um contexto tão hostil a infância e as crianças, proibidas até de interagir com os colegas que estão sob interdição, ou de forma mais suave, de repouso (como as próprias

crianças dizem). A disciplina, neste contexto contemporâneo, é mais sutil. Na verdade, as formas de governar as crianças ficaram mais sofisticadas e menos explícitas. Elas continuam sob o status de dependência, o que as deixa vulneráveis a toda forma de abuso de poder, em pleno século XXI. Não se usa mais palmatória, colocar de joelhos, mas a disciplina, o controle sobre a forma de ser e estar das crianças continuam presentes nas instituições de educação infantil.

[...] As crianças brincavam: em uma das mesas estavam Andrey, Adriano e Alexandre que brincavam como as motos e carros. Augusto e Alberto brincavam de esconde-esconde. Em outra mesa, Carmen e Carol estavam brincando com bonecos e alguns bercinhos e carrinhos. Em cada carrinho ou berço havia um boneco. Laura disse que ela só tinha dois bebês e Carol também. Perguntei sobre os outros. Ela disse – não sei. A professora Amanda diz – vamos meu povo organizar os materiais, já são 7:34h. (Diário de Campo, 24/08/2011 –Turma B).

As brincadeiras livres são cada vez mais raras na pré-escola. A professora chama a atenção das crianças a respeito da hora. Eram apenas 07h34min., as crianças entraram na sala de aula em torno de 7h10min., brincaram cerca de 20 minutos. Mas, para a professora, o tempo já estava avançado, pois, em geral, brincam apenas até as 07h30min., quando então se inicia as atividades reconhecidas como “pedagógicas”.

[...] A professora Rossana colocou um CD de folclore para tocar. As músicas eram bem alegres (eram músicas de roda), mas as crianças continuavam sentadas. Rossana falou – vamos gente, cantem para aprender, senão vou colocar vocês para dançarem. As crianças não se envolveram com as músicas, só quando começou a tocar a do “pintinho amarelinho”, então se alegraram e algumas começaram a cantar e a bater palmas e os pés (por baixo das mesas). Mas a professora desligou, pois o café havia chegado. [...] após o intervalo as crianças continuaram sentadas. A professora colocou cantigas de roda (se eu fosse um peixinho... o sapo não lava o pé, boi da cara preta, a canoa virou, pintinho amarelinho) enquanto as músicas tocavam algumas crianças cantavam e mexiam os pés e se balançavam. Ricardo chegou perto de mim, me observou escrevendo e disse: dança. (Diário de Campo, 19/08/2011 – Turma A).

A criança sentia o desejo de dançar, mas sabia que não podia, porque a ordem era para ficarem sentados, apesar das cantigas de roda, cujo nome faz alusão à ciranda. Não cumprir as ordens significava alguma sanção. Isto é explícito para elas. Ricardo, vendo que somos adultas, inferiu que o adulto pode sim quebrar as regras, pois as criamos. Neste sentido, poderíamos dançar. Os significados culturais são internalizados e ressignificados pelas crianças. Ninguém disse para Ricardo que poderíamos dançar, mas ela sabia que, por sermos adultas, poderíamos, ao contrário dela, que deve obedecer às regras. Isto se constitui em uma aprendizagem cultural.

Uma das formas mais comuns de as crianças se comunicarem é através dos gestos, dos movimentos. A linguagem gestual/corporal é muito utilizada por elas porque estão em processo de desenvolvimento oral e cognitivo. Neste sentido, expressam seus sentimentos, suas emoções através do corpo (WALLON, 1995). Tradicionalmente, as músicas folclóricas são cantadas em rodas/cirandas. Mas, a ideia de ordem e de controle é tão forte naquele espaço que as professoras sequer se permitem refletir sobre as situações que propõem para as crianças, porque, mesmo sendo um momento intermediário, de atividades livres, está se disciplinando um corpo, se coibindo uma linguagem, uma forma de expressão essencial para as crianças.

[...] As crianças já estão acostumadas com a roda (círculo) após o café: Roger pega a sua cadeira e leva para o centro da sala. É uma criança muito ativa, esperta, por isso, a professora Rossana ralha o tempo todo com ele. É como se ela não tivesse mais paciência. Ele disse – no próximo ano vou para outra escola. Ela levanta as mãos para o céu. Não precisa dizer mais nada, está aliviada pela saída dele da creche. (Diário de Campo, 10/08/2011) – Turma A).

