



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ÁUREA JÚLIA DE ABREU COSTA

**REPRODUÇÕES INTERPRETATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES  
ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA**

FORTALEZA-CEARÁ

2019

ÁUREA JÚLIA DE ABREU COSTA

REPRODUÇÕES INTERPRETATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE  
ESCOLA E FAMÍLIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.

FORTALEZA-CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- C876r Costa, Áurea Júlia de Abreu.  
Reproduções interpretativas de crianças sobre as relações entre escola e família / Áurea Júlia de Abreu Costa. – 2019.  
237 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.  
Orientação: Profª. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.
1. Reprodução interpretativa. 2. Cultura de pares. 3. Infância. 4. Sociologia da infância. 5. Relação escola-família. I. Título.

CDD 370

---

ÁUREA JÚLIA DE ABREU COSTA

REPRODUÇÕES INTERPRETATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE  
ESCOLA E FAMÍLIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Lúcia Rabello de Castro  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

---

Profa. Dra. Rosângela Francischini  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

---

Profa. Dra. Nara Maria Forte Diogo Rocha  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte primeira da inteligência universal, de inspiração e esperança, pelo dom da vida, esta oportunidade singular de aprendizagem.

Aos meus pais, José Nilton (*in memorian*) e Maria Hancila por me apoiarem em todos os momentos e pelo amor e incentivo à minha educação e formação, traduzidos em palavras e atitudes desde a mais tenra infância.

À professora Veriana Colaço, pela confiança, suporte compreensão, paciência e primorosas orientações para que eu concluísse esse trabalho. Sem você, não teria chegado até aqui.

Às professoras Lúcia Rabello de Castro, Rosângela Francischini, Érica Atem e Nara Diogo pelas potentes interlocuções e valiosas contribuições a esse trabalho ao longo desses quatro anos.

Às crianças com quem realizei essa pesquisa. Muito mais do que me possibilitarem escrever essa tese, vocês me ensinaram sobre o genuíno afeto. Guardarei vocês sempre em minha alma e meu coração.

Às professoras Vilma, Anne e Cecília, por me receberem em suas salas de aula e possibilitarem que eu realizasse a pesquisa de campo.

Ao meu irmão Nilton, pelo apoio quando precisei.

Aos meus padrinhos, Aliete e Filizola (*in memorian*), pela atenção e incentivo aos meus estudos desde a infância.

Às amigas Marcia Paula e Gilza Monte, por compreenderem minhas justificadas ausências e longos períodos afastada.

Ao amigos e companheiros de trabalho Emanuela Possidônio, Elívia Cidade, Bárbara Nepomuceno, Caio Monteiro, Beatriz Sernache, Ana Paula Lima e Érika Nunes pela rede de carinho, apoio moral, suporte psicológico e pelas interlocuções produzidas ao longo da construção desse trabalho

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a consecução deste estudo.

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. [...] ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la (LARROSA, 2013, p. 195).

## RESUMO

Esta tese analisa as reproduções interpretativas de crianças acerca dos das tensões na relação entre escola e família, buscando identificar os conflitos que atravessam essa relação e que aparecem nas interações entre as crianças, e compreender as negociações infantis realizadas diante dos conflitos entre os ordenamentos educacionais escolares e familiares. O referencial teórico consiste na Teoria Histórico-cultural, no que tange à constituição da subjetividade infantil nas interações com os adultos, pares e elementos da cultura; na Sociologia da Infância, que compreende a infância como categoria social e as crianças como sujeitos produtores de cultura e agentes sociais que realizam interlocuções com o mundo adulto, reproduzindo-o interpretativamente, construindo as culturas de pares e contribuindo para as transformações culturais; e, em teóricos contemporâneos da Sociologia da educação, que problematizam as relações sociais de poder que perpassam as interações entre escola e família, a primeira, hegemônica e considerada legítima, em detrimento das culturas de pares e familiares, consideradas ilegítimas. O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, com a realização de observação participante em contextos escolares de interação entre pares, e entrevistas semiestruturadas com pais e familiares das crianças. A pesquisa foi realizada com as crianças que cursavam o primeiro ano do Ensino fundamental no ano de 2017, e o segundo ano em 2018, em escola pública municipal de Educação infantil e Ensino fundamental, localizada na cidade de Fortaleza-Ceará. As reproduções interpretativas das crianças constituíram-se em função dos descompassos entre as culturas das famílias e da escola, dos interditos e não-ditos familiares no contexto escolar, e das cobranças escolares sobre as atribuições familiares. As interações entre as crianças evidenciaram as negociações realizadas frente às dissonâncias entre escola e família, quando há conflitos entre ambas as instituições, mas também quando ambas coincidem ou aproximam-se. As reproduções interpretativas emergiram como uma produção compartilhada de soluções diante dos impasses entre os ordenamentos escolares e familiares, sendo factível a leitura da cultura de pares como espaço simbólico de antagonismos das crianças entre si e delas com os adultos, no que tange aos modos de interpretar a cultura e o mundo adultos, bem como, as contradições entre escola e família; de construção coletiva de conhecimentos pelas crianças; de negociações com os adultos e validação dos saberes infantis, e de resistência e agência das crianças para evitar os ordenamentos adultos. A cultura de pares revelou-se ainda como espaço de produção de modos particulares de lidar com as dissonâncias entre os ordenamentos escolares e familiares, com os não-ditos e interditos familiares que evidenciam situações da vida doméstica, dinâmicas das

relações familiares das crianças e as histórias de vida delas (simbolicamente compartilhadas), com as cobranças escolares dirigidas às famílias, bem como, sobre o que a escola entende que são atribuições dos seus pais/familiares. Conclui-se que a participação social das crianças nas culturas adultas (familiares e escolares) passa pela escuta das crianças e pode favorecer a construção de práticas alteritárias entre o par educativo crianças-adultos, além de potencializar experiências mais democráticas de educação e escolarização, especialmente, para as crianças.

**Palavras-chave:** Reprodução interpretativa. Cultura de pares. Infância. Sociologia da Infância. Relação escola-família.



## ABSTRACT

This thesis analyzes the interpretative reproductions of children about the tensions in the relationship between school and family, seeking to identify the conflicts that pass through this relationship and that appear in interactions between children and understand the children's negotiations carried out in the face of conflicts between school and family educational systems. The theoretical framework consists of the Historical-Cultural Theory, regarding the constitution of child subjectivity in interactions with adults, peers and elements of culture. The Sociology of Childhood also underlies this work by understanding childhood as a social category and children as children as social subjects who produce culture and they are also social agents who make interlocutions with the adult world, reproducing it interpretatively. Interpretative reproductions constitute the cultures of child peers and contribute to cultural transformations. The theoretical framework also consists of contemporary theorists of the sociology of education who discuss the social power relations that permeate the interactions between school and family. The school assumes the hegemonic and legitimate position, as opposed to children's cultures and family cultures that are considered illegitimate. The study is characterized as a qualitative research of ethnographic nature with participant observation in a school context of peer interaction and semi-structured interviews with parents and family members of the children. The survey was conducted with children who attended the first grade in 2017 and the second grade in 2018 in a municipal public school of kindergarten and elementary school located in the city of Fortaleza-Ceará. The children's interpretive reproductions pointed to the mismatches between family and school cultures, as well as to family issues that are interdicted or not directly addressed by children in the school context, and also to school charges on family assignments. The interactions between the children revealed the negotiations made regarding the dissonances between school and family, when there are conflicts between both institutions, but also when both coincide or approach each other. Interpretative reproductions emerged as compromise solutions in the face of deadlocks between school and family systems revealing peer culture as a symbolic space for the emergence of conflicts between children and between them and adults regarding to the ways of interpreting adult culture and adult world, as well as the contradictions between school and family. In addition, children's peer culture appeared as a space for the collective construction of knowledge by children as well as space for negotiations with adults and validation of children's knowledge and resistance and children's agency to avoid adult ordinances. Children's peer culture also reveals itself as a space for the production of particular ways of dealing with the dissonance between school and family orders

as well as dealing with family issues that are interdicted or not directly addressed by children in the school context and also with school charges on family assignments. It is concluded that the social participation of children in adult cultures (family and school) goes through listening to children and it offers subsidies for the construction of alteritarian practices between adults and children as educational pair as well as producing more democratic experiences of education and schooling, especially for children.

**Keywords:** Interpretative reproduction. Peer culture. Childhood. Sociology of childhood. School-family relationship.

## RESUMEN

Esta tesis analiza las reproducciones interpretativas de los niños sobre las tensiones en la relación entre la escuela y la familia, buscando identificar los conflictos que cruzan esta relación y que aparecen en las interacciones entre los niños, y comprender las negociaciones de los niños ante los conflictos entre la escuela y las órdenes escolares y familiares. El marco teórico consiste en la Teoría Histórico-Cultural, con respecto a la constitución de la subjetividad infantil en las interacciones con adultos, compañeros y elementos de la cultura; en la Sociología de la Infancia, que incluye a la infancia como categoría social y a los niños como sujetos productores de cultura y agentes sociales que hacen interlocuciones con el mundo adulto, reproduciéndolo interpretativamente, construyendo culturas de pares y contribuyendo a las transformaciones culturales; y en los teóricos contemporáneos de la sociología de la educación, que problematizan las relaciones de poder social que impregnan las interacciones entre la escuela y la familia, la primera, hegemónica y considerada legítima, en detrimento de las culturas de pares y familias, consideradas ilegítimas. El estudio se caracteriza por ser una investigación cualitativa de naturaleza etnográfica, con observación participante en contextos escolares de interacción entre pares y entrevistas semiestructuradas con padres y familiares de niños. La investigación se realizó con niños que estaban en el primer año de la escuela primaria en 2017, y el segundo año en 2018, en una escuela pública municipal de jardín de infantes y escuela primaria, ubicada en la ciudad de Fortaleza-Ceará. Las reproducciones interpretativas de los niños se constituyeron debido a la falta de coincidencia entre las culturas de las familias y la escuela, los temas que las familias prohibieron a los niños revelar en la escuela, y las demandas escolares sobre las atribuciones familiares. Las interacciones entre los niños destacaron las negociaciones de cara a los desacuerdos entre la escuela y la familia, cuando hay conflictos entre las dos instituciones, sino también cuando ambos coincidan o aproximada. Las reproducciones interpretativas han surgido como una producción compartida de soluciones frente a los impases entre las órdenes escolares y familiares, lo que hace posible leer la cultura de los pares como un espacio simbólico de antagonismo entre niños y entre ellos con adultos, con respecto a las formas de interpretación de la cultura adulta y el mundo, así como las contradicciones entre la escuela y la familia; de construcción colectiva de conocimiento por parte de los niños; de negociaciones con adultos y validación del conocimiento de los niños, y resistencia y agencia de los niños para evitar las ordenanzas de los adultos. La cultura de los pares también ha demostrado ser un espacio para la producción de formas particulares de tratar las disonancias entre las órdenes escolares y familiares, con cuestiones no dichas e interceptadas

en familias, que muestran situaciones de la vida doméstica, la dinámica relacional y las historias de los niños, sus historias de vida (simbólicamente compartidas), con los cargos escolares dirigidos a las familias, así como lo que la escuela entiende son las responsabilidades de sus padres/familia. Se concluye que la participación social de los niños en las culturas adultas (familia y escuela) pasa por escuchar a los niños y puede favorecer la construcción de prácticas alternativas entre la pareja educativa niños-adultos, además de mejorar las experiencias más democráticas de educación y escolaridad, especialmente, para los niños.

**Palabras clave:** Reproducción interpretativa. Cultura de pares. Infancia Sociología de la infancia. Relación escuela-familia.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Uma adulta atípica com as crianças do 1º ano do ensino fundamental .....	54
Figura 2 – Desenho de Luan, 7 anos – 1º ano do ensino fundamental (2017) .....	56
Figura 3 – Desenho de Daniele, 7 anos – 1º ano do ensino fundamental (2017) .....	56
Figura 4 – Desenho de Marcela, 7 anos – 1º ano do ensino fundamental (2017) .....	57
Figura 5 – Desenho de Liliane, 7 anos – 1º ano do ensino fundamental (2017) .....	57
Figura 6 – Desenho de Davi, 7 anos – 1º ano do ensino fundamental (2017) .....	58
Figura 7 – Desenho de Marina, 7 anos – 1º ano do ensino fundamental (2017) .....	58
Figura 8 – Cartão de Laíza, para sua mãe (Maio de 2018) .....	188
Figura 9 – Cartão de Laíza para a avó não ficar com ciúmes (Maio de 2018) .....	189

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

RI	Reprodução Interpretativa
PPP	Projeto Político Pedagógico
EMEIF	Escola Pública Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
SER - IV	Secretaria Executiva Regional IV
AEE	Atendimento Educacional Especializado
LIE	Laboratório de Informática Educativa
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PRA	Professora Regente A
PRB	Professora Regente B
PHC	Pedagogia Histórico-crítica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
2	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA COM CRIANÇAS: ITINERÁRIO PELO (DES)CONHECIDO</b> .....	29
2.1	<b>Concepção teórico-metodológica</b> .....	29
2.2	<b>Estudo piloto</b> .....	31
2.3	<b>Pesquisando com as crianças do ciclo de alfabetização</b> .....	36
2.4	<b>Procedimentos metodológicos para a construção do <i>corpus</i> da pesquisa</b> ....	39
2.4.1	<i>Entrada no campo de pesquisa</i> .....	39
2.4.2	<i>Uma ‘adulta atípica’ junto às crianças</i> .....	44
2.4.3	<i>Entrevista com as professoras e os familiares</i> .....	60
2.4.4	<i>Procedimentos de análise do corpus da pesquisa</i> .....	65
3	<b>PROBLEMATIZANDO A INFÂNCIA</b> .....	68
3.1	<b>Constituição moderna da infância: infância idealizada e pedagogizada</b> ....	68
3.2	<b>Reposicionado a infância sob os prismas da psicologia histórico-cultural e da sociologia da infância</b> .....	82
4	<b>RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA</b> .....	105
4.1	<b>O ‘dispositivo de aliança’ e a gênese da relação entre escola e família</b> .....	105
4.2	<b>Relações de poder entre escola, família e infância</b> .....	113
4.2.1	<i>A escola colonizadora da infância e das famílias</i> .....	114
4.2.2	<i>A medicina higienista e a normatização das famílias</i> .....	131
5	<b>INTERLOCUÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA E A (IN)VISIBILIDADE DA INFÂNCIA</b> .....	139
5.1	<b>A relação escola-família nas produções discursivas das professoras</b> .....	141
5.2	<b>A relação escola-família nas produções discursivas das famílias</b> .....	153
5.3	<b>A concepção de parceria entre escola e família e a invisibilização da infância</b> .....	155
6	<b>O QUE REVELAM AS CULTURAS DE PARES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA?</b> .....	162
6.1	<b>Reprodução interpretativa e Culturas de Pares</b> .....	163
6.2	<b>Descompassos entre as culturas das famílias e a da escola</b> .....	168
6.3	<b>Interditos e ‘não-ditos’ familiares no contexto escolar</b> .....	184

6.4	Cobranças escolares sobre as atribuições familiares .....	191
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	200
	REFERÊNCIAS .....	206
	APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA .....	222
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – AUTORIZAÇÃO DOS FAMILIARES/RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA .....	224
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA COM PAIS/FAMILIARES DA CRIANÇA .....	226
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS .....	228
	APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS FAMÍLIAS .....	230
	APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS .....	231
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....	232
	ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA ACADÊMICA – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA .....	236



## 1 INTRODUÇÃO

A presente investigação fala mais sobre mim do que supunha quando iniciei a trajetória no doutorado. Refleti muitas vezes sobre o que havia me impelido a pesquisar a infância e, retornando à minha vivência infantil, defrontei-me com a experiência de ouvir, com certa frequência, dos adultos com os quais convivia: “Criança não se intromete em conversa de adulto!”. Eram comuns as repreensões verbais que recebia por envolver-me em assuntos que supostamente não me diziam respeito, mas que ainda assim eram tratados na presença de nós, crianças da família, na época. Sem entender bem, com o tempo, fui aprendendo a me colocar no “meu lugar de criança”, evitando adentrar em espaços ditos “não-infantis”. Hoje, penso que com experiências como essa se tecem as distinções culturais e os limites entre ‘coisas de criança’ e ‘coisas de adulto’.

Pesquisar com crianças significou revisitar as minhas próprias representações de infância, que também foram construídas nos interstícios entre a subjetividade infantil e as particularidades da cultura adulta e de como esta entende e qualifica a criança e a infância. A pesquisa com as crianças e a escrita da tese confrontaram-me com essas representações e com as armadilhas que podemos construir, como pesquisadores, quando acreditamos que o referencial teórico escolhido (no caso, a Psicologia Histórico-cultural e a Sociologia da Infância) seja suficiente para nos guiar pelas intempéries de pesquisar uma temática repleta de ‘verdades inquestionáveis’, como é o caso da infância. O referencial teórico habilita-nos a transitar pelo campo da infância com um pouco mais de segurança, mas pesquisar com as crianças, e a consequente abertura para escutá-las genuinamente, extrapola qualquer possibilidade de preparação prévia para adentrar o desconhecido; significa o próprio reconhecimento empírico da alteridade da criança pelo adulto.

Esta pesquisa objetivou investigar as culturas de pares no tocante à forma como as crianças reproduzem interpretativamente as relações entre a escola e a família em contexto de interação elas (crianças), evidenciando as formas de negociação empregadas pelas crianças em suas relações interpessoais com os familiares, com as professoras e com seus pares. Compreendemos as crianças como sujeitos sociais ativos que, nas relações que estabelecem com o mundo adulto, internalizam-no, interpretando-o de forma criativa e inovadora, produzindo, assim, culturas que lhes são próprias e das quais participam igualmente de forma ativa (CORSARO, 2009; 2011).

O interesse pela temática emergiu a partir de nossa experiência com assessoria em Psicologia escolar e educacional em uma escola de Educação Infantil (Infantil III ao V) e Ensino

fundamental I, situada na cidade de Fortaleza-Ceará, no segundo semestre de 2013. No segundo mês do trabalho de assessoria, recebemos a solicitação das gestoras da escola de que elaborássemos proposta de reunião com as famílias dos alunos dos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, no sentido de persuadir as famílias a aceitarem que a escola abordasse a temática da sexualidade em sala de aula, já que havia sido identificada ‘exacerbação’ da curiosidade e interesse sexual, manifestada no comportamento das crianças. Em face dessa problemática, escutamos as gestoras da escola e propusemos um encontro com as famílias que nos propiciasse a compreensão de como os familiares/pais/responsáveis pelos alunos se posicionavam frente a tal demanda. Não partimos de uma prescrição quanto a possíveis formas ‘socialmente e psicologicamente corretas’ de lidar com a sexualidade infantil, mas possibilitamos um espaço de escuta dos pais, familiares e responsáveis legais pelas crianças quanto à demanda identificada no espaço escolar.

A solicitação de uma única reunião de pais com objetivo de persuasão das famílias transformou-se (a pedido das gestoras da escola e das próprias famílias) em projeto de encontros quinzenais para o compartilhamento de experiências, sentimentos, discussão de dúvidas, estratégias e práticas educacionais, além de construção coletiva de conhecimentos entre escola e família. Nessa experiência constatamos, nos discursos das gestoras e professoras, bem como das famílias, a necessidade de obtenção de conhecimento no sentido de orientar adequadamente as crianças, o que implicitamente significava manter as manifestações da sexualidade e curiosidade infantil dentro de limites socialmente aceitáveis.

Por conseguinte, foi possível visualizar, nos discursos dos adultos (familiares e educadores escolares), a criança na condição passiva de receptora de conhecimentos, cujo objetivo primeiro pareceu-nos ser o controle social da infância. As crianças figuraram nesses discursos na condição de objetos passivos a quem deveriam se direcionar ações educativas de caráter profilático e, portanto, mais adequadas aos seus níveis de desenvolvimento intelectual e socioemocional.

Concomitante à avaliação da referida experiência de encontro com as famílias, foi-nos endereçada nova solicitação para que pensássemos uma proposta de trabalho a ser realizado com as famílias dos alunos da Educação Infantil, no sentido de possibilitar uma sintonia de práticas educacionais entre escola e família. Com o objetivo de formular uma compreensão mais aprofundada acerca da demanda sinalizada, realizamos uma entrevista grupal com as quatro integrantes do núcleo gestor da escola. Os discursos produzidos apontaram que as gestoras se preocupavam com as práticas educativas familiares, principalmente, aquelas que entravam em conflito direto com as práticas escolares.