Esta criança é bastante autônoma, sagaz, mas os adultos não veem suas atitudes como positivas, ao contrário, é considerada sem limites, sem educação, porém ela não se deixa vencer está, sempre que possível, junto com seus pares, transgredindo o instituído. A pedagogia da coerção, do controle, da norma, não é aceita sem resistência pelas crianças, elas reagem, dentro das possibilidades. Giddens (1989) afirma que a estrutura (leis, normas, convenções, etc.) é dual, isto porque, ao tempo que coage os indivíduos, os habilita, pois foram os próprios seres humanos que, em algum momento da história, construíram-nas.

[...] Roger pergunta para professora Rossana se pode pegar o carro que ele tinha trazido de casa, (as professoras não deixam eles brincarem com brinquedos que trazem de casa, quando chegam na sala elas guardam); [...] Após o recreio, as professoras Samanta e Rossana foram para a sala do maternal II, onde tem um DVD, já que estavam as duas turmas juntas (pré I e II). Colocaram o DVD de chapeuzinho vermelho. Arthur segurava um brinquedo que tinha trazido de casa, mas Samanta pegou o brinquedo e disse – não quero ninguém com brinquedo aqui não, você não é melhor que os outros. (07/ 11/2011; 08/11/2011 – TA).

A ausência do objeto/brinquedo implica na ausência de uma ação. A criança se apropria e transpõe a realidade através dos objetos e/ou dos brinquedos. Aprender a brincar significa apreender os significados sociais. Vygotsky (2007) ressalta que a atividade lúdica possibilita a emergência de novas formas de entendimento do real, isto significa que quando se nega um brinquedo ou um objeto, que a criança irá transformar



em brinquedo, estamos negando a ela uma ação sobre a realidade, a possibilidade de criar, de imaginar.

A infância é marcada pelo autoritarismo intergeracional. No momento em que não constroem as regras e normas conjuntamente, as crianças vão reproduzindo tais atitudes em relação a seus pares e vão internalizando a ideia de que não têm valor, não são ouvidas e seus pontos de vista não são considerados. Perde-se a oportunidade de dialogar com elas. Por fim, é importante ponderar que há uma carência de brinquedos na creche, sendo, neste sentido, oportuno que as crianças tragam de casa, desde que se construa com o grupo algumas regras de uso, de compartilhamento.

As práticas de subordinação a que as crianças são submetidas tem sido eficientes para forjar determinados *habitus* (BORDIEU, 2007) nos corpos e na linguagem. Na sala de aula, quando estão sem nenhum objeto/brinquedo, a maioria delas fica sentada nas cadeiras, com a cabeça encostada nas mesas, demonstrando apatia, através da hexis corporal. Observamos, também, algo parecido com um *habitus* linguístico quando respondem, em coro, as perguntas das professoras, cantam as músicas e fazem a oração de entrada das refeições. Por mais que as crianças sejam ativas, curiosas, as relações de poder que perpassam na instituição, inibem, muitas vezes, as suas ações e reações. As estruturas atuam nas cabeças e nos corpos. No entanto, é preciso que relativizemos esta relação porque há crianças que respondem ou agem de forma diversa.

[...] Enquanto os colegas conversam, brincam com pires de plástico e um carrinho, Ruan está de braços sobre a mesa. Olhar vago, sem horizonte definido. A sua postura demonstra apatia. Roberto chega até a mesa e Ruan demonstra querer seu brinquedo – Roberto olha para ele e diz - dou não [...]. As professoras colocaram um musical para as crianças assistirem, enquanto fazem outras tarefas. Ruan está sozinho em uma mesa, de braços (cabeça encostada nos braços sobre a mesa) olha para a TV sem expressar nenhum movimento/interesse. Outras crianças assistem ao musical ao tempo em que conversam/brincam com seus pares (Vídeo 21/11/2011 – t: 00:20:12; 31/11/2011 t: 0018:00 – Turma A).

Esta criança (Ruan), em particular, permaneceu na mesma posição durante os 18 minutos de filmagem do primeiro episódio e durante os 20 minutos do segundo. Vale salientar, que é uma criança normal, brinca muito no recreio, ou seja, quando tem oportunidade. Mas ela (e outras), desde cedo, já aprenderam qual é o lugar delas naquele espaço. Benjamin (1987, p. 86) disserta sobre sua percepção da escola quando, antes de chegar até ela, já havia viajado através da chama do fogão e do aroma das

maças no forno [...]; quando lá chegava, porém, no contato com meu banco, toda aquela fadiga, que parecia ter se dissipado, voltava decuplicada. E, com ela, o desejo de poder dormir até dizer basta [...]. A apatia e o sono demonstrado pelas crianças na sala de aula têm razão de ser.

[...] A professora Amanda chama as crianças que estavam no parque. Elas, imediatamente formaram uma fila. Na sala ela mandou baixarem a cabeça para relaxarem. Algumas pegaram revistas do Sesinho para ler. Amanda chega - não acredito! Já sabem que tem que descansar quando voltam do recreio não é? Sem retrucar foram colocar as revistas no lugar e sentaram de cabeça baixa aguardando a ordem para irem ao banheiro e tomar água. (Diário de campo, 03/08/2011; 20/09/2011 – Turma B).

É preciso ter clareza sobre os fundamentos da ação pedagógica. Ao se controlar continuamente as ações das crianças, está se perpetuando uma prática autoritária, tradicional, que tem implicações sobre o desenvolvimento das crianças. Alicerça-se, na verdade, um ambiente de repressão a suas ações e criatividade, enfim, a autonomia, princípio tão caro a uma sociedade democrática. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) afirmam, como princípios, a autonomia, a ludicidade e a liberdade de expressão, dentre outros.

[...] Após manusearem os livros algumas crianças foram jogar peão no chão. A professora Amanda pegou os peões e mandou guardar. Colocou Augusto para sentar sozinho em uma mesa. Andrey tenta levar um livro para ele ler, mas Amanda o impede. Em outra mesa Arthur, Aquiles e Carmen brincam com um fantoche. Após uns 10 minutos Amanda diz que quem terminou a atividade poderia ir para o pátio, porém, antes de saírem, teriam que organizar a sala, sentar e aguardar a ordem para saírem. Alberto ousou pegar o baú onde ficam guardados os baldes/regadores. Ela pegou da mão dele – vocês são demais, colocou o baú de volta no lugar. Continuaram sentados. Às 10h10min. é que foram liberados para irem para o pátio brincar com os baldes. (Diário de Campo, 02/09/2011 – TB).

A clássica visão de que o papel da educação é socializar os sujeitos (DURKHEIM, 1977) ainda perdura. As crianças são vistas como indivíduos que devem ser modelados e que precisam entrar em uma forma: a do aluno. Por outro lado, elas nem sempre estão dispostas a entrar nesta lógica, pois há crianças que são mais ativas do que outras. O próprio contexto as habilita a fim de criarem estratégias para transformar a estrutura, a ordem instituída no ambiente da sala (SARMENTO, 2007). As crianças adquirem a capacidade de refletir sobre a realidade e de construí-la e reconstruí-la a partir dos sentidos elaborados sobre a mesma, constituindo-se em uma

reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). No entanto, o peso das instituições limita ou adia as ações dos sujeitos.

[...] Quando terminou o café Amanda foi até a outra sala pegar material. As crianças saem para ver onde ela foi. Augusto – não posso ir porque senão tia coloca de repouso. Amanda demora uns 10 minutos. As crianças que haviam saído, quando a viram voltar correm apressadamente e sentam [...] A professora reclamou várias vezes porque as crianças não estavam prestando a atenção enquanto um colega consertava seu nome na lousa. Arthur, por desobedecer, seu nome já tinha ido para o quadro do repouso, o que significa que ele ficou sem recreio hoje. Amanda diz: Adriano você quer fazer companhia a Arthur no recreio? (Diário de Campo, 31/10/2011 – Turma B).