As gestoras afirmaram ter chegado à “conclusão de que não se pode trabalhar as crianças sem as famílias estarem trabalhadas”. Isso se configurava, na perspectiva das gestoras, pela discrepância entre os valores, crenças e práticas efetivadas pela escola e aquelas empreendidas pelas famílias. O principal objetivo do trabalho, segundo fala de uma integrante do núcleo gestor da escola, seria encontrar uma forma de “ensinar as famílias a educarem seus filhos” e “transformar essas mães em educadoras também”, além de minimizar a hostilidade e a “rejeição de algumas mães” quanto às orientações oferecidas pelas educadoras da escola, bem como amenizar o suposto “impacto negativo” de práticas educacionais divergentes no desenvolvimento das crianças.

Novamente, foi possível identificar, no discurso escolar, a criança como objeto e receptáculo das ações educacionais realizadas pela escola e pela família, evidenciando a necessidade de que ambas as instituições socializadoras afinassem as práticas sociais destinadas às crianças. Ademais, ressaltou-se, nestes discursos, a hegemonia da instituição escolar sobre as (e em detrimento das) culturas familiares, bem como a necessidade de impor sobre as famílias um modelo de socialização e educação da criança supostamente mais válido e apropriado.

As gestoras escolares citaram que as orientações não seguidas pelas famílias diziam respeito desde a necessidade de recomendar às crianças que andassem sempre com os pés calçados em casa, para que não insistissem em andar descalças no espaço escolar (hábito que as crianças traziam de casa, considerado problemático pela gestora); questões relacionadas à higiene das crianças (quantidade de banhos diários), ao uso da chupeta, aos hábitos alimentares, rotina de sono (como não dormir no quarto dos pais), criação de rotinas infantis, incentivo parental à leitura; até o ensino de cuidados básicos com o fardamento e o material escolar.

A demanda de educação das mães reflete a supremacia da lógica normativa de socialização escolar na tentativa de impor-se àquelas provenientes das famílias, no caso da referida experiência, famílias de classes populares. Tal supremacia da escola reflete a ideologia da classe dominante e nos parece controversa, especialmente, pelo fato de que esta desconsidera aspectos culturais e socioeconômicos que constituem as condições concretas de existência dessas famílias. Nesse sentido, é pertinente afirmar que essa hierarquização, em que a cultura escolar se sobrepõe às culturas familiares, precisa ser compreendida no contexto do paradoxal distanciamento que se produz entre escola e famílias na atualidade.

O referido distanciamento entre família e escola parece-nos constituir um paradoxo, dado que, ao mesmo tempo em que a relação entre escola e família é reconhecida nas políticas públicas e marcos legais que regulamentam e orientam a educação nacional (BRASIL, 1996; 2007; 2010; 2013; 2015; 2017) e apontada por familiares e escola como algo imprescindível

para o sucesso escolar da criança (NOGUEIRA, 2006), o que se produz, frequentemente, é o confronto entre lógicas que se opõem e disputam certa legitimidade na educação da criança, principalmente quando se trata de crianças oriundas de classes populares (THIN, 2006).

A experiência de assessoria escolar possibilitou a constatação de concepções e dinâmicas de interações caracterizadamente assimétricas entre escola, famílias e crianças, destacando-se, como aspecto central, a complexa teia de relações entre essas categorias, a saber, o que compreendemos como exercício de poder no âmbito de duas polarizações: escola-famílias e adultos-crianças. O exercício de poder da escola sobre as famílias configura o que denominamos polarização escola-famílias e diz respeito à necessidade da escola de incutir nas famílias valores, crenças e conhecimentos inerentes ao espaço escolar e que seriam, supostamente, mais pertinentes à educação das crianças (educar as famílias para que estas eduquem seus filhos). Já, o exercício de poder dos adultos sobre as crianças constitui o que denominamos polarização adulto-crianças e concerne às tentativas de controle da infância e suas culturas pelas culturas adultas (escola e famílias).

Consideramos essa perspectiva problemática, na medida em que reflete uma contradição: a criança figura como coadjuvante em práticas sociais construídas pela escola e pelas famílias para a infância. Assim, alguns questionamentos emergiram a partir dessa experiência: Por que se negligencia a participação infantil na construção de práticas educacionais voltadas para a infância? Que concepções de criança e infância sustentam tal negligência por parte da escola e da família? Não seria o protagonismo social da criança importante para se compreender as relações entre as culturas de pares e as culturas adultas? Não seria o protagonismo social infantil imprescindível para se compreender a coconstrução de crianças e adultos como atores sociais?

Tais inquietações nos conduziram à Sociologia da Infância, principal eixo de sustentação teórica da presente pesquisa, posto que esta compreende a criança como ator social, que interage ativamente com os adultos. Também, nessa perspectiva, o conceito de Reprodução interpretativa de William Corsaro (1990, 1992, 1993, 2002, 2009, 2011, 2012) torna-se explicativo, dado que reflete a dimensão ativa e participativa das crianças na construção de suas próprias culturas, a partir das interações entre elas e com os adultos (e suas culturas). Não obstante, as culturas de pares não traduzem uma simples imitação das culturas adultas, mas antes, uma interpretação criativa do mundo adulto, configurando formas coletivas próprias das crianças atribuírem sentidos à realidade social da qual fazem parte. Tais reproduções interpretativas são constituídas nas interações entre crianças e constituem as chamadas culturas de pares.

Levando em conta a relativa proximidade<sup>1</sup> que identificamos entre o conceito de Reprodução Interpretativa e o conceito de Internalização de L.S. Vigotski, afirmamos que a forma como a criança se apropria, internaliza e dá sentido à realidade social em que está inserida (que também é o mundo adulto e sua cultura) guarda relações com as reproduções interpretativas construídas pelo coletivo de crianças a respeito dessa realidade social. Voltaremos a essa discussão no subcapítulo intitulado ‘Reposicionando a infância sob os prismas da Psicologia Histórico-cultural e da Sociologia da Infância’. Consideramos o conceito de Reprodução Interpretativa pertinente ao propósito de valorizar a escuta das crianças e compreender a perspectiva destas acerca do mundo concreto e simbólico que as circunda, do qual participam e com o qual estabelecem uma relação de mútua construção.

O conceito de Reprodução Interpretativa (RI) vem sendo desenvolvido teórica e empiricamente por William Corsaro em uma ampla gama de trabalhos de pesquisa sobre as culturas de pares não-restritas ao contexto norte-americano, mas abordando diversos contextos socioculturais e socioeconômicos.

Em trabalho publicado no início da década de 1990, Corsaro afirma a autonomia e a irredutibilidade das culturas de pares, apontando a participação das crianças nas rotinas culturais como um elemento essencial do processo de socialização, em que as crianças são frequentemente expostas, nas interações com os adultos, ao conhecimento social que é reproduzido, interpretado e reelaborado nas atividades e rotinas que caracterizam a cultura de pares. Tal apropriação criativa, o autor denomina Reprodução interpretativa (*Interpretive reproduction*) (CORSARO; EDER, 1990).

Outro ponto a se destacar na abordagem interpretativa da socialização da criança (CORSARO, 1992) é que esta realiza uma ruptura com as visões psicológicas tradicionais do desenvolvimento humano<sup>2</sup>, mostrando a socialização como processo coletivo que ocorre em âmbito social e não privado. A abordagem interpretativa argumenta que a participação das crianças em rotinas culturais possibilita que elas se apropriem de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas. Este processo de reprodução interpretativa permite que as crianças tomem parte da cultura adulta, contribuindo, assim, para a reprodução e extensão desta, mas de forma ativa, através de negociações estabelecidas com os adultos.

---

<sup>1</sup> Embora tenhamos identificado uma aproximação entre ambos os conceitos, existem tensionamentos entre eles, que serão discutidos no capítulo 3.

<sup>2</sup> Referimo-nos às visões de desenvolvimento que essencializam e naturalizam a infância como período do ciclo vital humano decorrente de fatos naturais ou condições biológicas e maturacionais, e que, por isso, desatrelam o desenvolvimento humano das condições concretas de existência que o configuram e que não podem ser desconsideradas nesse processo (JOBIM E SOUZA, 1996).

Pelo conceito de reprodução interpretativa, Corsaro (2012) examina o jogo infantil, particularmente o jogo de aproximação-avoidance e jogo sociodramático (ou jogo de papéis) como *locus* privilegiado de construções culturais coletivas das crianças, as culturas de pares.

Mesmo reconhecendo que variáveis concernentes a categorias como classe social, gênero e etnia atravessam o jogo e a brincadeira, o autor mostra, através de exemplos de brincar sociodramático de crianças oriundas de distintos contextos socioeconômicos (guardadas as diferenças de conteúdo das brincadeiras de crianças da classe média alta e da classe socioeconomicamente menos favorecida), o compartilhamento de características da reprodução interpretativa, na medida em que se apropriam ativamente de informações do mundo adulto que passam a configurar suas culturas de pares. Tais (re)produções são criativas e inovadoras, visto que adaptam a cultura do mundo adulto aos seus interesses pessoais e necessidades coletivas na cultura de pares (CORSARO, 2002).

Em trabalho em que realiza uma breve análise sociolinguística de interações entre três crianças (de cerca de 6 anos) em uma ‘*scuola materna*’<sup>3</sup> italiana, demonstra como as crianças, em suas rotinas diárias, incorporam informações do mundo adulto e produzem suas próprias culturas, simultaneamente contribuindo para a reprodução do mundo adulto. A análise enfatiza ainda a importância de adentrar os mundos das crianças e, a partir da compreensão das características estáveis de suas culturas de pares, acessar a complexidade do desenvolvimento infantil como um processo cultural, não como acúmulo de habilidades e conhecimentos com vistas a tornar a criança em adulto. O desenvolvimento, assim, é visto como incorporado na produção coletiva de uma série de culturas locais que, por sua vez, contribuem para a reprodução da sociedade em geral ou cultura mais ampla (CORSARO, 1993).

Ressalta-se aqui uma aproximação entre a perspectiva cultural de desenvolvimento defendida por Corsaro (1993) e a de Vigotski (1996; 2007), já que este último defende a ideia de desenvolvimento infantil como resultado da aprendizagem que acontece no contexto das interações da criança com o meio sociocultural. Assim, para Vigotski (1996; 2007), o desenvolvimento da criança também não decorre de um processo de aquisição sucessiva e linear de habilidades e aptidões, mas das suas relações com o meio em que vive. Desenvolver-se pressupõe que a criança internalize as formas mais complexas e organizadas de comportamento, as chamadas funções psicológicas superiores, e isso só é possível pela mediação simbólica que se dá em contexto de interação com o outro e com a cultura.

---

<sup>3</sup> Corresponde à Educação Infantil no Brasil.

Corsaro (2007, 2006) defende ainda a autonomia conceitual das crianças e da infância, reconhecendo a relevância dos estudos que situam as crianças para além da perspectiva do desenvolvimento individual para considerá-las como sujeitos sociais ativos, participativos e coconstrutores da cultura mais ampla. A perspectiva defendida pelo referido autor é coerente com os “novos estudos sobre a infância” (*New social studies of childhood*) que emergiram como correção dos rumos que haviam tomado os estudos sobre a infância, em que as crianças eram compreendidas como sujeitos passivos e inacabados, quando comparadas aos adultos. Assim, os “novos estudos sobre a infância” buscam romper com concepções biologizantes da infância, entendendo-a como construção social e as crianças como atores sociais (SARMENTO, 1997, 2003, 2008; PROUT, 2005, 2010; QVORTRUP, 2010). Prout (2005), no entanto, é mais prudente e defende a importância do diálogo interdisciplinar, já que para este autor, a infância é fenômeno reconhecidamente social, considerando também as contribuições de outras áreas do conhecimento para a compreensão da infância, pela própria complexidade que o conceito de infância supõe.

Enfatizando a importância do contexto social e cultural na agência das crianças<sup>4</sup>, Corsaro (2007, 2006) ressalta a importância de uma consideração teórica mais cuidadosa, bem como, de pesquisas empíricas que evidenciem as vivências e experiências das crianças, especialmente nas interações entre pares, destacando os modos como crianças e sociedade/cultura se afetam mutuamente.

Com esse entendimento, destacamos a interface e a proximidade entre o constructo reprodução interpretativa e os conceitos de internalização (VIGOTSKI, 2007) – como o processo de apropriação da cultura e reconstrução desta no plano intersubjetivo – e vivência, como o modo próprio com o qual a criança experiencia o mundo constituído na articulação entre as particularidades do meio e as singularidades da personalidade infantil (VIGOTSKI, 2010). Os três sinalizam o caráter ativo do sujeito criança na apropriação da cultura. No processo de internalização, o sujeito, que também é a criança, apropria-se do real na interação social. Nesse processo de internalização, o caráter ativo da criança refere-se à significação própria que ela atribui ao que vivencia. O caráter ativo da criança também emerge no conceito de vivência em Vigotski (2010), na medida em que a vivência evidencia a mútua afetação entre criança e meio, já que articula as singularidades da personalidade da criança e as

---

<sup>4</sup> Entendemos a agência das crianças no sentido dado por Oliveira-Formosinho (2008) no contexto da Pedagogia da Participação, em que a autora defende o direito de participação social da criança como pessoa e cidadã na família, na escola e na sociedade. A agência da criança implica a compreensão e o reconhecimento desta como sujeito com competência social e capacidade de participação na medida em que ela constrói saberes e cultura a partir de sua forma própria de ler e interpretar o mundo a sua volta.

particularidades do meio, determinando a atitude da criança diante da situação vivenciada. A forma própria como a criança vivencia o real está atrelada aos significados que ela atribui a esse real, sendo essa significação um produto da relação criança/meio, algo não dado diretamente pelas especificidades do meio ou da criança, mas que os transcendem. Retornaremos a essa discussão mais adiante nos capítulos teóricos.

A perspectiva da escuta das crianças, tomando como referencial teórico o conceito de Reprodução interpretativa, tem sido amplamente empregada para a realização de estudos e pesquisas científicas com crianças em âmbito nacional e internacional (BORBA, 2007; BRENNAN, 2007; SILVA, 2007; TREVISAN, 2007a; 2007b; SANTOS, 2009; SIIBACK, 2009; DE PAULA, 2010; FERREIRA, 2011; SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012; MORAIS; ARAÚJO; CAETANO, 2012; BARBOSA, 2013; BUSS-SIMÃO, 2013; CAMPOS, 2013; OLIVEIRA, 2014; ARENHART, 2007; 2013; 2015; MÜLLER, FREITAS; WIGGERS, 2015; ROCHA, 2015; URRUTIA, 2016; HENNING, 2017). Tais estudos têm abordado as percepções e os sentidos que as crianças constroem coletivamente (nas interações entre pares e nas interações com os adultos) acerca das mais diversas temáticas.

Em âmbito internacional, mais especificamente em Portugal, apontamos as pesquisas de Trevisan (2007a; 2007b), que estudou a construção da afetividade, amor e amizade entre as crianças nas culturas de pares, em brincadeiras espontâneas e não dirigidas pelos adultos. Brennan (2007) realizou um estudo de caso em um centro de assistência à primeira infância na Nova Zelândia com objetivo de investigar, na perspectiva das crianças, o que as leva a desafiar e desobedecer às regras dos adultos. A investigação de Marques e Silva (2008), em Portugal, buscou revelar as concepções das crianças sobre o mundo do trabalho e das profissões. Na Estônia, destacamos o trabalho de Siiback (2009), que estudou as interações entre crianças de 11 e 12 anos e a produção de suas culturas de pares em ambientes virtuais de redes sociais. Nos Estados Unidos, Madrid e Kantor (2009) investigaram como crianças pequenas do sexo feminino produziram temas relativos às emoções nas suas brincadeiras, na cultura de pares e em suas rotinas do cotidiano de uma classe de pré-escola, evidenciando as relações de gênero nessas produções. Também em Portugal, identificamos a pesquisa de Ferreira (2011), que investigou os modos como as crianças foram construindo, no contexto da sala de aula, novos significados sobre o espaço institucional do Jardim de Infância. Ainda nos Estados Unidos, Osowski, Göranson e Fjellström (2012) analisaram os conhecimentos e concepções construídos pelas crianças sobre os alimentos e as refeições realizadas na escola. Em Sydney, Austrália, Niland (2012), pesquisou como novas músicas se tornam parte das culturas musicais das crianças pequenas, de três a cinco anos em um centro de assistência à infância. Já, Henning



(2017), em estudo recente, buscou analisar as concepções das crianças de cinco anos acerca das práticas de alfabetização em uma escola primária, situada no oeste de Londres, Reino Unido.

Também, no contexto nacional, é possível constatar a profusão de trabalhos científicos que abordam as perspectivas infantis sob o enfoque da reprodução interpretativa. Nessa senda, apontamos os trabalhos realizados em contextos culturais diversos, como os de Brandão (2010), que investigou as reproduções interpretativas em brincadeiras de faz-de-conta por meio da identificação de elementos pertinentes aos contextos culturais das zonas urbana, rural e litorânea do município baiano de Camaçari; de Seixas, Becker e Bichara (2012), que analisaram as relações entre brincadeira e cultura nas brincadeiras de rua de grupos de crianças e adolescentes de uma comunidade pesqueira na Ilha dos Frades, no município de Salvador – BA; e de Oliveira (2014), que descreveu particularidades das culturas da infância na comunidade indígena Tapeba<sup>5</sup>, tendo como referências a cultura da comunidade e a reelaboração da mesma pelas crianças na cultura de pares.

Alguns trabalhos apontam as concepções infantis sobre os condicionantes estruturais de classe social, gênero etnia e grupo etário: Arenhart (2007) empreende a escuta das crianças e suas culturas em assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), analisando os significados e a forma como as crianças reproduzem interpretativamente, em seu cotidiano, os princípios do MST. Fernandes (2008) investigou como as crianças, em suas interações, significam o seu pertencimento a determinado grupo etário na escola, bem como suas relações com outros grupos de diferentes idades; Arenhart (2013; 2015), mesma autora, pesquisou como as crianças expressam em suas culturas as semelhanças, diferenças e desigualdades de classe social e geração; Rocha (2015) evidencia as concepções construídas acerca das relações etnicorraciais no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto de uma escola particular de educação infantil em Fortaleza-Ceará; Novakowski, Costa e Marcello (2016) buscaram compreender as representações de feminino e masculino construídas pelas crianças, em suas culturas de pares, em instituição pública de Educação Infantil.

Destaca-se a larga produção de pesquisas que investigaram as reproduções interpretativas nas culturas de pares de crianças no contexto da Educação Infantil (0 a 5 anos), dentre as quais, elencamos as seguintes produções científicas: Borba (2007) investigou as estratégias de participação e as apropriações dos ordenamentos sociais adultos em brincadeiras de um grupo de crianças de quatro a seis anos em contexto institucional; Silva (2007) estudou as expressões culturais infantis no decurso das atividades pedagógicas propostas às crianças; Santos (2009)

---

<sup>5</sup> Comunidade indígena localizada no município de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza - Ceará.

observou os modos de expressão das crianças na instituição, no âmbito da comunicação verbal e da não-verbal, especialmente no contexto das salas de aula; Pereira (2010) desenvolveu análise das culturas de pares nas interações sociais entre bebês, de um ano e meio a dois anos e meio em creche municipal; De Paula (2010) investigou as percepções das crianças sobre as práticas educativas desenvolvidas em uma instituição pública do município de Florianópolis; Moraes, Araújo e Caetano (2012) examinaram os modos utilizados pelas crianças para expressarem seus conhecimentos e suas percepções sobre a escola; Barbosa (2013) buscou compreender as concepções de crianças de zero a três anos sobre o processo de institucionalização na educação infantil e sobre as interações que estabelecem na creche; Buss-Simão (2013) examinou as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças de creche; Campos (2013) examinou a produção das culturas de pares em atividades dentro e fora de sala de aula, como recreio, atividades coletivas livres e dirigidas e em eventos comemorativos de uma instituição de educação infantil; Santos e Silva (2014) pesquisaram as experiências corporais vivenciadas por crianças de quatro anos em uma instituição pública; Costa (2015) buscou compreender a produção da diferenciação entre adulto e criança no contexto de uma escola de educação infantil nas perspectivas de crianças e professoras; Müller, Freitas e Wiggers (2015) analisaram interações entre crianças de três e quatro anos em brincadeiras de faz-de-conta em instituição pública; Urrutia (2016) examinou como as culturas de pares são produzidas pelas crianças e consideradas pelos adultos em um contexto institucional da Educação Infantil; Santos e Silva (2016) pesquisaram as lógicas de ação articuladas por crianças de quatro e cinco anos nas interações entre elas e com os adultos; e Nogueira e Peres (2017) estudaram as estratégias, negociações e disputas empreendidas pelas crianças nas brincadeiras livres em instituição de educação infantil.