A socialização, na perspectiva da sociologia da infância, ao contrário da perspectiva durkheimiana, não é uma ação sobre o outro, mas uma ação com o outro. Benjamin (1987, p. 116) nos ajuda a compreender a infância, portanto, a compreender as crianças participantes da pesquisa, a partir da narração de sua própria experiência de aluno cerca de um século atrás: [...] “O que era, afinal, o professor que agora deixava seu estrado para vir recolher os livros e redistribuí-los, senão um demônio menor que devia renunciar a seu poder maléfico e por sua arte a serviço de meus desejos? Como malograva suas tentativas de conduzir minha escolha com uma indicação!”

Apesar de haver um intervalo de tempo entre as infâncias - a narrada por Benjamin em “Infância em Berlim, por volta de 1900” (1987) e a infância contemporânea -, os processos de construção de sentidos sobre o mundo não variam. As crianças têm a incrível capacidade de transitar entre o real e o imaginário e, a partir disto, reproduzir a cultura e interpretá-la, produzindo, inclusive, estratégias, alternativas para continuar sendo crianças em uma instituição e/ou sociedade onde não há lugar para elas. A escola moderna não foi pensada para abrigar a infância, mas para educá-la, adestrá-la e instruí-la, portanto, foi preciso se construir dispositivos disciplinares de controle. A pedagogia do controle, da ordem, da norma surgiu com o advento desta instituição.

Sarmiento (2004) destaca que o lugar da criança é o espaço/tempo das culturas da infância, mas esse lugar é continuamente reestruturado tendo em vista as condições materiais e de vida. O espaço do brincar, de construir culturas infantis tem sido redefinido mediante novos contextos históricos. Quanto mais a sociedade capitalista

evolui, mais se cerceia o direito da criança brincar. Isto porque elas contam para a economia, estão sendo preparadas para exercer determinadas funções na sociedade.

Não observamos o acesso das crianças à literatura infantil, aos contos de fadas, às fábulas. Os livros que dispunham para folhear eram revistinhas do Sesinho e livros didáticos usados. As professoras utilizavam, com certa frequência, a leitura de livros de literatura infantil, mas o conteúdo é sempre informativo, para introduzir, desenvolver ou concluir um tema ou conteúdo; além do mais, não se disponibilizavam estes livros na sala, em local de fácil acesso às crianças, ficavam na coordenação, sob a vigilância dos adultos. “Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentram palco onde vive o conto maravilhoso.” (BENJAMIN, 2002, p. 69).

As fábulas e os contos de fadas são gêneros literários clássicos fundamentais para as crianças nesta fase da vida, porque lhes possibilitam fantasiar, imaginar, forma de pensamento prévia ao pensamento abstrato. Uma das culturas infantis é a fantasia, portanto, para que possam cultivar esta forma de se comunicar com o mundo e de estar no mundo, precisam ouvir histórias, representar/dramatizá-las. Enfim, a função lúdica é um componente do pensamento fantasioso da criança que produz sentidos, representações e artefatos na e sobre a realidade (SARMENTO, 2007).

[...] Carmen pergunta a professora – tia posso pegar um brinquedo? A professora Amanda diz que sim. A professora Samanta comenta – Carmen só vive viajando no mundo da fantasia. Amanda – tu não vês que eu fico falando para ela acordar? Ela se acha uma princesa, a própria Barbie, Cinderela. (Diário de Campo/10/08/2011 – Turmas A e B).

As professoras criticam a criança porque ela fantasia, porque se sente a Cinderela, a Barbie. Realmente é estranho pelo fato de que, na creche, as crianças não têm acesso a esse tipo de literatura. Carmen sempre diz que a mãe dela conta histórias para ela. É deste contexto familiar que ela está se alimentando para fazer de conta que é Cinderela ou outro personagem. O brincar é uma ação no mundo, uma forma de agir e reinterpretar o mundo, enfim, é uma cultura infantil. “[...] Fantasiada, com todas as cores que capta, lendo e contemplando, a criança se vê em meio a uma mascarada e participa dela.” (BENJAMIN, 2002, p. 70). A transposição do real para a fantasia é uma

forma cultural da criança (SARMENTO, 2004); é uma possibilidade, a priori, de interagir com a realidade objetiva.