Outras temáticas investigadas concernem à produção e expressão das culturas de pares em contextos como o desenho, as brincadeiras e a música, abordados nos trabalhos de: Monteiro e Carvalho (2011) que buscaram captar nos desenhos e brincadeiras as significações culturais das crianças acerca de suas vivências; Bordin (2014) analisou os temas presentes nos desenhos de crianças de uma instituição escolar no que concernia às perspectivas infantis sobre educação, escola, cultura e sociedade; Werle (2015) observou como a música perpassa as interações entre as crianças de quatro e cinco anos de uma instituição pública na cidade de Santa Maria/RS, elucidando sua manifestação no contexto das culturas de pares; Nogueira (2015) observou as interações e brincadeiras entre as crianças do 1º ano do ensino fundamental no pátio da escola; Dias (2016) analisou os significados dos desenhos produzidos por crianças nos muros externos de uma escola.

Ainda com relação à produção das culturas de pares no contexto escolar, encontramos os seguintes estudos: Müller (2008) analisou as concepções infantis sobre os processos de socialização escolar; Toledo (2010) pesquisou as relações que crianças estabelecem com a natureza no contexto escolar e como tais relações se constituem e se expressam na cultura de pares de crianças de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro; Freitas (2011) investigou concepções de crianças de quatro e cinco anos sem deficiência sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência, por meio das brincadeiras, em uma instituição pública municipal; o trabalho de Neves, Gouveia e Castanheira (2011) examinou as experiências vivenciadas por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental, na perspectiva das próprias crianças; Samori (2011; 2012; 2014) empreendeu pesquisas que examinaram as relações entre as crianças, suas experiências e vivências cotidianas e a literatura infantil a elas dirigidas pela professora; Weschenfelder, Belter e Marin (2012) realizaram pesquisa sobre os significados construídos coletivamente pelas crianças de uma escola pública sobre a instituição escolar; Campos (2012) buscou entender as perspectivas das crianças de seis anos sobre o seu cotidiano na nova etapa da escolarização, o Ensino Fundamental; e o estudo de Pereira (2015) que aponta como alunos e alunas configuram seu ofício de aluno e discute questões de gênero que podem atravessar tal construção social.

Dentre as pesquisas realizadas com crianças em outros contextos, destacam-se os estudos de Müller (2007), que investigou as percepções de crianças de Porto Alegre (RS) sobre a cidade que habitam; o de Carvalho (2013), que analisou as concepções infantis sobre sexualidade e obsceno nas culturas de pares; Orofino (2015), que empreendeu estudo revelando as perspectivas de crianças no que concerne às mídias e ao consumo na contemporaneidade; Lira e Pedrosa (2016) estudaram o processo de atribuição de significados sobre família produzidos nas brincadeiras de crianças de três a sete anos em situação de acolhimento institucional; e Ramires e Camargo (2016) investigaram o processo de luto de três crianças do sexo masculino, com idades entre quatro e seis anos, acerca de como estavam vivenciando seus sentimentos relativos à perda de familiares, discutindo o atravessamento de questões de gênero nas formas com as quais as crianças vivenciam a perda de um ente querido.

Após exaustiva revisão de literatura produzida sobre reproduções interpretativas de crianças acerca dos mais variados temas e em diferentes contextos socioculturais e socioeconômicos, tivemos acesso a apenas dois trabalhos que abordaram as percepções de crianças sobre a temática das relações entre família e escola: o de Ferreira (2006) que investigou a perspectiva infantil sobre as relações entre família e escola e como estas se refletiram nas experiências das crianças no cotidiano de um Jardim de Infância de uma instituição educacional

portuguesa; e o de Ormeneze (2015), que produziu tese de doutorado pela Universidade de Barcelona, embora sua pesquisa de campo tenha sido realizada em uma instituição de educação infantil na cidade de Itajaí (Santa Catarina), com crianças de três a seis anos, objetivando captar as percepções e significados atribuídos pelas crianças às relações entre família e escola.

Ressaltamos o fato de ambas as pesquisas abordarem as reproduções interpretativas de crianças sobre as relações entre família e escola em contextos educacionais correspondentes à Educação infantil brasileira. Tal constatação fez-nos refletir sobre a relevância de estudos que abordem as relações entre família e escola também com crianças do ciclo de alfabetização, a saber, do 1º/2º ano do ensino fundamental, etapa da escolarização voltada para a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças (BRASIL, 2017), em que mais enfaticamente se observa o processo de conformação das crianças aos padrões e normas estabelecidos pela escola<sup>6</sup>, com potencial de mobilização conjunta de crianças, famílias e escola em prol da alfabetização das crianças.

A partir dos diálogos e inquietações que se produziram na experiência pregressa e que constituíram a pesquisa, bem como, diante da constatação da exiguidade de trabalhos que analisam as percepções infantis sobre a relação entre família e escola, emergiram os seguintes questionamentos: Como as crianças posicionam-se, criam, recriam e reinventam suas culturas e seus saberes na interação com o mundo adulto? Como as crianças posicionam-se diante das relações entre as famílias e a escola? Como as crianças negociam com os ordenamentos familiares e escolares?

Apontamos, como resultado de tais inquietações, a necessidade de escutar as crianças como modo de resistência e enfrentamento ao silenciamento que lhes é imposto, via de regra, nas relações com os adultos, de modo a promover espaço para que as crianças expressem suas próprias lógicas que atravessam as relações que estabelecem com familiares e escola. Tal problemática culminou na pergunta de partida desta investigação: Como as crianças, nas suas interações, reproduzem interpretativamente as tensões e discordâncias entre escola e família?

Como objetivo geral, pretendemos analisar as reproduções interpretativas de crianças acerca dos conflitos na relação entre escola e família. E como objetivos específicos: Conhecer as visões dos pais/familiares acerca da relação que estabelecem com a escola em que as crianças estudam; Identificar as percepções da escola (professoras) quanto ao papel das famílias na

---

<sup>6</sup> Como foi possível observar na queixa proferida pela professora do 1º ano que as crianças haviam iniciado o ano sem saber como se comportar na sala de aula, dado que possivelmente não teriam sido habituadas na Educação infantil, demandando dela a conduta de “adestrá-las” para que entendessem que o 1º ano não era semelhante à educação infantil e que, a partir dali, teriam que se concentrar para aprender e não poderiam mais brincar.

educação das crianças; Identificar os conflitos na relação entre a escola e a família que aparecem nas interações entre as crianças; Compreender as negociações realizadas pelas crianças diante dos conflitos entre os ordenamentos educacionais a elas dirigidos pela escola e pela família.

No primeiro capítulo, apresentamos de modo minucioso o percurso metodológico do estudo, desde a concepção teórico-metodológica que embasou a construção do *corpus* da pesquisa, discutindo a possível pertinência da observação participante para a produção de informações acerca do objeto, a partir do estudo piloto realizado. Em seguida, descrevemos densamente a negociação com a escola que viria a se configurar *lócus* da pesquisa, a entrada no campo e a pesquisa com as crianças do ciclo de alfabetização, o processo de aceitação das crianças com relação à pesquisadora como parte do grupo, a experiência de pesquisar com as crianças, bem como, as entrevistas com as professoras e com os pais/familiares das crianças (estas são analisadas no capítulo quatro, referente à relação entre escola e família) e os procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa.

O segundo capítulo problematiza inicialmente a constituição da infância na modernidade, em que se produziu a concepção idealizada de infância, atravessada pelos conhecimentos da pedagogia nascente que normatizou o lugar do “ser criança” a partir do “ser aluno”. A escola, como conhecemos na atualidade, emerge na modernidade com a incumbência de formar a criança para superar a condição infantil e tornar-se adulta, sendo que, para tal, transforma a criança em aluno. Em seguida, buscamos reposicionar a infância à luz da Psicologia Histórico-cultural, que entende a criança como sujeito ativo que vivencia a sua infância e constitui sua subjetividade nas interações sociais que estabelece com o meio e com a cultura; e, à luz da perspectiva da Sociologia da Infância, que entende a infância como categoria social e as crianças como produtoras de cultura na interação com os pares, com os adultos e com as culturas adultas.

No terceiro capítulo, discutimos o dispositivo de aliança que estabelece a relação entre escola e família como fenômeno tipicamente moderno, alicerçado na identificação feita pela instituição escolar acerca da necessidade de acumpliciar-se ou associar-se às famílias, buscando nestas a anuência para a realização de seus objetivos educacionais. Problematizamos, ainda, as relações de poder entre escola e família, tendo a infância como centro, em que a escola assume a posição colonizadora das crianças e das famílias. Nesse exercício colonizador, a escola é cooptada pela medicina higienista no início do século XX e acumplicia-se a esta, passando a normatizar e fiscalizar as condutas parentais no sentido de prevenir as patologias mentais infantis e promover a saúde mental das crianças, já que se entendia que a doença mental era provocada por supostas desestruturas e disfunções familiares.

No quarto capítulo, analisamos os discursos das professoras e das famílias entrevistadas, abordando o que denominamos de paradoxo da visibilidade/invisibilidade da infância no contexto das interlocuções entre escola e família.

O quinto e último capítulo da tese é dedicado à problematização acerca do que as culturas de pares pesquisadas revelam sobre as tensões e conflitos nas relações estabelecidas entre escola e família. As reproduções interpretativas das crianças sobre a referida temática foram agrupadas em três categorias denominadas: Descompasso entre as culturas das famílias e a da escola, Interditos e não-ditos familiares no contexto escolar, e Cobranças escolares sobre as atribuições familiares. As culturas de pares revelaram-se, assim, como espaço em que as crianças produzem formas particulares de lidar com as dissonâncias entre os ordenamentos da escola e das famílias, bem como com questões familiares que são interditadas ou não diretamente (mas, simbolicamente) abordadas pelas crianças no contexto escolar e também com as cobranças escolares sobre as atribuições que a escola faz às famílias.

Na sequência, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e a construção do *corpus* da pesquisa empírica. Compreendemos primordial e salutar a apresentação da concepção de pesquisa que engendra o estudo, dado que, partimos da premissa que o olhar do pesquisador sobre o objeto de investigação aponta a metodologia mais pertinente para esquadrihar o objeto e as questões que a pesquisa busca responder.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA COM CRIANÇAS: ITINERÁRIO PELO (DES)CONHECIDO

Nem um pouco envergonhado por toda a atenção, me senti muito bem - como parte do grupo. Deixei de ser um intruso tentando me inserir entre eles. Eu havia conseguido. Eu era parte do grupo (CORSARO, 2011, p. 126).

Principiamos a apresentação do percurso metodológico a partir da definição do objeto de estudo que caracteriza a pesquisa e da construção dos objetivos geral e específicos e, em seguida, buscamos traçar a fundamentação teórica que consideramos pertinente para tratar a questão central que norteou este estudo: as reproduções interpretativas das crianças sobre as relações entre escola e família. Procedemos à estruturação da metodologia que foi construída para se adequar propriamente à natureza do objeto de estudo e, assim, nos permitir responder nossa questão central e alcançar os objetivos a que nos propusemos.

No presente capítulo, avançamos com a apresentação detalhada do processo de construção teórico-metodológica da pesquisa, a saber, a pesquisa qualitativa de tipo etnográfico; descrevemos a trajetória percorrida durante a pesquisa empírica: os critérios da escolha do campo de pesquisa (escola) e dos sujeitos (crianças), a aproximação e o ingresso no campo, as dificuldades enfrentadas, a satisfação de estar com as crianças e a dificuldade sentida em nos desligarmos delas (saída do campo e perda da convivência semanal com as crianças), bem como, os procedimentos metodológicos que utilizamos para a construção do *corpus* da pesquisa.

### 2.1 Concepção teórico-metodológica

A questão central desta pesquisa situa no modelo de pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa propõe-se a descrever, entender e explicar fenômenos sociais, dentre outras estratégias, a partir da observação, do registro e da análise das interações e comunicações que se desenvolvem entre os membros do grupo (ANGROSINO, 2008).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características gerais, embora, nem todo estudo reconhecidamente qualitativo apresente necessariamente as cinco: o ambiente natural é a fonte direta das informações coletadas, que permite o contato direto do pesquisador com a realidade estudada, sendo o pesquisador o principal instrumento, ou seja, a ênfase é dada no entendimento do pesquisador acerca do que

foi observado no ambiente natural da pesquisa; a investigação qualitativa é descritiva (os dados coletados são densa e ricamente descritos para posterior análise minuciosa); o processo interessa mais ao pesquisador do que os produtos; análise dos dados de forma indutiva (abstrações são construídas a partir das informações coletadas); e os significados adquirem proeminência na investigação qualitativa.

Dessa forma, identificamos nesta pesquisa algumas características da pesquisa qualitativa, como descritas por Bogdan e Biklen (1994): as reproduções interpretativas que são objeto deste estudo referem-se a significados produzidos coletivamente pelas crianças de uma turma do ciclo de alfabetização de uma escola pública (ambiente natural como fonte das informações); a pesquisadora como principal instrumento cuja perspectiva de observação e análise do fenômeno estudado é fundamental; pesquisa essencialmente descritiva - a descrição mais fiel possível das observações em toda a sua riqueza; a análise das informações também é indutiva, já que as reproduções interpretativas das crianças não se apresentam de forma imediata, objetiva e independente da perspectiva do pesquisador.

No âmbito educacional, Sandín-Esteban (2010) afirma que a pesquisa qualitativa se adequa aos estudos cujos objetivos são: a compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade e das práticas educativas; correspondendo respectivamente à metodologia da pesquisa qualitativa os denominados *métodos orientados à compreensão* e os *métodos orientados à mudança e à tomada de decisões*. Dentre os métodos orientados à compreensão aprofundada dos fenômenos socioeducativos, a referida autora aponta a pesquisa de base etnográfica.

Destarte, a natureza do objeto (investigação das culturas de pares) e o objetivo primordial da pesquisa, a saber, investigar como as crianças interpretam e (re)produzem coletivamente suas compreensões acerca dos conflitos na relação entre escola e família (fenômeno socioeducativo) orientaram a escolha da metodologia de pesquisa qualitativa. Primando pela coerência com a perspectiva teórico-metodológica que fundamenta esta investigação, optamos pela pesquisa de tipo etnográfico como método orientado à compreensão de fenômenos socioeducativos.

De acordo com Uzzel e Barnett (2010, p. 304), a pesquisa etnográfica caracteriza-se por proporcionar uma “análise descritiva e interpretativa de significados simbólicos, conotativos e denotativos que informam as práticas usuais da vida cotidiana”, cujo propósito é a descrição cultural, já que, para estes autores, muito do que é considerado cultura encontra-se oculto, raramente tornando-se explícito. Já Angrosino (2008), aponta a pesquisa etnográfica como um



modo de estudar pessoas em grupos organizados, suas culturas ou modos peculiares de vida e interação, significados, crenças, costumes e comportamentos.

Não obstante, faz-se necessário ressaltar que esta pesquisa não se configura como uma Etnografia no sentido estrito do termo, e sim uma ‘pesquisa de tipo etnográfico’, que segundo André (1995) consiste numa adaptação da etnografia propriamente dita ao contexto educacional, eximindo o pesquisador da área da educação de cumprir alguns requisitos referentes à Etnografia, como “uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

A pesquisa do tipo etnográfico presta-se ao presente estudo, dada a possibilidade de observações diretas, minuciosamente detalhadas, como fonte de evidências das reproduções interpretativas sobre os conflitos na relação entre escola e família, construídas nas interações entre as crianças, além de constituir estratégia de pesquisa preferencialmente utilizada para investigar as culturas de pares no contexto das reproduções interpretativas (CORSARO, 2009).

Ainda coerente com o referencial teórico Histórico-cultural que fundamenta o presente estudo, e que será apresentado de forma mais aprofundada no subcapítulo 3.2, consideramos pertinente evidenciar que a unidade de análise (VIGOTSKI, 2001) dessa pesquisa consiste na interação entre as crianças, espaço simbólico e *lócus* privilegiado de construção coletiva de reproduções interpretativas. Tais descrições de pesquisa qualitativa e pesquisa do tipo etnográfico coadunam-se com a natureza do objeto que configura esta investigação.

Com o intuito de verificar a pertinência da metodologia proposta, consideramos importante no contexto desta investigação realizar um estudo piloto que nos permitisse averiguar a adequação metodológica da observação participante para produzir informações relevantes à pesquisa. A seguir, apresentamos a experiência do estudo piloto realizado no mês de junho de 2017.

## **2.2 Estudo piloto**

A realização do estudo em questão teve como objetivo averiguar a adequação da observação participante como procedimento metodológico pertinente e relevante ao objetivo central de promover acesso às produções culturais infantis no âmbito escolar, no tocante a como as crianças constroem coletivamente suas compreensões sobre as relações entre escola e família.

Realizamos, durante o mês de junho de 2017, o estudo piloto em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede particular de ensino, situada em Fortaleza-Ceará. A escola tinha em média 400 alunos, distribuídos da Creche ao 9º ano do Ensino Fundamental, funcionando com turmas regulares apenas pela manhã, sendo que, no turno da tarde oferecia apenas o tempo integral, com uma rotina de almoço, higiene e apoio docente aos alunos na realização das tarefas escolares, além de atividades físicas, recreativas e culturais. A escola mantinha apenas uma turma de cada série no ensino fundamental, com exceção do 1º ano que, no ano de 2017, contava com duas turmas.

Fundada há 36 anos, a escola nasceu da iniciativa informal de algumas mães de proporcionar educação diferenciada, fugindo de padrões tradicionais. Sem a pretensão de se tornar uma escola formal, mas devido à repercussão positiva do trabalho realizado, que envolvia atividades corporais (consciência corporal, yoga, meditação), consciência ambiental, artes e material reciclado (algo considerado inovador para os moldes educacionais da época), a escola propriamente dita nasceu em 1990, ofertando a Educação infantil. Posteriormente, passou a se constituir também como escola de Ensino fundamental, atraindo famílias que questionavam a rigidez de práticas pedagógicas que não contemplavam o desenvolvimento integral do ser humano e da criatividade) e que acreditavam em uma proposta educacional inovadora

A proposta inicial consistia em desenvolver um trabalho dinâmico e diversificado que implicava a exploração da potência pedagógica de outros espaços da escola, além da sala de aula formal (pátio; áreas livres com areia, árvores frutíferas, horta e um mini zoológico). A aprendizagem era potencializada através da realização de atividades coletivas nas salas de aula e nesses outros espaços, atividades essas que não se encontravam no currículo tradicional (aulas de música e jogos, aulas de corpo, carpintaria, artesanato, artes plásticas e teatro). Gradualmente, a escola foi agregando essas atividades ao currículo obrigatório.

A escola, que surgiu como uma prática eminentemente intuitiva, buscou, ao longo de sua história, fundamentar-se em nível teórico-metodológico. Atualmente, como desdobramentos da proposta inicial, a prática pedagógica da escola intitula-se Educação Ecológica e Transdisciplinar. Os conteúdos curriculares são trabalhados de forma transdisciplinar que, grosso modo, traduz-se pela tentativa de combater a excessiva fragmentação dos conhecimentos em subáreas supostamente isoladas pela disciplinarização curricular. O enfrentamento a essa educação fragmentada pretende se efetivar a partir de um diálogo profícuo e fecundo entre os saberes, e desses com a própria vida cotidiana. O sociólogo e filósofo Edgar Morin assevera a premência de substituir o “pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e

une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto' (MORIN, 2001, p. 89).

A perspectiva ecossistêmica assenta-se no paradigma emergente ou Pensamento Ecossistêmico. Tal paradigma opõe-se ao paradigma cartesiano por romper com a fragmentação dos saberes e o pensamento dicotomizado, reunindo sujeito e objeto, ser humano e natureza em uma perspectiva que os integra e não subjuga um ao outro. O elemento fulcral que promove a emergência desse novo paradigma é a intersubjetividade, principalmente, a intersubjetividade na construção do conhecimento e a afirmação de que a visão do mundo é essencialmente ecológica e relacional, ou seja, a aprendizagem acontece entre sujeitos que se inter-relacionam construindo suas próprias realidades (MORAES, 2004a).