As crianças precisam deste alimento psíquico. Ouvir várias vezes uma mesma história é importante, porque possibilita a elas a vivência, a experiência, viver infinitamente a mesma fantasia, o mesmo sonho. A reiteração/repetição é uma cultura da infância. Diferentemente dos adultos, a criança é pura sensibilidade, portanto, viver para ela significa reviver. Benjamin (1987, p. 27) nos ajuda a compreender isto: “[...] tudo seria perfeito se o homem pudesse fazer as coisas duas vezes – é de acordo com esse ditado de Goethe que a criança age. Só que a criança não quer apenas duas vezes [...], a criança recria toda a situação, começa tudo de novo [...]”.

O brincar é uma ação social e cultural, portanto, aprende-se a brincar e aprende-se, também, como e do que brincar. Por que estão sempre brincando de polícia e ladrão, a exemplo de Roberto, que tem sempre uma arma (pedaço de pau na mão)? São sempre a mãe, o pai, o filho (a), nunca são Cinderelas, Branca de Neve, Rapunzel, fadas, príncipes, dentre outros? Certamente, assistem muitos desenhos animados, jogam vídeo game, podem viver em um ambiente violento, etc. [...] “La fantasia construye siempre com materiales tomados del mundo real.” (VYGOTSKY, 1986, p. 17). Bourdieu (2007) ressalta que as condições objetivas de vida dos indivíduos geram formas de pensar, agir, sentir que são elaboradas e incorporadas e deixam marcas nos mesmos. A forma como brincam, os objetos que usam como suporte e o conteúdo das brincadeiras expressam as marcas deixadas pelo social. As crianças que ousam expressar suas fantasias são rotuladas de sonhadoras.

[...] A professora Amanda fala: Carmen coça as pernas, levanta a saia, mas não faz a atividade. Continua: Carmen, falar só de princesa não dá não viu? Aliás, as princesas nem são preguiçosas, pelo contrário. Volta-se então para outra criança e diz: Alberto, quando eu cumprir a minha promessa de deixar você e Carmen sem brincar vocês no mesmo instante aprende (Diário de Campo, 20/09/2011 – Turma B);

[...] A professora Amanda então perguntou qual o título da cantiga de roda? As crianças responderam: a barata mentirosa. Então falou sobre a questão da mentira, chamou a atenção de Carmen (ela diz que Carmen mente muito, porque sempre está fantasiando, fazendo de conta que é algum personagem) [...]. (Diário de Campo, 14/09/2011 – Turma B).

É visível e desconcertante a desvalorização, por parte do adulto, do pensamento e da expressão da criança. Seu pensamento opera com outras lógicas ou sem lógica (adulta) nenhuma. Mas isto não a desqualifica perante o adulto: divagar, fantasiar,

sonhar, imaginar, criar, transgredir a lógica adulta normal é o que caracteriza o pensamento infantil. Ademais, a tentativa de controlar a forma de pensar das crianças é evidente. Por mais contraditório que possa ser, na instituição, não há lugar para as culturas da infância, para sua forma de ser e estar no mundo.

A concepção da professora é de contrapor a realidade à fantasia, como se estes pensamentos fossem contraditórios entre si. Mas, ao contrário, eles se complementam. Para a criança, é fundamental fantasiar, imaginar, criar; ela precisa ter acesso à contação e à leitura de histórias e contos infantis, brinquedos, dentre outros, enfim, é preciso ampliar o universo de experiências dela.

[...] cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, de la atividade de su imaginación (VIGOTSKY, 1986, p. 18).

[...] A professora Rossana faz a roda e vai conversar sobre a independência do Brasil (amanhã é 7 de setembro). Um homem chamado Pedro em cima de um cavalo gritou [...] Roberto, que está atento a história de Rossana diz – tia a gente anda de cavalo. Rossana – não venha divagar aqui não [...] Quem sabe o nome do presidente do Brasil, antes era Lula agora é quem? Roberto – Dilma. Rossana – Parabéns! Roberto - titia como foi que João Pedro (o nome de um colega da sala) pegou um cavalo e foi para o Rio de Janeiro lutar? (Ele relacionou com a história de D. Pedro I quando deu o grito de independência) - sabia que eu luto e tenho cavalos? (Diário de Campo, 06/09/2011 – Turma A).

A criança se esforçou para construir sentidos sobre algo que é muito abstrato para ela, o episódio da Independência do Brasil. Por coincidência, uma das crianças da sala tem o nome de João Pedro, o que se tornou mais familiar e significativo e, movida pela sua capacidade extraordinária de imaginar, fantasiar, pela qual é repreendida pela professora, construiu sentidos sobre a história narrada.

Vemos, neste evento, a materialização do conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). Roberto construiu todo um cenário de luta, com cavalos e ele era o próprio cavaleiro. “[...] De repente as palavras vestem seus disfarces e num piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e pancadaria [...]” (BENJAMIN, 2002, p. 70). As crianças tentam, o tempo todo (quase sempre sem sucesso), nos informar que estão construindo sentidos sobre a realidade, a exemplo de Roberto. Ele demonstrou isto quando construiu todo um contexto de luta, estando o colega como

protagonista da saga. Roberto, desejando fazer parte daquela aventura, argumenta com a professora afirmando que também tem cavalos e sabe lutar. Fantástico!

O descobrimento do Brasil é um fato abstrato para a realidade das crianças, pois elas ainda não têm construído o conceito geográfico de país. Todavia, a cultura escolar reza que as datas comemorativas devem ser trabalhadas, mesmo que não façam parte do universo de saberes das crianças. O episódio supracitado demonstra que elas constroem sentidos a partir de fatos ou conceitos desta natureza, não se acomodam, embora sua forma de compreender seja diferente da forma adulta. Roberto lançou mão de sua capacidade imaginativa interpretando o real ao seu modo, recriou os fatos, produzindo culturas infantis (CORSARO, 2011).

A fantasia do real é outra forma cultural da infância. A capacidade de imaginação das crianças permite a elas criar um mundo alternativo, sensível. A fantasia é, também, uma forma cultural da criança resistir às contradições e à razão adulta. A criança desordeira de Benjamin (1987, p. 39) é um exemplo típico, “[...] para ela, tudo se passa como em sonhos: ela não reconhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas nas florestas do sonho [...]” Nós adultos precisamos nos dispor a dialogar, valorizar e dar sentido ao que as crianças nos dizem.

### **Considerações Finais**

Em linhas gerais, concluímos que a cultura instituída ao longo dos anos em relação às crianças foi/é a do controle: do tempo, do espaço, dos corpos, das informações. Tal atitude acaba por forjar outras culturas, a do silêncio, da passividade, mas também, a da transgressão, da resistência, porque o processo é dialético e as crianças constroem sua autonomia para agir e pensar no meio físico e social.

A pedagogia do controle é capilar, se faz presente em todos os momentos da rotina. Por outro lado, as crianças, como sujeitos que refletem suas ações, conseguem relativamente, burlar/transgredir as regras, embora de forma diferenciada. Há crianças mais ousadas, menos tímidas, do que outras, mas todas resistem às estruturas e reproduzem e produzem culturas. Apesar de o ambiente não estar organizado e estruturado para desenvolver a autonomia das crianças, elas conseguem, quase sempre, brincar, fantasiar, conversar e reproduzir aquilo que as professoras ensinam de forma singular.

Por fim, apesar do alto grau de centralização, presente na pré-escola pesquisada, observamos as crianças reproduzindo a cultura dos adultos e produzindo as suas próprias culturas. A pedagogia do controle não foi eficaz o suficiente para anular a ação, a resistência das crianças àquele espaço hostil, a sua forma singular de ser e estar no mundo. Isto é compreensível, porque, ao contrário do pensamento clássico, a socialização não é um mero processo de coerção, mas é o resultado das ações dos atores envolvidos, portanto, é dialética: ao tempo que aprendem as regras, as crianças se habilitam para modificá-las, para se oporem a elas, como, também, os adultos reaprendem novas regras, novas formas de controle. As regras e disciplinas a que são submetidas são, potencialmente, constitutivas de suas subjetividades, mas não são determinantes das suas ações. As crianças são agentes, porque monitoram/refletem sobre suas ações. A coerção gera uma ação/reação. As crianças, como sujeitos sociais competentes, conseguem, na maioria das vezes, elaborar estratégias de resistência às regras/normas e/ou negociá-las com os adultos e seus pares.

## **Referências**

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

COHN, Clarisse. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



JAMES, Alisson; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

KOHAN, Walter O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância invisível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-52.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância. Porto: Edições ASA, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte em la infância**. Madrid: Edições Akal, 1986.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.