Seguindo a senda da visão moriniana da realidade como complexa, Moraes (2004b) situa, no âmbito da intersubjetividade, o paradigma ecossistêmico ou complexo como aquele que reconcilia “o indivíduo e o contexto, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto e todos os fios que tecem os acontecimentos, as interações, as ações que constroem a realidade e tecem a própria trama da vida” (MORAES, 2004b, p. 43).

Coerente com os princípios elencados acima, a referida escola apresenta prática pedagógica que estimula a construção coletiva do conhecimento, privilegiando as interações entre as crianças. A própria disposição dos alunos nas carteiras nas salas de aula difere da disposição tradicional. Os alunos costumam realizar as atividades escolares em pequenos grupos (4 a 5 crianças), que mudam semanalmente. Nas três primeiras semanas do mês, a professora seleciona os grupos de trabalho para que as crianças possam interagir e trabalhar com todos os colegas da turma durante o mês. Na última semana, ela permite que as crianças formem seus próprios grupos de trabalho, segundo suas afinidades e preferências.

A opção pela referida escola ocorreu devido à facilidade de acesso e autorização para realizar o estudo, dado que já havia trabalhado como psicóloga escolar na instituição, o que nos possibilitou negociar a entrada em campo com mais brevidade. Em reunião com a diretora, foi prontamente aceita a nossa entrada na instituição para realizar a pesquisa piloto. No dia 05 de junho, cheguei à escola às 7h e fui encaminhada pela coordenadora para uma das turmas de 1º ano, sendo essa escolha feita por ela, já que, segundo a mesma, tratava-se de uma turma “menos agitada”. Essa escolha foi motivada, de acordo com a referida profissional, pelo fato de que a outra turma facilmente dispersava-se com a presença de pessoas na sala de aula, razão pela qual não estavam permitindo realização de estágios, observações ou intervenções exteriores nessa sala.

Assim, entramos em campo no dia 05 de junho de 2017, tendo sido realizadas três visitas a uma das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental (havia 2 turmas no período da manhã) nos dias 05, 12 e 19 de junho. Ao chegarmos, no primeiro dia, por já conhecer a professora da turma e já ter feito contato prévio com ela para explicar o objetivo da realização das observações, logo deu-se nossa apresentação às dezenove crianças da turma no momento inicial da rotina: a roda de conversa. As crianças nos manifestaram receptividade amistosa, embora pouca curiosidade, o que a professora nos explicou que possivelmente acontecera pelo fato de já estarem habituadas ao frequente ‘trânsito’ de estudantes de faculdades e pesquisadores para a realização de trabalhos acadêmicos e estágios. Nossa postura foi marcada pela observação das interações entre as crianças nas atividades da rotina escolar, na sala de aula e extra sala. Adotamos a estratégia reativa (CORSARO, 2011), em que esperamos as crianças reagirem a nossa presença. Elas vinham mostrar seus trabalhos e faziam perguntas, como: Sua professora passa muita tarefa? Você tem filho? Quantos anos você tem?

Dentre a observações realizadas, destacamos uma, que aconteceu no terceiro e último dia de observação e que consideramos bastante reveladora da perspectiva das crianças a respeito da relação entre escola e família. Segue o relato da cena:

Estavam as crianças mostrando, uma por uma, suas atividades à professora. Em dado momento, Davi<sup>7</sup> começa a rabiscar um desenho na parede da sala de aula, ao que uma colega, exclama:

- Tia, olha o que o Davi tá fazendo!

A professora continua sentada corrigido as tarefas, mas levanta os olhos e pergunta:

- Davi, sua mãe deixa você riscar a parede da sua casa?

Davi, então, responde (sem deixar de rabiscar a parede e sem olhar para a professora):

- Deixa!

Outro colega, que estava vendo o que Davi rabiscava, diz:

- Minha mãe também deixa, Tia!

A professora, então, afirma, encerrando a conversa:

- É, mas aqui (na escola) não pode não, viu?! Vamos agora pro laboratório!

Dado que a professora precisava dar prosseguimento às atividades de seu planejamento, o diálogo foi encerrado. Porém, pensamos que se a conversa tivesse continuado, poderíamos ter tido acesso a produções discursivas das crianças sobre a relação entre o que é permitido em casa e não o é na escola, e vice-versa, refletindo o que pensam e como se posicionam as crianças

---

<sup>7</sup> Nome fictício.

a respeito desses ordenamentos. No mais, esse episódio é valioso para o contexto da pesquisa, porque, além de mostrar a existência de possíveis discordâncias na relação entre escola e família na visão das crianças, evidenciou também que elas se posicionam diante dessas discordâncias, na tentativa de negociar com os adultos e transformar a realidade de acordo com seus interesses momentâneos.

A resposta de Davi à pergunta da professora e a afirmação do outro colega reforçando a perspectiva de Davi referem-se ao que Corsaro (2011) denominou ‘ajuste secundário’, uma espécie de ação cooperativa entre as crianças para evitar regras adultas, permitindo que consigam certo controle sobre suas vidas.

Neste episódio, pareceu prevalecer, para as crianças, a regra proveniente da família. O discurso da professora orientou-se no sentido de buscar na família um auxílio para coibir a atitude da criança, e a resposta dela (criança) mostra a tentativa de negociar com o ponto de vista da professora. Nesse sentido, a cena mostra a agência das crianças em transformar a realidade e a cultura (proibição escolar de rabiscar a parede) de acordo com seu interesse (permissão para rabiscar), afinal de contas ele pode riscar a parede em casa. Isto também fala da legitimidade de quem ensina e a relação com o tipo de conteúdo ensinado. Neste caso, pode envolver conflito entre o que é permitido/interdito em casa e aquilo que é permitido/interdito na escola. Não se trata aqui de promover um juízo de valor acerca de quem estaria certo ou errado, a escola em proibir ou a família por permitir rabiscar as paredes. Trata-se de uma questão de culturas e costumes em franca contradição, o que não é necessariamente negativo para as crianças (como as escolas costumam pensar), dado que elas podem aprender que existem diferenças entre os espaços sociais com relação às regras e normas aplicáveis a um espaço, embora não sejam válidas em outro.

Corroborando nossa visão, citamos o ponto de vista defendido pela autora Izabel Galvão em documentário sobre Henri Wallon (2006), ao afirmar que a criança vive e convive em diversos meios socioculturais, que são, por vezes, conflitantes no tocante aos valores e crenças (como a família e a escola), sendo que essa mesma criança se constrói como sujeito na relação com esses vários meios. Ainda segundo a referida autora, a escola deve construir relações com as crianças que tenham a ver com aquele contexto e não apenas supor que a criança vai reproduzir mecanicamente comportamentos e relações que ela estabelece na família; embora traga influências da família, a criança não se limita a essas influências, na medida em que faz parte dos potenciais da própria criança articular-se diferentemente aos vários contextos em que está inserida. Acreditamos que essa perspectiva contradiz a pressuposição de que o êxito da escola em sua tarefa de educar dependeria obrigatoriamente de uma sintonia irrestrita entre

educação familiar e escolar, como se entre estas instâncias socializadoras não pudesse haver discordâncias. Assim, a escola pode oferecer possibilidades de construção de novas relações com as crianças (diferentes das relações familiares) em que elas podem ocupar lugares diferentes dos lugares ocupados na família e elas parecem compreender isso.

A experiência relatada mostrou ainda que a observação participante, como instrumento metodológico da pesquisa, consiste em estratégia pertinente e profícua para compreendermos como as crianças se posicionam frente às tensões na relação entre escola e família. Compreendemo-la como procedimento imprescindível nesta pesquisa, dado que possibilitou o acesso a informações relevantes ao contexto desta investigação.

Ademais, a experiência propiciada pelo estudo piloto possibilitou-nos desenvolver a ideia de trabalhar com as análises de episódios observados na escola, envolvendo as percepções infantis sobre os conflitos entre escola e família no contexto do campo de pesquisa (escola pública)<sup>8</sup>; além de novas reflexões sobre nosso objeto de estudo, o que nos permitiu formular a hipótese de que as crianças se constituem como sujeitos sociais, também, nos interstícios da relação entre escola e família; e que, possivelmente, nas lacunas, nos desacordos e nos desencontros dessa relação, as crianças encontrem possibilidades de agência e negociação com os adultos. Ao longo da tese, abordaremos mais acerca dessas possibilidades de agência e negociação das crianças com os adultos da escola e da família.

### **2.3 Pesquisando com as crianças do ciclo de alfabetização**

Os participantes da pesquisa consistiram nas crianças de uma turma do ciclo de alfabetização, de uma escola municipal, localizada na cidade de Fortaleza-Ceará. De acordo com versão final da Base Nacional Comum Curricular, a alfabetização corresponde ao ciclo referente aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (1º e 2º ano), apresentando o “compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento” (BRASIL, 2017, p. 199), sendo a apropriação das habilidades de leitura e escrita o investimento prioritário da escola nesses dois primeiros anos da escolaridade básica:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BNCC, 2017, p. 59).

---

<sup>8</sup> Ver capítulo 6. O que revelam as culturas de pares sobre as relações entre escola e família?

O desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento vem sendo destacado por autores como Soares (2004), Kleiman (2008) e Tfouni (2010) que situam a alfabetização como prática centrada na aquisição do sistema convencional de escrita. Não obstante, as autoras compreendem alfabetização e letramento como processos distintos, mas interdependentes e indissociáveis, em que à alfabetização corresponde ao desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação dos signos escritos concernentes à língua escrita; já, o letramento é compreendido como o uso competente da leitura e escrita em práticas sociais. A respeito da interdependência entre os processos de alfabetização e letramento:

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 97).

Corroborando a concepção de que a alfabetização transcende a aquisição mecânica de habilidades de leitura e escrita como processos cognitivos, Azevedo (2003) a situa como desenvolvimento de uma importante competência cultural, que possibilita aos sujeitos sociais explorar os recursos disponibilizados pela própria cultura. Essa concepção é coerente com a noção de Peter MacLaren (1988) de que a alfabetização é processo eminentemente cultural, já que os produtos da alfabetização – ler e escrever – não passam de práticas superficiais se destituídas da cultura que lhes fundamenta e lhes constitui. Assim, podemos inferir que alfabetizar-se é aprender a ler e escrever, mas não significa apenas apropriar-se de signos escritos e como utilizá-los, mas, trata-se de constituir-se como sujeito cultural.

A etapa da escolarização que corresponde à alfabetização afeta as crianças, mas também, pais, familiares, professores e a comunidade escolar, gerando expectativas quanto à aprendizagem da leitura e escrita (RAPOPORT, 2009). É possível afirmar a marcada relevância social que adquire a alfabetização em uma sociedade em que as relações são estritamente mediadas pela língua escrita, sendo compreensível o caráter de rito, concretizado no evento do calendário escolar das turmas de 1º ano do ensino fundamental, as festas realizadas pelas escolas para a celebração da aprendizagem da leitura e da escrita com as crianças, familiares e a comunidade escolar – simbolizando o pórtico do ingresso do sujeito na sociedade letrada.

Assim, a escolha de uma turma do ciclo de alfabetização justifica-se pelo fato de que os dois primeiros anos do Ensino fundamental concentram as expectativas e, eventualmente, os esforços conjuntos de professores e famílias, no que tange à aprendizagem da leitura e da escrita (alfabetização) e ao letramento por parte das crianças, constituindo, assim, um contexto

pedagógico potencialmente mobilizador de interações entre escola e família e, por conseguinte, de reproduções interpretativas das crianças sobre as relações entre essas instituições.

Os critérios de escolha da instituição escolar em que se realizou a pesquisa referem-se à conveniência de acesso à escola, tendo em vista que o prévio contato estabelecido possibilitou-nos obter a abertura necessária para a realização da pesquisa. A escola atendeu ainda aos critérios estabelecidos para escolha dos participantes: turmas de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental de escola pública, com crianças oriundas do contexto social de classes populares, onde se produzem diferentes tensões e conflitos na relação entre escola e família, como já apontado por THIN (2006).

As crianças que participaram como sujeitos da pesquisa, inicialmente, foram 22 crianças que estavam cursando o 1º ano do ensino fundamental no período vespertino em outubro de 2017, na ocasião de nossa entrada no campo de pesquisa. A escolha da turma de alunos do turno da tarde aconteceu devido à nossa disponibilidade de realizar as observações apenas no referido horário. No período seguinte (fevereiro a setembro de 2018), continuamos as observações na turma do 2º ano, que contava com a presença de 23 crianças, dentre as quais, 19 faziam parte da turma do 1º ano no ano interior (2017) e 4 eram novatos no grupo de alunos; além disso, 2 crianças que faziam parte da turma do 1º ano foram transferidas para o turno da manhã e 1 criança foi transferida de escola por mudança de endereço da família.

Na turma do 1º ano, das 21 crianças que compunham o grupo, 13 eram meninas e 8 meninos. Das 13 meninas, 7 eram negras e 6 brancas. E, dos 8 meninos, 6 eram negros e 2 brancos. Já, no 2º ano, a partir das alterações supracitadas no grupo de crianças, 12 eram meninas e 10 meninos. No grupo 12 de meninas, 7 eram negras e 5 brancas; e, no grupo dos 10 meninos, 5 eram negros e 5 brancos.

A maioria das crianças eram oriundas de classe socioeconômica baixa, menos favorecida ou classes populares. No entanto, observamos diferenças significativas entre as crianças e suas famílias, no tocante ao poder aquisitivo, visto que, havia crianças que traziam lanche de casa e, outras que levavam o que sobrava do lanche oferecido na escola para se alimentarem em casa. Uma criança, cuja mãe relatou não ter como alimentar a família no jantar, passou a levar para casa, com a anuência da diretora da escola, as sobras do lanche preparado na escola. Enquanto a maioria das crianças utilizava o material fornecido pela escola (lápiz, borracha, cadernos), outras, tinham materiais de maior qualidade (cadernos com motivos infantis ou de personagens de desenhos animados) ou personalizados (etiquetas produzidas com a identificação da criança nos cadernos, agenda, etc.). Algumas crianças participaram da festa da Leitura no final do 1º ano, em que as famílias custearam a decoração e os trajes orientados pela escola. Outras



participaram apenas mediante ajuda de algumas professoras, que ratearam, entre si, os gastos para que estas pudessem participar da festa; e outras crianças não participaram porque as famílias não puderam arcar com os gastos da festa.

Os pais/familiares ou responsáveis pelas crianças, bem como as professoras, também participaram da pesquisa, mostrando suas percepções, respectivamente, sobre aspectos relativos às visões dos pais/familiares acerca da relação que estabelecem com a escola em que as crianças estudam; e sobre as percepções das professoras (escola) quanto ao papel da família na educação das crianças.

## **2.4 Procedimentos metodológicos para a construção do *corpus* da pesquisa**

Neste item, descrevemos os primeiros contatos com a instituição escolar para a negociação com a diretora e as professoras para realizar a pesquisa, a apresentação do projeto de pesquisa e dos procedimentos metodológicos, assim como os princípios éticos de garantia de sigilo quanto à identidade da escola e dos sujeitos implicados. Isto posto, prosseguimos com a descrição da instituição escolar e a delimitação dos espaços da pesquisa empírica: a turma de 1º ano do ensino fundamental (2017) e a turma do 2º ano do ensino fundamental (2018). Apresentamos, em seguida, os procedimentos metodológicos para a construção do *corpus* da pesquisa, discorrendo sobre a entrada e a inserção na escola, mais especificamente na turma de alunos do 1º ano (2017) e, posteriormente, 2º ano (2018), a integração com as crianças, a observação participante e as entrevistas com as professoras e pais/familiares das crianças.

### **2.4.1 *Entrada no campo de pesquisa***

Como procedimento metodológico, consideramos pertinente iniciar a apresentação da escola de forma articulada ao que o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) preconiza quanto à relação entre escola e família.

A instituição escolar em que se realizou a pesquisa de campo é uma Escola Pública Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) situada em bairro periférico da Secretaria Executiva Regional IV (SER – IV) em Fortaleza-Ceará, tendo sido oficializada como instituição de ensino em 25 de fevereiro de 1977 (PPP, 2018). A escola atendia a 337 crianças da Educação infantil (Infantil IV ao Infantil V) e anos iniciais do Ensino fundamental

- 1º, 2º e 3º anos -, sendo que, a partir do 4º ano, os alunos passam a frequentar às aulas em um prédio anexo à escola.

A escola contava, no ano de 2017, com 9 salas de aula, 33 funcionários (dentre estes: diretora, coordenadora, secretária, supervisora, professoras regulares, professoras readaptadas, auxiliares de sala da educação infantil, cozinheira, porteiros e auxiliares de serviços gerais), sala da diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, refeitório, biblioteca, dois banheiros para as crianças, sala de secretaria, almoxarifado, pátio coberto, onde acontecem as festas, o recreio das crianças, eventos e a acolhida diária dos alunos e famílias antes do início das aulas; e pátio descoberto com um brinquedo de madeira com escorregador (espécie de brinquedo de *playground*).

Já na apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, podemos observar o destaque dado à participação das famílias na definição dos caminhos e ações a serem executados pela instituição, na medida em que o documento aponta como objetivo

[...] a busca incessante de uma escola democrática, justa e participativa; sendo assim, é fundamental a participação efetiva de pais ou responsáveis, gestores, professores e funcionários que acreditam na concretização desse objetivo, visto que é fundamental a união escola e família na transformação da sociedade (PPP, 2018, p. 05).

Os objetivos gerais (sic) da referida instituição escolar, constantes em Projeto Político Pedagógico (PPP), dizem respeito a:

Melhorar cada vez mais a qualidade do ensino; intensificar o processo de relação entre a escola e a comunidade, desenvolvendo a participação democrática; assegurar que os alunos permaneçam na escola, reduzindo assim a evasão e a repetição; A compreensão dos direitos e deveres das pessoas, da família e dos demais grupos que compõem a sociedade; A orientação sobre a igualdade entre as pessoas, sem preconceito de classe ou de raça, com o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação no bem comum; A sensibilização e a mobilização, visando a uma tomada de consciência e uma conduta responsável em relação ao meio ambiente; conscientizar a família da sua importância para a aprendizagem do aluno; e, regatar a identidade da escola, bem como dos alunos e de todos que dela fazem parte, buscando educar para transformar a sociedade em função do atual contexto social vivido (PPP, 2018, p. 09).

Dentre esses objetivos, evidencia-se a tarefa da escola na conscientização da família acerca da sua importância para a aprendizagem do aluno. Ademais, o documento reconhece que a tarefa de educar as crianças é compartilhada entre escola e família, e para exercer sua função a escola necessita “ter pais participativos, disponíveis, que reforcem os valores que são trabalhados na escola; que compartilhem do trabalho educativo desenvolvido na mesma; que não deleguem somente à escola a tarefa de formar e educar seus filhos” (PPP, 2018, p. 15-16).

Em outra seção do PPP, em que é feita uma caracterização da realidade escolar e da ‘clientela’ atendida, pode-se encontrar a descrição da ‘maioria’ dos alunos como provenientes da classe menos favorecida da sociedade e, que por essa razão, possui pouco acesso às atividades esportivas, artísticas, culturais e de lazer. A seguir, denuncia alguns obstáculos à realização de tarefas extraclasse pelos alunos: pouco ou nenhum acesso a recursos materiais e a ausência dos pais ou responsáveis para orientá-los, consistindo a escola em espaço privilegiado para os alunos, dado que conta com ambientes e recursos destinados especificamente a fins pedagógicos, como: Biblioteca, Laboratório de Informática Educativa (LIE), atividades artísticas com destaque para a música e atividades extraclasse (culminância de datas comemorativas, aulas de campo e atividades culturais). As atividades artísticas, com destaque para a música e as culturais não são especificadas no documento, nem foram observadas ao longo dos oito (8) meses em que fiquei inserida na escola, com exceção dos ensaios para a festa da leitura, em comemoração pelo término do 1º ano e celebração pela aquisição da leitura, visto que as crianças ensaiaram coreografias de algumas músicas, pré-construídas pelas professoras, para apresentarem na referida festa.

O PPP da escola aponta ainda que a metodologia de ensino está

[...] voltada para a realidade do aluno e que prepare para a vida. Isto também requer uma avaliação contínua e cumulativa que valorize a construção do conhecimento por parte do aluno e no grupo. Procura-se também o desenvolvimento das potencialidades físicas, mentais e sociais de modo integrado para que se atinja o ‘todo’ do aluno, buscando o auxílio da família e de todos os segmentos da comunidade” (PPP, 2018, p. 17).

Mais uma vez, comparece no documento a necessidade do apoio da família, junto com a escola, para o desenvolvimento das capacidades infantis. É ressaltado ainda no PPP que a escola segue as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza e que, nesse documento, o processo de avaliação da aprendizagem integra um caráter diagnóstico, formativo e somativo. O caráter diagnóstico refere-se à qualificação do nível de aprendizagem em que se encontra o aluno a fim de subsidiar estratégias adaptadas às suas necessidades e interesses, sendo que os resultados desse diagnóstico nortearão o ensino; o caráter formativo tem o objetivo de orientar e reorientar a prática pedagógica com foco na aprendizagem e na construção da autonomia por parte do estudante; e o caráter somativo objetiva fornecer informações necessárias ao registro do desempenho escolar do aluno ao longo da vida escolar, expressando o resultado da aprendizagem em momentos específicos, como ao fim de bimestres, semestres, anos escolares (PPP, 2018).

O primeiro contato com a escola municipal aconteceu no dia 31 de julho de 2017, ocasião em que fui recebida pela diretora da escola Paula<sup>9</sup> que, não podendo me atender no momento por conta de um compromisso na secretaria municipal de educação (SME), marcou um encontro comigo no dia seguinte na escola. O encontro para negociação com a diretora da escola aconteceu no dia 1º de agosto de 2017, às 8h30, e contou com a participação também da coordenadora pedagógica. Nesse encontro, procuramos conhecer algumas informações sobre a escola e sua estrutura, bem como apresentar os objetivos da pesquisa de doutorado e conseguir a anuência para a realização da parte empírica na instituição.

A apresentação da pesquisa transcorreu de forma tranquila, configurando-se mais como uma conversa informal, pois, à medida que explanávamos nosso objetivo e os procedimentos da pesquisa, a diretora tecia considerações e fazia questionamentos, como quando afirmou que a temática da relação família-escola era ‘ponto nevrálgico’ na instituição, citando casos de negligência familiar com os alunos e queixando-se de que “em sua maioria, as famílias não se interessam pela educação dos filhos” e que “os pais mantêm os filhos na escola por causa do bolsa-família”. A coordenadora pedagógica Helena ressaltou a pertinência de a pesquisa ser realizada em turma de 1º ano do ensino fundamental, já que, segundo ela, a presença das mães dos alunos da referida turma no cotidiano escolar é sensivelmente mais expressiva em função da preocupação de algumas famílias com o processo de alfabetização das crianças.

A reunião foi encerrada com a orientação da diretora para que procurássemos a professora do 1º ano e expuséssemos o objetivo da pesquisa com a finalidade de obtermos a concordância dela, tendo em vista que, como gestoras, elas poderiam aceitar minha presença na escola, mas não poderiam impor à professora a obrigação de aceitar-me em ‘sua sala de aula’. As gestoras orientaram ainda que nos dirigíssemos à Secretaria Municipal de Educação (SME) para solicitar a autorização formal da mesma para a realização da pesquisa, já que, somente poderíamos entrar em campo após a obtenção da concordância da professora e de posse da autorização da SME.

Ao final da reunião, obtivemos a aprovação das referidas gestoras para a realização da pesquisa na escola. Nessa ocasião, também asseguramos que observaríamos os preceitos éticos, de acordo com os critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Resguardamos ainda que os nomes da instituição, das crianças, das professoras e familiares seriam preservados, bem como as imagens oriundas de possíveis fotografias, videogravações e gravações de áudios das entrevistas com professoras e familiares. Concordamos em consultar, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido

---

<sup>9</sup> Todos os nomes atribuídos às pessoas que fazem parte da escola em que se realizou a pesquisa (crianças, professoras, diretora, pais e familiares) são fictícios com o intuito de preservar o sigilo sobre suas identidades.

(TCLE), os pais dos alunos da turma de 1º ano (2017) e 2º ano (2018), quanto à participação dos filhos como sujeitos da pesquisa e quanto à participação deles próprios (pais/familiares) no contexto da pesquisa. Ainda como procedimento ético, também afirmamos que consultaríamos as crianças quanto à concordância delas em participar da pesquisa por meio do termo de assentimento (ver apêndices). Por fim, entregamos uma cópia resumida do projeto de pesquisa à diretora para que as gestoras se apropriassem da investigação que estaríamos realizando, além de nos colocarmos à disposição para esclarecermos eventuais dúvidas que surgissem.

O encontro com a professora do 1º ano, Anne<sup>10</sup>, aconteceu no dia 07 de agosto de 2017, às 13h na escola. Nesse dia, a professora Anne, que é a Professora Regente A (PRA) se encontrava fora de sala de aula, realizando planejamento semanal, enquanto a Professora Regente B (PRB), Cecília<sup>11</sup>, encontrava-se na sala de aula com os alunos do 1º ano do turno da tarde. Cheguei à escola às 12h50 e presenciei algumas crianças espontaneamente formando filas por turmas e outras brincavam e corriam pelo pátio, enquanto alguns familiares das crianças conversavam entre si. Percebi que uma criança de aproximadamente quatro (4) anos de idade fora deixada na portaria da escola por uma adolescente, que, ao observar que a criança começou a chorar, dirigiu-se a ela rispidamente: “Pára de besteira!” e foi-se embora. Ao ver a criança chorando, a coordenadora aproximou-se dela e perguntou-lhe o que havia acontecido, ao que ela respondeu: “É que eu sinto saudade da minha mãe”. A coordenadora abraçou a criança e entregou-a à professora que lhe acolheu de forma afetuosa. Às 13h, a coordenadora da escola iniciou a acolhida dos alunos no pátio coberto, fez uma oração pedindo a Deus que abençoasse as atividades naquela tarde. Ao final da acolhida, as professoras conduziram os alunos de suas turmas para as salas e rapidamente o pátio esvaziou-se. A coordenadora veio ao meu encontro e perguntei se aquela criança que chorava estava ingressando na escola naquele semestre, ao que ela respondeu que acreditava que não, mas não tinha certeza. Disse-me ainda que lembrava que a criança tinha sido abandonada pela mãe, e que a escola já havia solicitado a presença dos responsáveis, já que a criança chorava todos os dias quando era deixada na escola, mas que apesar das frequentes convocações, os responsáveis nunca compareceram para discutir a situação da criança, o que ela aproveitou para indagar-me com tom de afirmação: “Percebe como o problema são os pais”?!.

Ao chegar à sala dos professores, encontramos a professora Anne, que nos aguardava. A coordenadora Helena nos apresentou e prossegui com a explanação dos meus objetivos como

---

<sup>10</sup> Nome fictício escolhido pela própria professora regente A do 1º ano para preservar sua identidade.

<sup>11</sup> Nome fictício escolhido pela própria professora regente B do 1º ano para preservar sua identidade.

pesquisadora. A professora não me pareceu confortável com a proposta e, após concluir a explanação, perguntei-lhe se ela tinha alguma dúvida, ao que ela respondeu com uma negativa, limitando-se a dizer, com certo ar de ironia, que eu iria gostar de conhecer dois meninos de sua turma. Perguntei por que razão ela afirmava que eu gostaria de conhecer especificamente os dois garotos, ao que ela respondeu que eram duas crianças “problemáticas”, possivelmente associando o fato de ser psicóloga a uma suposta inclinação e interesse meus pelos ‘alunos-problemas’<sup>12</sup>. Em seguida, pediu-me desculpas afirmando que estava “passando por problemas pessoais com o filho” e que, por essa razão, eu relevasse seu humor. Por fim, consentiu que eu realizasse as observações em sua sala de aula, bem como, aceitou ser entrevistada em ocasião posterior, e que eu poderia começar a pesquisa quando quisesse, ao que pontuei que, segundo orientações da direção, só poderia começar após a obtenção da autorização da SME. Julgamos ainda necessário um encontro com a professora Cecília (PRB) para realizar a explicação sobre a pesquisa e consultá-la sobre a sua concordância em participar como informante da pesquisa. O encontro aconteceu no dia 08 de agosto de 2017, às 13h na escola. A professora apresentou-se de forma cordial e de pronto aceitou nossa presença em eventuais dias que precisasse participar de suas aulas, como também, aceitou realizar a entrevista semiestruturada.

Seguindo a orientação da diretora da escola, demos entrada à solicitação de liberação para a realização da pesquisa junto à SME no dia 1º de agosto de 2017 e só obtivemos a autorização do referido órgão no dia 04 de outubro de 2017. Desta feita, foi possível a entrada em campo somente no dia 09 de outubro de 2017.

#### ***2.4.2 Uma ‘adulta atípica’ junto às crianças***

O primeiro dia de observação na sala do 1º ano do ensino fundamental ocorreu no dia 09 de outubro de 2017. Nesse dia, cheguei à escola às 12h40 e fui recebida pela secretária escolar que me orientou a esperar a diretora Paula no pátio. Às 12h50, começaram a chegar algumas crianças, que entraram correndo e foram se posicionando em filas para o momento da acolhida. A acolhida fazia parte da rotina escolar e acontecia sempre antes de as crianças e professoras se dirigirem para suas salas de aulas. Junto com as crianças, entraram também alguns familiares (mães, pais, avós, irmãos, tias, responsáveis...), que deixaram as crianças e rapidamente foram

---

<sup>12</sup> A visão da escola de que o suposto público-alvo do interesse do psicólogo seja as crianças/alunos com problemas de aprendizagem e ‘desajustes’ comportamentais tem raízes históricas na transposição do Movimento de Higiene Mental para as escolas nas décadas de 1920 e 1930 em que médicos e psicólogos adentraram as escolas com o objetivo efetivar práticas preventivas de desajustes infantis nas escolas por meio de intervenções (DE LIMA, 2005). Essa temática será problematizada de forma mais aprofundada no capítulo 4 desta tese.

embora, enquanto outros permaneciam conversando entre si, e outros esperavam as professoras para falar-lhes. Algumas mães entraram e ficaram esperando a acolhida acontecer para poder ir embora. O momento anterior à acolhida não ultrapassava 10 minutos, mostrando-se um espaço-tempo relevante para a pesquisa, já que possibilitou singulares experiências de observação de interações entre familiares, crianças e professoras, diretora, coordenadora.

Antes da acolhida propriamente dita, foi possível ainda observar que as crianças pareciam já habituadas a formar filas que se organizavam por séries (infantil IV, infantil V, 1º ano, 2º ano e 3º ano), adentrando a escola com pressa para tentar garantir o primeiro lugar na fila. Assim que se posicionavam nas filas de acordo com a ordem de chegada, deixavam as mochilas como que demarcando seus lugares e depois iam brincar no pátio até a coordenadora ou diretora chamar para iniciar a acolhida.

Geralmente, a coordenadora Noélia (a coordenadora Helena fora remanejada para outra escola) ou a diretora Paula faziam acolhida. Nesse dia, a coordenadora iniciou a acolhida com a reclamação de que algumas crianças estavam correndo e que isso não deveria acontecer para que não ficassem cansadas e suadas antes da aula. Em seguida, cantou com as crianças uma canção religiosa, posteriormente fez uma oração pedindo a Deus uma boa tarde, boa aula para todos e um bom retorno das mães para as suas casas. As professoras começaram a conduzir as crianças para as salas de aula e fui encontrar a diretora Paula para entregar-lhe o documento com a autorização da SME, que ela examinou e questionou-me a respeito de quando eu estava pretendendo começar as observações, ao que respondi que naquele mesmo dia, se houvesse possibilidade. Ela afirmou, então, que a professora Anne não estaria em sala porque era seu dia de planejamento e quem estaria com as crianças do 1º ano seria a PRB, professora Cecília. Dado que, os sujeitos principais da pesquisa eram as crianças, e tanto a PRA como a PRB eram participantes do estudo, entendemos que não haveria empecilho entrar em sala e começar as observações naquele mesmo dia.

Paula levou-me até à sala de aula, onde a professora Cecília estava na roda com as crianças. Ela recebeu-me cordialmente, estava sentada em uma cadeira na roda e as crianças estavam sentadas no chão. Ela, então, sinalizou-me que trouxesse uma cadeira para a roda para que eu me sentasse também, ao que respondi que poderia sentar no chão com as crianças. Quando me sentei no chão, escutei uma criança (Viviane<sup>13</sup>) comentar com Carla, demonstrando surpresa: “Olha, ela sentou no chão!”. Cecília apresentou-me rapidamente à turma e passou-me a palavra para que eu continuasse a apresentação. Iniciei dizendo que me chamava Áurea e que

---

<sup>13</sup> Os nomes fictícios das crianças foram escolhidos por elas próprias na ocasião da assinatura do termo de assentimento, quando elas formalizaram sua aceitação em participar da pesquisa.

estava feliz de estar ali com eles e que o motivo de eu estar ali era porque eu precisava fazer uma pesquisa de doutorado. Miguel perguntou o que era doutorado, e a professora Cecília respondeu que era um grau de estudo: “Quando a gente termina a escola, vai pra faculdade e depois, se quiser, vai pra pós-graduação, depois pro mestrado e depois pro doutorado”. Kauan disse: “Eu que não quero fazer esse negócio aí não, vou fazer só a escola”. Continuei dizendo que a pesquisa era para entender o que elas achavam sobre a escola e sobre as famílias delas e que se elas concordassem eu permaneceria com elas até o ano seguinte. Perguntei se as crianças concordavam que eu viesse passar alguns meses com elas na escola, ao que responderam com um empolgante “SIIIIIIM!”. Perguntei ainda se queriam fazer alguma pergunta e me questionaram: “A senhora também tem duas tias?”, ao que respondi: “Eu tenho muitos professores! Vocês não precisam me chamar de senhora, podem me chamar de Áurea, combinado?”. Viviane perguntou minha idade e respondi: “Trinta e nove! É muito ou é pouco?”, ao que ela respondeu titubeante: “É... acho que é pouco! ”. Pedi que me dissessem seus nomes e todos foram dizendo um de cada vez, seguindo a ordem em que estavam na roda.

Após esse primeiro momento de apresentação e ainda na roda, a professora realizou uma atividade com música que terminava com um comando para que cada criança abraçasse o colega que estava ao seu lado. Algumas crianças não seguiram o comando de abraçar quem estava ao lado, abraçando-se em grupos de três ou quatro crianças. A professora interpelou a turma, advertindo-lhes abertamente que a regra era abraçar apenas o colega que estava ao lado. Então, ela pôs a música para tocar novamente e eles começaram a fazer os gestos referentes à cada parte da música. No momento em que as crianças deveriam abraçar o colega ao lado, quase todas correram até mim e me abraçaram. Pareceu-nos que, para as crianças, a demonstração de afeto a mim superava qualquer necessidade de obediência à consigna da música, apesar da advertência da professora. Esse episódio marcou nosso ingresso no campo de pesquisa propriamente dito (o grupo de crianças do 1º ano), evidenciando, ao nosso ver, a simbólica aceitação, por parte das crianças, de nossa presença naquele grupo.

Coerente com o referencial da pesquisa de campo de tipo etnográfico, o principal procedimento metodológico adotado consistiu na observação participante, dado que esta possibilita o contato direto do pesquisador com o fenômeno a ser observado, com a finalidade de produzir conhecimento empírico sobre a realidade dos sujeitos (*atores sociais*) em seus próprios contextos. De acordo com Cruz Neto (2004, p. 59-60), através da observação participante, torna-se possível ao pesquisador “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”.



Flick (2009) define observação participante como estratégia de pesquisa que pressupõe a imersão do pesquisador no campo a ser pesquisado, do qual participará como membro e no qual exercerá influência pelo fato de estar momentaneamente participando dele. Dentre as características da observação participante listadas pelo autor, sinalizamos as que nos permitiram fundamentar a escolha da observação participante como pertinente ao contexto desta pesquisa: especial interesse do investigador pelo pensamento e pelas interações entre pessoas membros de ambientes específicos; ênfase na interpretação e compreensão de situações e fatos concernentes à existência humana; pesquisador no desempenho de um ou mais papéis de participante, implicados no estabelecimento e manutenção de relações com os demais participantes do campo; e o emprego de observação direta, além de outros métodos de coleta de informações.

Beaud e Weber (2007) afirmam que a base da observação etnográfica é o encadeamento e interdependência de três técnicas que se interligam: perceber, memorizar e anotar, pressupondo, assim, um interjogo entre as percepções do pesquisador, sua explicitação mental, sua memorização e as anotações feitas no diário de campo. Dessa forma, utilizamos essa tríade na presente pesquisa: as anotações eram feitas no Diário de campo em formas de tópicos e frases e, posteriormente, descritas de forma densa e desenvolvidas de forma detalhada no diário de campo, logo após nossa saída da escola em cada dia de observação (17h). Essa técnica de descrição das percepções realizadas no campo permitiu-nos a memorização de fatos e discursos proferidos pelas crianças nos contextos em que foram produzidos, preservando o máximo possível a fidedignidade e integridade dos mesmos.

De acordo com Lüdke e André (2015), a observação direta possibilita ao investigador aproximar-se da perspectiva dos sujeitos pesquisados por meio do acompanhamento *in loco* do seu cotidiano, buscando apreender os significados que eles atribuem à realidade circundante, bem como, às suas próprias ações. Ademais, consiste em ferramenta metodológica particularmente útil para a descoberta de novos aspectos de um mesmo problema.

Dessa forma, foi utilizada a observação participante em contextos escolares de interação entre as crianças: a sala de aula e outros ambientes escolares, o que possibilitou o acesso às expressões de suas culturas de pares e suas reproduções interpretativas sobre as relações entre família e escola. Como formas de registro das informações produzidas na pesquisa de campo foi utilizado o Diário de Campo para anotações sobre as interações das crianças nos diversos espaços da escola, além de gravações em áudio das entrevistas realizadas com os pais/familiares e professoras. Recorreremos, eventualmente, também a registros de gravações de vídeos em contextos de interação entre as crianças, feitos com a câmera do celular.

Assim, foram elaborados diários de campo escritos, contendo registros cronológicos detalhados e minuciosos, com descrição densa de cada situação de entrada e observação dos ambientes de interação entre as crianças, com notas descritivas e notas analíticas das experiências vividas na pesquisa de campo. O diário de campo cumpre a função de confidente ao qual o pesquisador confia suas percepções, angústias, questionamentos e informações, utilizando-o para construir detalhes sobre os diversos momentos da pesquisa, sendo a riqueza de anotações um importante auxílio à descrição e análise do objeto que se pretende investigar (CRUZ NETO, 2004). Ainda quanto à premência do uso do diário de campo e, ao mesmo tempo, coerente com a perspectiva defendida por Corsaro (2005), consideramos imprescindível e imperativa, nos estudos etnográficos, a documentação e registro a respeito da entrada no campo, bem como a descrição detalhada da aceitação e participação do pesquisador como membro do grupo de crianças.

Os desenhos produzidos pelas crianças, em contextos de interações com elas na escola, foram também utilizados como material da pesquisa. Embora não configurasse um procedimento metodológico previsto, a produção de desenhos emergiu como demanda das próprias crianças no campo, o que será explicado mais adiante.

As visitas à escola para a observação das crianças realizaram-se entre os meses de outubro de 2017 e agosto de 2018. Estas observações constituíram uma etapa importante da pesquisa, por meio da qual foi possível acessar as reproduções interpretativas das crianças sobre as relações entre escola e família, além de como tais reproduções criativas configuram (e se configuram nas) suas próprias culturas de pares e de pares em contextos de interação entre elas. Consideramos ter alcançado ainda o objetivo de compreender as formas de negociação empregadas pelas crianças diante das tensões entre os ordenamentos educacionais a elas dirigidos pela escola e pela família.

A entrada no campo, o do estatuto de membro do grupo de crianças, bem como a adoção da perspectiva de participante do grupo, construindo o *status* de adulto atípico (CORSARO, 2005, 2009), realizou-se como etapa inicial da pesquisa, já que Corsaro (2005, p. 446) considerou: “a melhor maneira para tornar-me parte dos universos das crianças era ‘não agir como um adulto típico’”.

Nosso posicionamento inicial na entrada em campo consistiu na estratégia reativa (CORSARO, 2011), a partir da qual esperamos que as crianças reagissem à nossa presença em seus ambientes de interação. A estratégia reativa foi desenvolvida por Corsaro (2005) a partir de sua percepção de como as atitudes dos adultos com as crianças na pré-escola refletiam uma postura controladora.

Buscamos, assim, adotar a postura do adulto atípico (CORSARO, 2005, 2009), tentando participar do grupo de crianças, e ser aceita como um membro de seu grupo, sem pretender ser uma delas. A reação de Viviane, que demonstrou surpresa em me ver sentada no chão e não na cadeira como sua professora, pode ser considerada a primeira consequência da postura de adulta atípica entre as crianças, já que parecia existir uma diferença marcada de lugares ocupados, pelo menos no momento da roda, entre ‘ser adulto e sentar na cadeira’ e ‘ser criança e sentar no chão’. A surpresa demonstrada por Viviane pareceu advir justamente do fato de eu ser adulta e sentar no chão.

Consideramos pertinente abrir um parêntese e relatar um diálogo com Viviane, que aconteceu no dia 21 de novembro de 2017 em sala de aula. A turma de alunos do 1º ano estava na sala da biblioteca da escola e a professora Cecília iniciou a leitura de um livro infantil “Advinha quanto eu te amo” do autor Sam McBratney. A história tratava-se de uma fábula em que o coelho-pai que amava muito o coelho-filho, que queria que ele soubesse o tamanho de seu amor.

Depois de ler a história, a professora perguntou às crianças: “Quem aqui diz ‘Eu te amo’ pros pais”? Essa pergunta disparou algumas respostas das crianças: Miguel falou que sentia muita saudade do pai porque os pais estavam ‘separados’ e morava em outra casa com a ‘nova mulher’; Marcela também disse que os pais eram separados e que o via pouco, apenas quando ia para a escola e passava em frente à oficina em que ele trabalhava. Marina disse que amava e cuidava da mãe que tem ‘hemodiálise’; Samara disse que os pais brigavam muito e que isso a deixava triste...

Após a contação de história, a professora Cecília dirigiu-se à sala de aula com as crianças e orientou-as que fizessem um registro da história em forma de desenho. Viviane convidou-me para sentar numa carteira que estava vazia ao lado dela. Ela, então, virou-se para mim e perguntou:

- Tia, tu é casada?”.

Fiquei surpresa com a pergunta, mas respondi:

- Não mais, Viviane!

Ela continuou: - Ele era gentil?

- Sim! – Respondi.

- Ele era carinhoso? – Continuou perguntando.

- Sim! – Respondi novamente.

- Como é o nome dele?

- Augusto<sup>14</sup>! – Respondi.
- Por que tu separou? - Fiquei duplamente surpresa e constrangida com a pergunta, mas respondi:
- Ele mentia pra mim!
- Ele tinha outra mulher? – Perguntou ela, enquanto meu constrangimento foi aumentando...
- Não sei, mas ele mentia sobre outras coisas e eu não gostava.
- Onde tu conheceu ele, tia?
- No meu trabalho.
- Minha mãe também conheceu meu pai no trabalho dela... aí, ela se apaixonou por ele... aí, eu nasci... mas, eles não casaram!
- Você queria que eles tivessem casado? – Fiz essa pergunta numa tentativa clara de mudar o foco da conversa, de mim para ela.
- Nãããã!...Eu ia ter ciúme da minha mãe!
- Você mora com sua mãe? - Perguntei.
- Não, eu moro com a minha vó aqui no Brasil...Minha mãe mora na Caucaia<sup>15</sup>!

Este episódio aconteceu exatamente 1 mês e 12 dias após a entrada no campo e, embora tenha sentido as crianças receptivas à minha presença, eu ainda estava em fase de adaptação à convivência com elas e não me sentia preparada em nenhum plano (cognitivo, acadêmico, emocional, psicológico...) para ter esse tipo de conversa com uma criança de sete anos, seja pela emergência súbita do assunto proposto por Viviane, seja pela minha resistência a abordar um assunto relativo à minha vida pessoal com uma criança, dada a suposta incoerência de abordar algumas temáticas com elas. Apesar da surpresa e do embaraço da situação em si, apenas me percebi respondendo às perguntas que Viviane me fazia.

Depois de um tempo de reflexão sobre o que acontecera, passei ao seguinte questionamento: Por que o diálogo com Viviane foi vivenciado por mim de forma tão desconcertante? Ainda sem resposta para tal pergunta, acredito que uma possibilidade para o mal-estar experimentado diante de algumas curiosidades infantis pode acontecer porque, por vezes, as crianças resistem e nos desalojam do lugar de poder que nós adultos estamos acostumados a nos situar perante elas, aquele lugar de controle que conhecemos muito bem e nos conforta porque o pressupomos seguro. Ademais, eleger assuntos supostamente pertinentes para se abordar com as crianças parece-nos uma sutil faceta do poder que os adultos exercemos sobre elas, que em nada difere do que foi apontado na introdução desta tese, a saber, a busca de

---

<sup>14</sup> Nome fictício para preservar a identidade do sujeito em questão.

<sup>15</sup> Caucaia é um município da região metropolitana de Fortaleza.

conhecimentos pelos familiares e educadoras escolares acerca de como tratar do assunto sexualidade infantil numa perspectiva adaptacionista, de controle social, que privilegia a manutenção das manifestações da sexualidade infantil nos limites socialmente aceitáveis, em detrimento da agência das crianças na construção de seus próprios saberes e culturas.

A concepção de que existiriam assuntos inapropriados às crianças parece ter a ver também com as representações socialmente construídas de infância. Segundo Demartini (2009, p. 05): “[...] há diferentes maneiras como a infância pode ser sentida e relatada em diferentes representações [...] penso ser importante refletir sobre as diferentes representações dependendo do momento em que a pessoa está relatando sobre a infância”.

Consideramos que tais representações de infância são ainda fortemente perpassadas pela visão moderna de inocência infantil que, segundo Boto (2002), seria acompanhada do sentimento de pudor do adulto diante da criança, influenciando as atitudes adultas de guardar segredos, ocultar objetos e conversas “compreendidas como ‘de gente grande’ (BOTO, 2002, p. 13).

De qualquer modo, os estudos sobre a infância realizados ao longo do doutorado, bem como, a aceitação e o exercício do lugar de adulta atípica com as crianças confrontaram-me com as minhas próprias representações de criança porque, dentre estas representações, uma criança não era alguém para se manter aquele tipo de conversa. Mesmo que o referencial teórico da Sociologia da Infância nos convoque, como pesquisadores, a questionar e subverter as concepções idealizadas e socialmente arraigadas da infância e da criança, a inquietação sentida diante das perguntas inusitadas de Viviane colocou-me diante do primeiro desafio e impasse experimentado na pesquisa com as crianças: lidar com representações de infância que julgava superadas. Penso que abrir-se a um diálogo franco com a criança é reconhecer a imprevisibilidade ou como nos diz Demartini (2009, p. 13): “[...] o que esperar das crianças? Eu não sei, eu espero tudo”.

Em dias subsequentes, a rotina inicial da tarde era escrever na agenda a indicação da tarefa de casa, que a professora escrevia no quadro e que elas tinham que transcreever para a agenda. Duas crianças, naquele dia, terminaram a agenda e vieram mostra-la a mim, como se eu fosse uma autoridade escolar como a professora. Quando percebi o que estava acontecendo, após Marcela (2ª criança) vir me mostrar a agenda, perguntei: “Por que você está me mostrando a agenda? Não é à sua professora que você tem que mostrar?”. Ela olhou para mim e apenas disse: “Ahh!” e dirigiu-se até à professora para mostrar a agenda. Questionar a criança aconteceu como uma tentativa de desconstruir o que interpretei como uma ameaça à posição de adulta atípica naquele grupo. Mais tarde, naquele mesmo dia, a professora Cecília solicitou que

as crianças formassem uma fila para irem à biblioteca, lembrando-lhes que deveriam constituir uma fila de forma organizada, todos de mãos dadas. Quando estavam todos em fila, esperando o comando de irem até a sala da biblioteca, Marcela, Danielle, Marina, Kayla e Viviane vieram até mim e puxaram-me em direção à fila formada, posicionando-me na mesma. A professora Cecília, ao ver o burburinho que elas faziam e a disputa para decidir quem segurava as minhas mãos, chamou a atenção, dizendo: “Deixa a Áurea! Depois, ela não vai querer vir mais pra cá!”, ao que Marcela respondeu: “Ela é da sala também!”. Interpretamos esse episódio como um avanço na formação do vínculo e na construção da posição de adulta atípica, já que, na perspectiva das crianças, ao me reconhecerem como membro daquele grupo, precisavam ajudar-me a encontrar um lugar na fila também, de preferência, ao lado delas. Essa disputa repetiu-se muitas vezes ao longo dos oito meses em que a pesquisa de campo durou. Era de praxe as crianças disputarem também um lugar ao meu lado nas rodas de conversa e de contações de histórias.

Na biblioteca, as crianças conversavam bastante entre si e comigo e não seguiam a orientação da professora Cecília para lerem os livros de forma silenciosa, enfatizando que esse era o comportamento esperado em qualquer biblioteca, até que ela perguntou: “O que é que vocês têm hoje, hein?”, o que me despertou certo constrangimento por pensar que ela estava se referindo ao fato de minha presença ser a ‘novidade’ que poderia estar tumultuando a turma, já que, como pesquisadora, sabia que a inserção de um elemento novo dentro de um grupo afeta a dinâmica do grupo. Em face do incômodo que senti, pensei em pedir silêncio às crianças, mas me contive. Algumas crianças começaram a discutir a respeito de quem ficaria comigo no recreio. Daí, disse que poderíamos brincar todos juntos, se quisessem. Elas responderam que sim e Marcela disse: “Tá bom! A gente fica... brinca sentada, tia, sem correr!”. Perguntei do que elas costumavam brincar e Marcela respondeu: “Pega-pegas!”, “João-a-cola!...”. Respondi que poderíamos brincar das mesmas brincadeiras e, na hora do recreio, brincamos de “Pega-pegas”. As crianças de outras turmas pareciam surpresas e, aos poucos, foram-se juntando a nós e pediram para brincar também. Essa rotina repetiu-se durante vários dias até que as crianças manifestaram o desejo de desenhar na hora do recreio. As professoras e outros adultos da escola, que presenciavam as brincadeiras também pareciam surpresas com o comportamento de “brincar de correr com as crianças” ou de sentar no chão com elas na hora do recreio, tanto que sinalizavam com comentários. O porteiro da tarde viu as crianças sentadas comigo no pátio, brincando de “lagarta pintada” e perguntou rindo: “Quem é essa? Aluna nova?”, e Kayla respondeu: “É nossa amiga nova!”. Entendemos que esses momentos de brincadeiras com as crianças foram importantes no contexto da pesquisa, dado que fortaleceram nossos vínculos

afetivos com as crianças e nossa posição como adulta atípica no grupo de crianças do 1º ano, e que se manteve durante o período do 2º ano.

Mesmo sendo vista, em alguns momentos, como uma adulta atípica pelas crianças, estas não deixaram, apesar dos apelos a elas dirigidos, de referir-se a mim como “Tia Áurea”, o que não compreendi como insucesso na construção da postura de adulta atípica, mas como demarcação da diferença entre nós: eu, adulta atípica, uma adulta diferente, que brincava com elas na hora do recreio e sentava no chão, mas ainda assim, adulta; e elas, as crianças, algo que eu jamais poderia ser, mesmo sendo uma adulta diferente.

Assumir a posição de adulta atípica no grupo de crianças configurou-se uma condição imprescindível para a realização da pesquisa, permitindo-me não apenas acessar o portal de ingresso no grupo de crianças, mas também, possibilitou-me adquirir o passaporte para transitar por esse universo infantil, facilitando a interação e o diálogo com elas.

Não obstante, assumir esse lugar não se configurou como tarefa simples, já que a posição de um adulto típico que impõe e ordena o mundo infantil torna-se quase automática, dada o seu caráter inquestionável. Tornar-se uma adulta atípica com as crianças consistiu numa aprendizagem diária junto com elas, de construção e desconstrução dos papéis de adulto e de criança culturalmente cristalizados para dar lugar a novas possibilidades de ser adulto e ser criança.

No entanto, ao mesmo tempo em que a posição de adulta atípica favoreceu a aproximação e o diálogo com as crianças, dificultou as análises de suas reproduções interpretativas, dado o receio de conspirar ou macular as perspectivas delas a partir de minha ação interpretativa sobre seus discursos. Para não incorrer na atitude de dizer algo pelas crianças, como se elas não fossem pessoas competentes para dizer sobre si mesmas, suas percepções e experiências, procuramos nos aproximar dos discursos das crianças da mesma forma que ingressamos em seu grupo, de forma interessada, curiosa, mas respeitosa.

Figura 1: Uma adulta atípica com as crianças do 1º ano do ensino fundamental



Fonte: Momento de descontração com as crianças na hora do recreio ((Dezembro/2017).

Os espaços de interação que foram observados consistiram na chegada das crianças à escola (o momento da acolhida coletiva das crianças pela diretora ou coordenadora no pátio da escola, onde algumas mães costumavam permanecer, conversando com as professoras, ou entre si, até que os filhos se dirigissem à sala de aula); o contexto das interações na sala de aula propriamente dita; a saída das crianças da escola no final da aula e os espaços de recreio e de maior liberdade das brincadeiras e interações entre as crianças. Nossa expectativa inicial era a de que esses espaços pudessem produzir interações entre pares e das crianças com os adultos, que evidenciassem as negociações das crianças com os adultos: professoras e familiares, o que de fato veio a acontecer, mas que será abordado de forma mais aprofundada no capítulo 6.

Coerente com os apontamentos éticos de Corsaro (2011) a respeito da pesquisa com crianças, coletamos a autorização das próprias crianças para participarem da pesquisa, por meio da assinatura do termo de assentimento, concordando em participar da mesma (ver termo de assentimento nos apêndices). Em data previamente combinada, 05 de dezembro de 2017, a professora Cecília cedeu-nos vinte minutos no início da tarde para que pudéssemos explicar formalmente a pesquisa para as crianças. Assim, iniciamos questionando-as se elas sabiam por que estávamos ali, ao que Miguel respondeu: “Tarefa da escola!”. Tomamos o mote da resposta de Miguel e explicamos novamente nosso objetivo, que era saber o que elas pensavam sobre a



relação entre a escola e as famílias delas e buscaríamos compreender isso a partir das brincadeiras, desenhos e conversas entre elas. Ao final, perguntamos se haviam entendido e se tinham alguma dúvida, ao que afirmaram que não. Kauan, que costumeiramente posicionava-se de forma contrária às propostas das professoras em sala de aula, foi bastante receptivo, sendo o primeiro a manifestar seu consentimento em assinar o termo, dizendo: “É só brincar e pintar? Eu quero, tia!”.

Em seguida, perguntamos se elas aceitavam participar da pesquisa, deixando claro que não precisavam se sentir obrigadas, se de fato não quisessem. Por fim, lemos o termo de assentimento para/com as crianças, enfatizando que, quem optasse por participar, poderia assinar o seu nome completo no local indicado da folha. Todas as crianças presentes na ocasião aceitaram participar da pesquisa e assinaram o termo de assentimento. Aos alunos do 1º ano, que não estavam presentes no referido dia, bem como, aos alunos novatos que ingressaram na turma do 2º ano, apresentamos a pesquisa posteriormente e obtivemos a concordância quanto à participação e a assinatura do termo de assentimento.

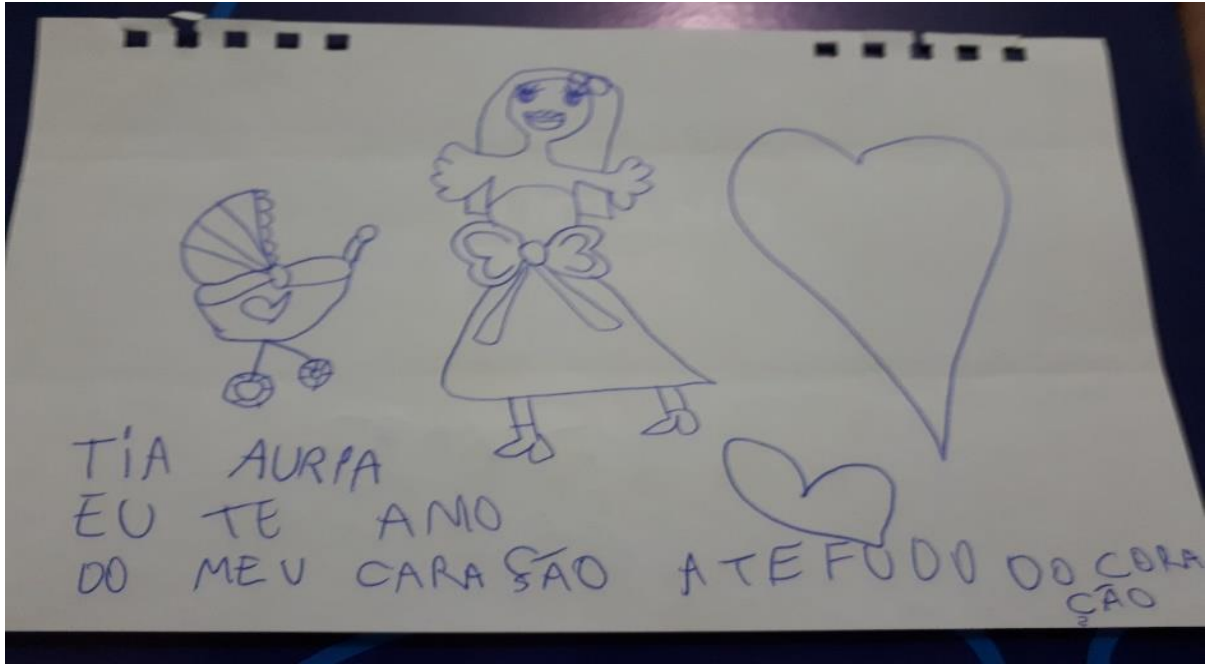
Embora, não estivesse previsto como procedimento metodológico a obtenção de desenhos feitos pelas crianças, consideramos pertinente informar como isso emergiu diretamente das crianças no contexto de pesquisa. Explicamos. Costumava, em alguns momentos no final da aula, fazer anotações de tópicos no diário de campo sobre situações, episódios ou falas proferidas pelas crianças, ocasião em que Laísa pediu para desenhar no caderno que utilizava para tomar notas sobre o campo. Permiti que Laísa fizesse seus desenhos e, ao perceber que a colega desenhava no ‘caderno da Tia Áurea’<sup>16</sup>, Luís pediu-me para desenhar também. Como em determinado momento já tinha se formado um clima de disputa entre as crianças para desenharem no referido caderno, perguntei a elas o que poderíamos fazer para resolver o problema, já que todos queriam desenhar. Como também precisava do caderno para escrever as anotações, tive a ideia de perguntar-lhes se gostariam de desenhar com lápis-de-cor e giz-de-cera, ao que responderam positivamente. Daí, prometi-lhes que na próxima vez que viesse, levaria folhas de papel, canetas coloridas, lápis-de-cor e giz-de-cera. Dessa forma, tornou-se habitual levar o material de desenho para a sala de aula; sempre me abordavam no início da aula perguntando se eu havia trazido a “caixa dos lápis”. Tornou-se praxe também algumas crianças me pedirem para lhes dar papel para desenharem, às vezes na hora do recreio, às vezes em momentos livres na sala de aula ou nas avaliações individuais de leitura e escrita com a professora em outra sala de aula. Os desenhos produzidos livremente pelas crianças eram-me

---

<sup>16</sup> Até a saída do campo, as crianças continuaram chamando-me de “Tia Áurea”, apesar dos apelos que lhes fiz para me tratarem pelo primeiro nome, no que passei a não insistir mais depois de um tempo.

ofertados como presentes, como uma espécie de código de afetividade e, assim eram recebidos, passando, posteriormente, a serem considerados material de pesquisa, já que emergiram no campo (Figuras 2 a 7).

Figura 2: Desenho de Luan, 7 anos – 1º ano do ensino fundamental (2017)



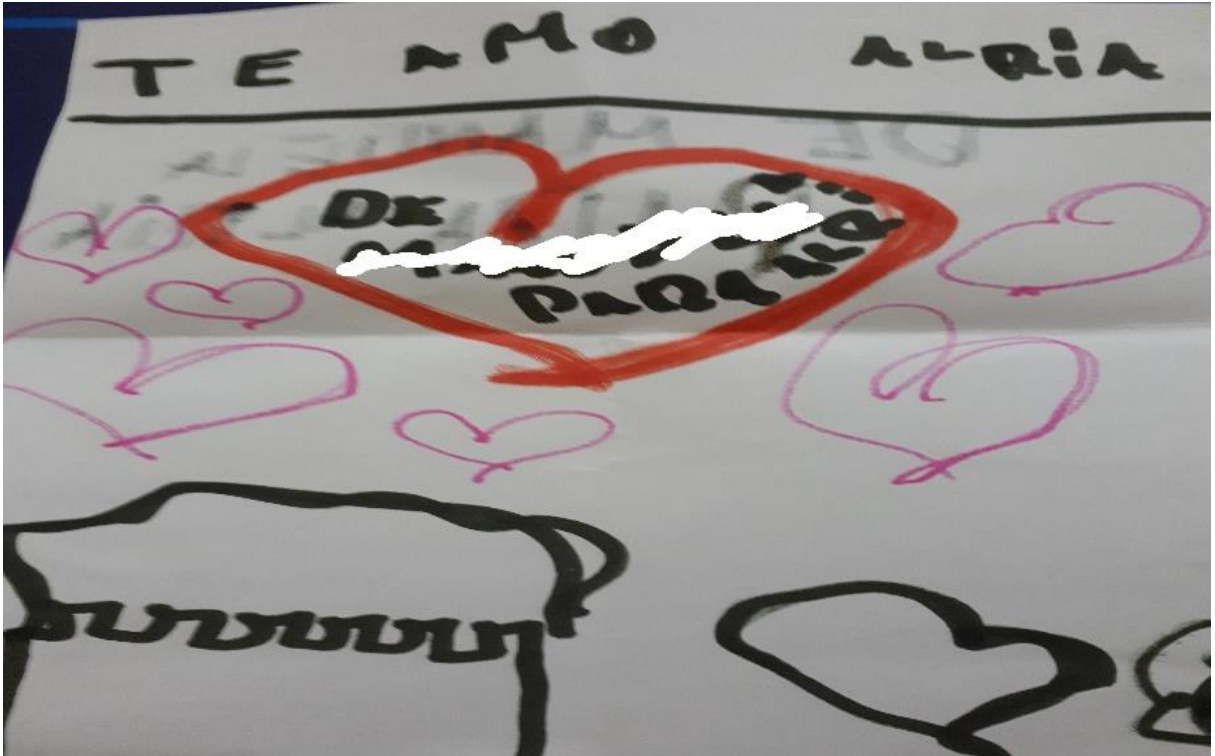
Fonte: Produção espontânea de desenhos pelas crianças do 1º ano do ensino fundamental 1 (Novembro/Dezembro de 2017)

Figura 3: Desenho de Daniele, 7 anos – 1º ano do ensino fundamental (2017)



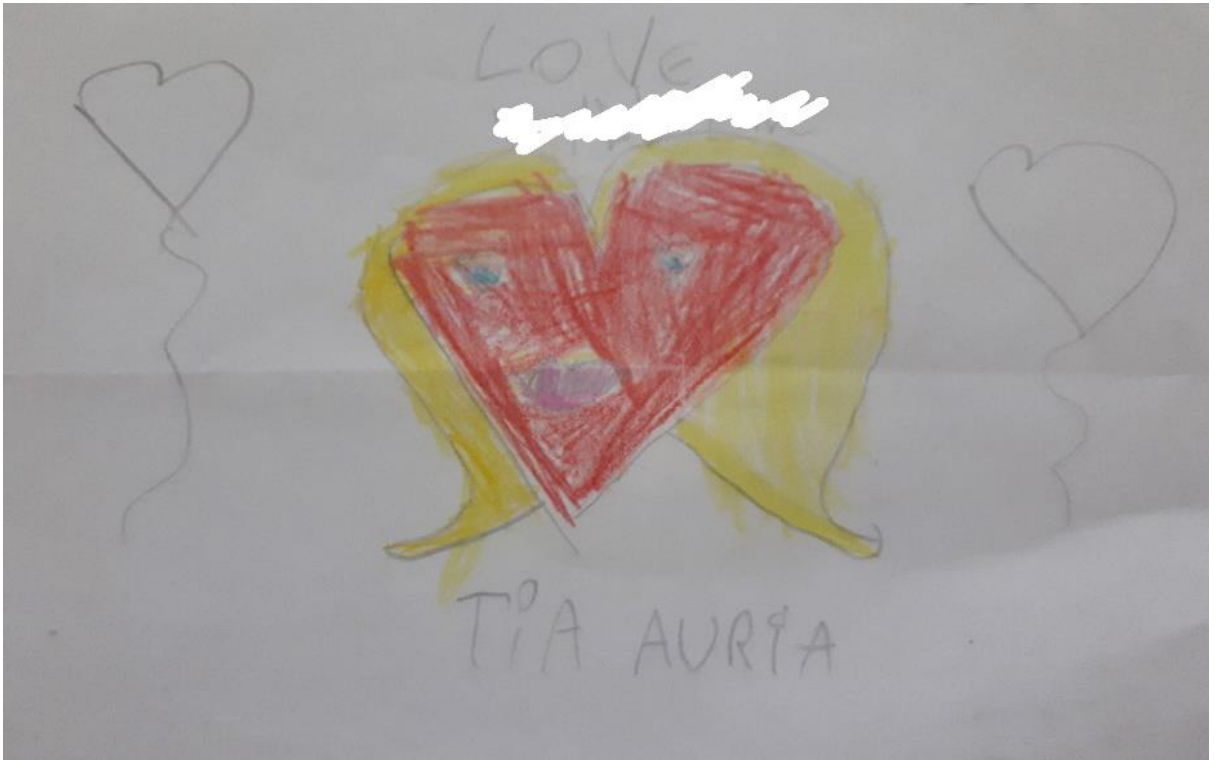
Fonte: Produção espontânea de desenhos pelas crianças do 1º ano do ensino fundamental 1 (Novembro/Dezembro de 2017).

Figura 4: Desenho de Marcela, 7 anos – 1º ano do ensino fundamental (2017)



Fonte: Produção espontânea de desenhos pelas crianças do 1º ano do ensino fundamental 1 (Novembro/Dezembro de 2017)

Figura 5: Desenho de Liliane, 7 anos – 1º ano do ensino fundamental (2017)



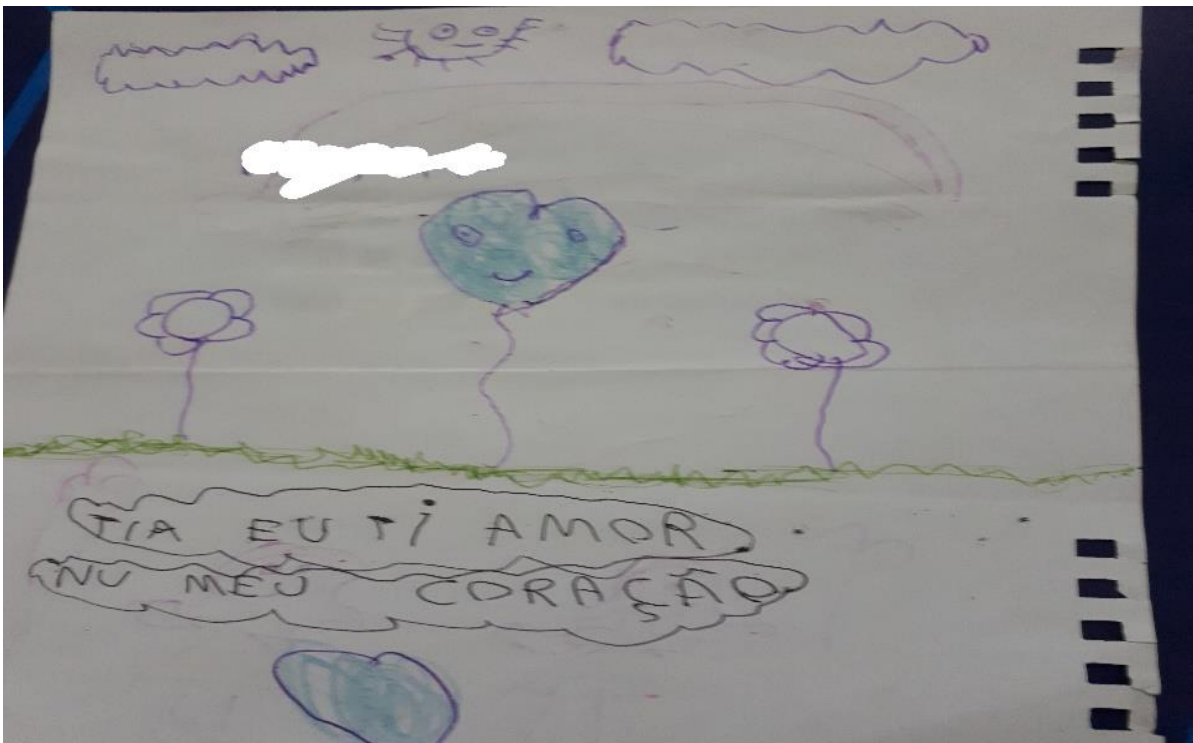
Fonte: Produção espontânea de desenhos pelas crianças do 1º ano do ensino fundamental 1 (Novembro/Dezembro de 2017).

Figura 6: Desenho de Davi, 7 anos – 1º ano do ensino fundamental (2017)



Fonte: Produção espontânea de desenhos pelas crianças do 1º ano do ensino fundamental 1 (Novembro/Dezembro de 2017).

Figura 7: Desenho de Marina, 7 anos – 1º ano do ensino fundamental (2017)



Fonte: Produção espontânea de desenhos pelas crianças do 1º ano do ensino fundamental 1 (Novembro/Dezembro de 2017).

Entendemos a oferta de desenhos como manifestação de afetividade para comigo, que a meu ver, consistiu em confirmação do assentimento que as crianças deram para participar da pesquisa, ou como uma reafirmação simbólica e processual desse assentimento.

As idas a campo nos primeiros meses (novembro de 2017 até março de 2018) aconteciam de duas a três vezes na semana, espaçando-se mais a partir de abril de 2018 (uma vez por semana). No entanto, não conseguimos espaçar mais essas visitas e, ainda em junho, estávamos em campo toda semana.

As crianças e eu nos afetamos mutuamente e esse inevitável envolvimento afetivo com as crianças transformou a saída do campo de pesquisa em processo doloroso, já que a vinculação afetiva com as crianças não permitiu que essa saída acontecesse de forma simples ou apenas como resultado da constatação de que já havia produzido dados suficientes para a construção do *corpus* da pesquisa. Constatei que nenhuma literatura, nenhum referencial teórico parece nos preparar para isso. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a constatação de que já se completou o que se tinha proposto a fazer em campo, é chegado o momento de abandoná-lo, no entanto, essa tarefa pode ser dificultada porque o pesquisador pode afeiçoar-se aos sujeitos estudados. Principalmente, quando esses sujeitos são crianças, afetuosas e receptivas conosco desde nosso primeiro momento com elas.

Se por um lado, a vinculação afetiva com o grupo de crianças consistiu em condição de possibilidade para a realização da pesquisa; por outro, foi motivo de nossa resistência e postergação à saída da escola. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 144), ao sair definitivamente do campo, o pesquisador, que se afeiçoou aos sujeitos pesquisados “Pode sentir como se as estivesse a abandonar...[...] Esse sentimento continua de tal modo que, ao partir, sente que está a perder algo importante – dados novos que o conduzirão a novas descobertas”. Concordamos com essa perspectiva dos autores, embora, nossa sensação, ao deixar o campo, tenha sido, não apenas de estar perdendo a possibilidade de acessar “dados novos”, mas perdendo o contato com pessoas, com as quais a convivência foi marcada por generosos e genuínos afetos.

Dessa feita, saímos do campo oficialmente em 14 de setembro de 2018, data em que, de forma previamente acordada com a professora Vilma, realizamos uma despedida com as crianças da turma do 2º ano, regada à torta de chocolate, abraços, beijos e muita gratidão!

### ***2.4.3 Entrevistas com as professoras e os familiares***

As informações acessadas a partir da observação participante foram correlacionadas com as produzidas nas entrevistas com familiares e professoras das crianças. Os pais/familiares das crianças, bem como as três professoras, participaram da pesquisa, já que sentimos necessidade de compreender aspectos relativos às especificidades das relações entre escola e família no contexto da instituição escolar em que a pesquisa foi realizada.

A entrevista qualitativa, de acordo com Gaskell (2002, p. 65-66), promove uma compreensão aprofundada acerca do contexto da realidade estudada, uma vez que, pode “[...] fornecer informação contextual valiosa para ajudar a explicar achados específicos”. Dessa forma, a entrevista constitui uma técnica importante no contexto desta pesquisa, pois os discursos dos familiares e professoras forneceram informações relevantes sobre especificidades das visões das professoras e dos pais/familiares das crianças com que realizamos a pesquisa, tendo contribuído, inclusive, para contextualizarmos e compreendermos de forma mais ampla aspectos sinalizados pelas crianças nas suas interações.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é utilizada como estratégia de coleta de informações relevantes descritivas na linguagem do próprio sujeito entrevistado, possibilitando ao pesquisador o desenvolvimento intuitivo acerca de como os sujeitos apreendem e interpretam o mundo. Segundo os autores, a escolha da entrevista quanto ao grau de estruturação depende do objetivo da investigação.

O tipo de entrevista apontado como o mais adequado aos objetivos de pesquisas educacionais qualitativas tem sido aquele caracterizado por esquemas mais livres e, portanto, menos estruturados de entrevista, baseados num roteiro flexível de perguntas: a entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). No contexto da presente pesquisa, optamos por um grau de estruturação das entrevistas que as aproximam do tipo de entrevista semiestruturada, que conta com um roteiro de perguntas não-fechadas que permite a exploração dos temas pelos sujeitos entrevistados e a formulação de perguntas adicionais para compreensão mais aprofundada de seus pontos de vistas.

As autoras Beaud e Weber (2007) chamam a atenção para as chamadas entrevistas etnográficas, assim denominadas porque são contextualizadas, dependem diretamente da situação de pesquisa e relacionam-se umas às outras. Elas apontam ainda um importante aspecto característico das chamadas entrevistas etnográficas ou aprofundadas (gravadas com gravador

de áudio): a não-compartimentação do campo e a interdependência da entrevista em relação à observação prévia. Assim, as entrevistas etnográficas “apoiam-se em observações prévias, as quais, por sua vez, guiam as observações por vir. Entrevistas e observações fazem progredir a pesquisa como um concerto (BEAUD; WEBER, 2007, p. 118).

Realizamos, assim, entrevistas semiestruturadas com os pais/familiares das crianças com o objetivo de conhecer as suas percepções sobre a escola e sobre a relação que estabelecem com a escola das crianças. Já, as entrevistas com as professoras possibilitaram-nos identificar as percepções da escola, mais especificamente das professoras, quanto ao que acreditam ser o papel das famílias na educação, bem como, quanto às relações que estabelecem com os familiares de seus alunos.

As entrevistas individuais com as professoras foram realizadas na escola, em situações previamente acordadas com elas. Com as professoras regentes de sala (PRA), as entrevistas foram agendadas para dias em que elas estariam fora de sala de aula, realizando planejamento. Já, com a professora regente B, que era a PRB das turmas do 1º ano e do 2º ano, a entrevista foi realizada em dia que ela não estava em sala de aula.

Realizamos a entrevista com a professora Anne, professora regente A do 1º ano no dia 04 de junho de 2018, à 14h, na sala da biblioteca da escola. A opção pela sala da biblioteca deu-se por sugestão da própria professora, pois, segundo ela, tratava-se de um espaço mais reservado. Duas tentativas anteriores de realização da entrevista não lograram êxito, dado que a professora teve que se ausentar da escola por licença médica (hérnia de disco) e outra para levar o filho ao médico. Quando chegamos à escola, encontramos-la na sala dos professores, ela nos olha com ar de surpresa e diz: “Ah, nem lembrava mais que tinha marcado contigo!”, ao que perguntei: “Vai dar certo fazer a entrevista hoje?” e ela responde: “Dá sim, tô muito ocupada, se você não se importar que eu continue fazendo isso aqui”. Respondi-lhe que não havia problema e, então, ela recolheu seu material e nos dirigimos à sala da biblioteca. A professora estava recortando bandeiras e figuras para decorar a sala de aula com motivos referentes às festas juninas, o que permaneceu fazendo durante toda a entrevista. Iniciamos com a leitura do TCLE com a professora e, posteriormente, abrimos espaço para a exposição de questionamentos. Dado que a professora não solicitou esclarecimentos adicionais, iniciamos a entrevista, em que ela se mostrou colaborativa ao expressar suas considerações sobre os temas propostos, embora tenha sido objetiva nas respostas, não se demorando em nenhuma de suas considerações.

Com a professora Vilma, PRA do 2º ano, a entrevista aconteceu no dia 28 de junho de 2018, às 15h na sala da biblioteca. Chegamos à escola às 14h e fomos encontrar a professora na sala dos professores. Em seguida, nos dirigimos à sala da biblioteca, que estava ocupada

com os alunos do 3º ano, embora o horário para uso da biblioteca não estivesse reservado para a referida turma. Esperamos que a professora e a turma encerrassem a atividade que estavam realizando e, posteriormente, dirigimo-nos à biblioteca. Iniciamos com a apresentação e a discussão do TCLE, o que a professora mostrou compreender, perguntando apenas a respeito da supressão de seu nome do texto da tese, e ao mesmo tempo, afirmando que não se opunha a que seu nome fosse citado. Respondemos que era praxe, nas pesquisas, a omissão de dados que permitissem a identificação dos sujeitos com o objetivo de preservá-los, com o que ela concordou. A professora Vilma mostrou-se segura durante a realização da entrevista, sendo a que mais aprofundou a discussão acerca do que foi proposto na entrevista, sem receios de posicionar-se de forma crítica, inclusive em relação a algumas práticas específicas daquela escola.

A entrevista com a professora Cecília, PRB do 1º e 2º ano, aconteceu no dia 30 de agosto de 2018, às 14h na biblioteca da escola. No referido dia, encontramos a professora na sala dos professores, onde realizava o seu planejamento semanal para os dias em que estaria nas salas de aula como professora regente B. Seguimos para a sala da biblioteca, onde iniciamos a entrevista com a leitura do TCLE junto com a professora, na qual enfatizamos a garantia da confidencialidade dos dados e a proteção de sua identidade no texto da tese sob um nome fictício escolhido por ela. A professora Cecilia também nos pareceu serena e à vontade durante a entrevista, embora, não tenha aprofundado a discussão acerca das questões que eram feitas.

As entrevistas com as professoras contemplaram questões relacionadas ao que pensam sobre a relação entre escola e família em geral; o que elas pensam ser o papel da família na escolarização da criança; como veem a relação com as famílias dos alunos, bem como, o que manteriam e o que mudariam na relação com as famílias dos seus alunos (ver roteiro nos apêndices).

Por tratarem-se de participantes da pesquisa, optamos por trazer as produções discursivas das professoras no capítulo quatro, articulando-as com o referencial teórico acerca da relação entre escola-família.

As entrevistas com os pais/familiares das crianças aconteceram na escola, em duas ocasiões distintas: no final da tarde, quando alguns pais iam buscar as crianças na escola; ou, por ocasião da realização de reuniões semestrais entre professoras e pais para a entrega das avaliações individuais dos alunos.

Com alguns pais/familiares das crianças, como as mães de Marina e Renata, o contato já havia se iniciado antes da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nas acolhidas antes da aula, já que as duas meninas sempre vinham nos receber afetuosamente,



o que despertou o interesse das mães de saber quem éramos e o que estávamos fazendo na escola, motivando, assim, o primeiro contato. Com outros familiares, fomos realizando as entrevistas na saída das crianças da escola ou em reuniões de pais e professoras, como já fora dito.

O primeiro encontro com alguns pais/familiares dos alunos da turma do 2º ano aconteceu em reunião de pais e professores no início do ano letivo de 2018, mais especificamente no dia 24 de fevereiro. A professora Vilma havia sugerido a ocasião da reunião de pais para apresentarmos a pesquisa às famílias, tendo em vista que poderia encontrar um número maior de famílias de uma só vez, embora, possivelmente, esse número fosse bem inferior ao número de alunos da turma.

No referido dia, a professora iniciou a reunião saudando os presentes e passou-me a palavra para que apresentasse a pesquisa, com o objetivo de obter-lhes o consentimento para que os filhos participassem do estudo. A apresentação ocorreu tranquilamente e, ao final, solicitamos as assinaturas dos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLEs), autorizando os filhos a participarem como sujeitos da pesquisa. Passamos à leitura do TCLE junto com os pais e, em seguida, abrimos espaço para os questionamentos. Como permaneceram em silêncio, nesse momento, a professora Vilma pediu a palavra e reforçou para as famílias ali presentes que, se confiassem nela, podiam assinar o documento sem medo, já que se tratava de um estudo sério. Assim, dos 13 familiares dos alunos presentes, obtivemos as assinaturas de 11. Apenas 2 mães não assinaram o TCLE: mãe (da aluna Riana) disse que não assinaria, pois não precisava, já que a filha levava para casa um desses termos no ano anterior (a via do termo de assentimento que fora entregue às crianças), o qual explicava a pesquisa. Explicamos que precisávamos também da assinatura dela, ao que ela respondeu verbalmente que autorizava, mas não ia mais assinar nada. Outra mãe (da aluna Fernanda) não assinou o TCLE, pois afirmou que estava de mudança com a família para outro bairro e que a filha necessitaria ser transferida para outra escola mais próxima de sua residência, o que tornava obsoleta a assinatura do termo, já que a filha não seria mais aluna daquela escola.

Nesse encontro, sondamos os familiares acerca de suas disponibilidades para realizar entrevistas individuais ao longo do semestre, situação em que observamos a receptividade à proposta. Solicitamos, aos que se mostraram receptivos, a anotação de seus contatos telefônicos para que pudéssemos ligar e agendar as entrevistas.

O agendamento das entrevistas, via de regra, era feito por intermédio dos contatos telefônicos sinalizados por ocasião da reunião de pais; e, pessoalmente, quando encontrávamos alguns familiares no momento da acolhida (13h) ou no final da aula (17h).

Foram realizadas, ao todo, dez entrevistas com pais e/ou familiares das crianças. Não obstante, enfrentamos algumas dificuldades para realizar as entrevistas, dado que, observamos o surgimento de obstáculos para que os pais comparecessem nos dias marcados; impossibilidade de alguns demorarem mais tempo na escola, ou mesmo ficarem para a entrevista por conta de imprevistos surgidos; horário de fechamento da escola às 17h30; dificuldades de contato com alguns pais/familiares pelos telefones apontados nas agendas das crianças ou informados nas pastas de matrículas que se encontravam na secretaria da escola; recusa de alguns pais; além de dificuldades de conciliar a disponibilidade de horários dos pais/familiares com os nossos horários.

As entrevistas com os pais/familiares de seis crianças aconteceram individualmente, em sala de aula da escola, após a saída dos alunos e professores. Em momentos pós-aula, realizamos entrevistas com os seguintes familiares: avó do aluno João, irmã da aluna Yara, mãe da aluna Marcela, mãe da aluna Elaine, mãe da aluna Marina e mãe da aluna Renata.

Também, conseguimos realizar entrevistas no dia da reunião semestral de pais do 2º ano, em 29 de junho de 2018. Nesse dia, realizamos quatro entrevistas com: o pai da aluna Liliane, a mãe da aluna Viviane, a mãe do aluno Paulo e a avó do aluno Miguel. No dia da reunião de pais, as entrevistas aconteceram na biblioteca da escola. Cada entrevista durou em média vinte minutos ou menos, de acordo com a disponibilidade dos familiares, e foram gravadas com o auxílio de um gravador de voz.

As questões abordadas nas entrevistas com os pais/familiares disseram respeito ao que acreditavam ser importante na educação dos filhos; o que acreditavam ser papel da família na educação das crianças; o que acreditavam ser papel da escola na educação das crianças; como viam a escola em que os filhos estudavam; o que mais gostavam e o que mudariam, se pudessem, na escola dos filhos (ver roteiro de entrevista com famílias nos apêndices).

As entrevistas com as professoras e com os pais/familiares constituíram momentos importantes da pesquisa, pois possibilitaram informações relevantes sobre especificidades da relação entre a escola e as famílias das crianças-sujeitos da pesquisa. Os discursos produzidos pelas professoras e pelos pais/familiares das crianças são discutidos e analisados no capítulo cinco desta tese, em que tratamos da invisibilidade da infância nas interlocuções entre escola e família.

#### **2.4.4 Procedimentos de análise do corpus da pesquisa**

As categorias conceituais desta pesquisa consistiram em conceitos concernentes às teorias Histórico-cultural de Vigotski e da Sociologia da Infância, que não tínhamos o objetivo de analisar, mas que ofereceram sustentação às categorias analítico-teóricas, como: Desenvolvimento infantil na perspectiva Histórico-cultural, Infância e educação, Relação família-escola, e Culturas de Pares e Reprodução Interpretativa<sup>17</sup>. Essas categorias conceituais são apresentadas e discutidas nos capítulos teóricos desta tese.

As seguintes categorias conceituais foram definidas: 1. **Desenvolvimento infantil na Psicologia Histórico-cultural**, visto que, com base nos trabalhos do autor bielorrusso Lev Semionovich Vigotski<sup>18</sup>, considera o desenvolvimento infantil como construído a partir das interações sociais que as crianças estabelecem em seu contexto sociocultural. Assim, nos referenciamos no próprio Vigotski (1995; 1996; 1998; 2004; 2007; 2010; 2014) e em teóricos da Teoria Histórico-cultural, como Wertsch (1998a; 1998b), Baquero (1998), Colaço (2001; 2004; 2007), Meira e Lerman (2009), Meshcheryakov (2010), Pino (2005, 2010), Frade e Meira (2012); 2. **Infância e educação na perspectiva da Sociologia da Infância**, tendo em vista, que tomamos as concepções de infância de Corsaro (1990; 1992; 1993; 2002; 2006; 2007; 2009; 2011; 2012) e Sarmiento (2003; 2004; 2005; 2008) que a situam como conceito historicamente construído. Nesta perspectiva, entendem que as crianças produzem suas próprias culturas a partir das interações entre pares e com os adultos; 3. **Reprodução interpretativa** (CORSARO, 1992; 1993; 2002; 2007; 2009; 2011; 2012), que se refere ao modo próprio de as crianças produzirem suas culturas de pares em contextos de interação entre pares; 4. **Relação família-escola**, já que esta consiste no cenário em que se constroem as reproduções interpretativas infantis que nos interessavam particularmente neste estudo. Partimos das produções de teóricos contemporâneos da Sociologia da Educação sobre a relação família-escola: Silva (2003) e Thin (2006), que analisam a problemática das relações de poder na relação família-escola, sendo que, o segundo empreende a análise das relações de poder na relação da instituição escolar com as famílias de classes populares; Nogueira (2005; 2006; 2011) e Romanelli (2013), que analisam

---

<sup>17</sup> Consideramos necessário esclarecer que as categorias conceituais Relação família-escola e Culturas de pares e Reprodução Interpretativa configuram-se, ao mesmo tempo, como categoria conceitual, analítico-teórica e analítico-empírica e que, diferentemente das demais categorias conceituais (Desenvolvimento infantil na perspectiva Histórico-cultural e Infância e educação), serão exploradas nos âmbitos conceitual-teórico e analisadas empiricamente.

<sup>18</sup> O nome do autor bielorrusso admite várias grafias, a saber, Vigotsky, Vygotsky, Vigotskii e Vigotski. Neste trabalho, optamos por 'Vigotski', por se tratar da grafia equivalente mais próxima da língua portuguesa. No entanto, nas referências aos livros consultados, mantivemos as grafias utilizadas pelos editores.

particularidades dessa relação; e Barbosa (2007), que aborda as relações entre culturas de pares, culturas familiares e cultura escolar.

Já, as categorias analítico-teóricas se originaram dos conceitos e pressupostos em que nos referenciamos, bem como do objeto de estudo e objetivos alcançados e foram produzidas a partir do contato direto com os participantes e com base nos diferentes procedimentos de construção do *corpus* da pesquisa. Tais categoria foram analisadas e discutidas nos capítulos relativos ao referencial teórico junto com a categorias conceituais. Apontamos como categorias analítico-teóricas: Zona de Desenvolvimento Proximal, que derivou da categoria conceitual Desenvolvimento infantil na perspectiva Histórico-cultural; Interações entre escola e família, derivada da categoria conceitual Relação família-escola; e, Significados sobre a relação entre escola e família que circulam nas interações infantis, que se originou da categoria conceitual Culturas de Pares e Reprodução Interpretativa.

Para a análise do material empírico, foram estabelecidas categorias de análise a partir dos discursos das crianças. As categorias analítico-empíricas foram construídas a partir das interações entre as crianças na escola, naquilo que evidenciava suas percepções sobre as relações entre escola e família e foram intituladas: 1. ‘Descompassos entre as culturas das famílias e da escola’, principalmente no que se refere aos conteúdos/tarefas escolares, bem como às regras de convivência; 2. Interditos e ‘não-ditos’ familiares no contexto escolar, que trouxe indícios de situações familiares que não podiam ser diretamente discutidas pelas crianças, mas que emergiram de forma implícita nos seus discursos; e, 3. ‘Cobranças escolares sobre a família’, que aponta para as formas como as crianças percebem as cobranças que a escola faz às famílias delas.

É importante esclarecer que, tendo como fundamento os princípios metodológicos caracterizados na Teoria Histórico Cultural, trabalhamos com a definição de Unidade de Análise, como sendo o que explicita as propriedades do nosso objeto de investigação. Ou seja, se nosso propósito foi identificar e caracterizar as reproduções interpretativas das crianças, nossa unidade de análise consistiu nas interações entre elas, porque aí se apresentaram as produções discursivas e negociações entre o que as crianças mantêm, reproduzem das culturas adultas, e o que constroem, criam a partir delas, com a suas próprias marcas interpretativas.

O referido material foi analisado, interpretado e discutido à luz das teorias da Sociologia da Infância e daquelas que abordam a questão das interações entre culturas familiares e cultura escolar. Nessas análises, foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos para a interpretação dos discursos produzidos, a partir da Psicologia Histórico Cultural e da análise dialógica do discurso de inspiração Bakhtiniana (BAKHTIN, 2000; BAKHTIN, 2002;

FARACO, 2003; BRAIT, 2012) para a compreensão dos discursos produzidos pelas crianças, bem como, pelos pais/familiares, e professoras.

A escolha dessa perspectiva teórico-metodológica deve-se ao fato de que compreende a linguagem não como mera representação da realidade, mas em sua dimensão ideológica, refletindo a relação do homem com as contingências sócio-históricas que atravessa a sua produção verbal, além de evidenciar a relação dialógica das crianças com seus pares, familiares e professores, bem como com a cultura mais ampla; e a relação dialógica do pesquisador com os sujeitos do discurso e com os discursos produzidos.

Sendo as crianças os sujeitos principais desta investigação, consideramos meritório discutir, no capítulo seguinte, o conceito de infância, desde a constituição da noção de infância na modernidade e seus desdobramentos nas práticas educacionais até às perspectivas atuais, como a Psicologia Histórico-cultural e a Sociologia da Infância, que deslocam a criança da condição de passividade, reposicionando-a como sujeito ativo no seu processo de socialização.

### 3 PROBLEMATIZANDO A INFÂNCIA

As crianças devem sempre ser racionalizadas, e os pais, como pedagogos, têm conhecimento e experiência e estão em posição de exercer o controle responsável sobre elas. Por meio da educação, as crianças tornar-se-ão membros racionais, virtuosos, membros contratantes da sociedade, e treinados para o autocontrole. Eles não ameaçarão a ordem social<sup>19</sup> (JAMES; JENKINS; PROUT, 1998, p. 14, tradução nossa.)

Neste momento da tese, entendemos como fundamental contextualizar e discutir a infância numa perspectiva histórica, desde o surgimento do sentimento de infância na modernidade (ARIÈS, 1981), a invenção do conceito moderno de infância (DORNELLES; BUJES, 2012) com a sua conseqüente pedagogização (NARODOWSKI, 1996; 2001), seguida da estruturação e estabelecimento da escola moderna como instituição encarregada da educação das crianças e da sua conformação à sociedade dentro dos ditames da constituição do sujeito moderno. Em seguida, apresentaremos e problematizaremos a concepção de desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1995; 1996; 1998; 2007, 2010; 2014) como processo dinâmico, mutável, forjado na e pela interação da criança com as condições concretas de existência, em contextos de intersubjetividade, que contraria a noção de desenvolvimento da criança apenas como acúmulo sucessivo (evolutivo) e universal de habilidades, caracterizado por um conjunto estável de competências (estágios).

Passamos, então, à apresentação da perspectiva de infância para a Sociologia da Infância que, assim como Vigotski, critica a visão essencialista e naturalista de infância, situando-a como categoria social e as crianças como ativas na apropriação (re)criativa e inventiva que fazem da cultura do mundo adulto em que se encontram inseridas. Por fim, apresentamos o conceito de Reprodução interpretativa como constructo teórico que situa as crianças como agentes no processo de (re)produção cultural.

#### 3.1 Constituição moderna da infância: infância idealizada e pedagogizada

Iniciamos esta seção pela problematização acerca da complexa tarefa de conceituar a infância. Nesse sentido, concordamos com Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 104) quando

---

<sup>19</sup> A citação refere-se à caracterização que James, Jenks e Prout (1998) fazem acerca da concepção moderna de educação da criança. No original (Inglês Estados Unidos): Children should always be reasoned with, and parents, like pedagogues, have knowledge and experience and are in position to exercise responsible control over them. Through education children will become rational, virtuous, contracting members of society, and exercisers of self-control. They will not threaten social order.

afirmam ser o conceito de infância “instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar”, o que nos parece uma busca pela captura de algo que teima em escapar a qualquer tentativa de aprisionamento generalizante. Não obstante, faz-se relevante discutir algumas acepções históricas de infância e seus desdobramentos na contemporaneidade.

Com o intuito de iniciar a discussão acerca do histórico da noção de infância, consideramos pertinente fazer uma breve referência a formas de entendimento da infância na antiguidade clássica, dado que não concebemos a historicidade de um conceito, como a concepção moderna de infância (que nos interessa, particularmente), como uma trama linear e, tampouco, desatrelada de outras concepções que lhe antecederam, e que podem ainda ser percebidas como marcas, tanto na modernidade, quanto na contemporaneidade.

Recorremos à Kohan (2005), que introduz a concepção de inexistência de termos na Grécia antiga, para fazer referência a diferentes fases da vida ou idades particulares. O autor menciona o raro uso do termo grego *paidía* ou *paideía* com o sentido de infância, mas, ligado diretamente à noção de alimento, cultura ou educação.

A própria ideia de *paideia*, bem como, a de educação que dela se desdobra, no sentido coerente com o utilizado no Mundo antigo, refere-se à formação de competências de natureza intelectual, artísticas e físicas a serem desenvolvidas pelo futuro cidadão como condição de participação na sociedade; sendo o desenvolvimento dessas competências considerado um direito, mas também, a definição de um critério para a participação social<sup>20</sup> (LEÃO; FERREIRA; FIALHO, 2010). *Paideia* está ainda, segundo Cambi (1999) atrelada à construção de um espírito desenvolvido de forma plena, pois visava à formação do homem completo, moralmente desenvolvido e versado na cultura literária e na arte da oratória, coerentes com a tradição cultural grega.

Nesse sentido, podemos inferir que o uso do termo *paideia*, como expressão com sentido aproximado ao de infância, poderia comportar traços da concepção que entende a criança como objeto da educação, não no sentido moderno do termo educação, mas como público a quem se destinariam ensinamentos que possibilitariam, no futuro, a ascensão ao mundo social adulto, o acesso legal e político à própria condição de cidadão; e que traz a marca do que poderá vir a tornar-se, da concepção moderna de criança vista como projeção do que será no futuro.

No plano etimológico, afirma-se que o termo infância radica-se no latim *infantia*, referindo-se à criança, aquele que ‘não pode falar’. No entanto, na perspectiva de Kohan (2005), a conotação que é atribuída ao termo *infantia*, como ausência de fala, não seria no sentido de

---

<sup>20</sup> O título de cidadão, em Atenas, era restrito aos homens acima de 21 anos, atenienses e seus filhos.

incapacidade de falar, mas, de falta de legitimação do discurso infantil. A palavra *infans*, segundo o autor, não era utilizada para referir-se à criança pequena que ainda não tinha desenvolvido a fala, mas a sujeitos de até quinze anos, que legalmente não eram habilitados para dar testemunho em tribunais. A criança não era estritamente incapaz de falar, ela era socialmente privada da fala.

A infância também não fazia alusão, na Antiguidade greco-romana, à concepção moderna de etapa do ciclo vital humano, mas, estava reconhecidamente subordinada ao não-lugar social que a criança ocupava nas sociedades grega e romana. Embora, haja diferenças marcadas e particularidades que distinguem as perspectivas de infância na Antiguidade e na Modernidade, é possível observar certa proximidade entre a aceção moderna e o que Kohan (2005) chamou de conceito platônico de infância<sup>21</sup>. Vejamos que tal abstração, na visão do autor, configuraria um conceito “complexo, difuso e variado de infância”, que ele dividiu em planos que se interpenetram:

[...] a primeira marca que distinguimos no conceito platônico de infância é a possibilidade quase total, e enquanto tal, a ausência de uma marca específica; a infância pode ser quase tudo; esta é a marca do sem-marca, a presença de uma ausência; [...] a segunda marca é a inferioridade, frente ao homem adulto, cidadão e sua consequente equiparação com outros grupos sociais, como as mulheres, os ébrios, as anciãos, os animais; esta é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior; [...] terceira marca, a infância é a marca do não-importante, o acessório, o supérfluo, e o que pode se prescindir [...] o que merece ser excluído da *pólis*, o que nela não tem lugar [...] finalmente, a infância tem a marca instaurada pelo poder [...] sobre a infância recai um discurso normativo, próprio de uma política que necessita da infância para afirmar a perspectiva de um futuro melhor. (KOHAN, 2005, p. 33-34).

Gagnebin (1997) salienta que, com Platão, nasce o entendimento da infância como ‘mal necessário’, das crianças como seres em condição similar à de animais, porque desprovidos de razão, o que as colocaria no escopo das ações educativas (*paideia*) da *pólis*, visando corrigir as ‘tendências selvagens, irrefletidas e egoístas’ que poderiam colocar em risco a edificação da sociedade civilizada. Essa concepção de criança irracional, segundo a autora, não permaneceu restrita à antiguidade, mas perpassa a constituição da pedagogia cristã medieval de Santo Agostinho, atualizando-se, na modernidade, no racionalismo cartesiano. Para Santo Agostinho, a infância não traria a marca da inocência, mas, uma dupla representação do pecado, sendo a criança:

[...] signo, pelo seu nascimento, do comércio carnal e libidinoso de seus pais, isto é profundamente marcada pelo pecado original; [...] cada criança manifesta desejos e ódios, cuja intensidade desproporcional será justamente censurada numa idade mais

---

<sup>21</sup> Walter Kohan salienta que, mesmo em face da ausência de uma palavra específica que representasse uma definição de infância, não se justifica afirmar que o filósofo grego Platão não tenha pensado a infância.



avançada e que só é tolerada nela, na criança sem fala nem razão, porque ela é fraca, portanto, e felizmente, impotente (GAGNEBIN, 1997, p. 88).

Se para Santo Agostinho, a infância era maculada pelo pecado original, Cambi (1999) defende que o cristianismo medieval, posteriormente, eleva a criança ao modelo de renovação que se opera pelo sacramento do batismo, mas que ora, sublinhava-se sua ingenuidade e inocência, ora sinalizava a condição inferior, irracional e maldosa.

No pensamento medieval filosófico de Santo Agostinho, a infância continuou sendo percebida na perspectiva da ausência da capacidade racional, permanecendo essa visão no Renascimento, sendo reeditada no racionalismo. Dado que este último proclamava a independência da razão em relação aos ditames da fé, no racionalismo cartesiano tem-se que a infância não é mais entendida como personificação do pecado, mas continua sendo concebida como lugar do erro, da imperfeição, da crença insensata e outros vícios dos quais era preciso libertar-se.

Como veremos adiante, a concepção moderna de infância imprime a marca de etapa da vida distinta da vida adulta, com reconhecida importância e visibilidade social e, por essa razão, distancia-se da ideia de infância desprovida de especificidades e relevância, característica das sociedades da antiguidade ocidental clássica. Não obstante, no que tange ao signo da suposta inferioridade hierárquica da infância em relação à adultez (inferioridade física, moral e intelectual), que legitima o exercício do poder dos adultos sobre as crianças, podemos estabelecer uma relação de proximidade entre ambos os períodos históricos, guardadas as devidas idiosincrasias concernentes a cada período.

Outro aspecto que reflete essa proximidade, a que nos referimos, diz respeito à visão de que a representação de Platão sobre a infância incluía que os adultos deveriam se ocupar da infância apenas como mero objeto da educação, visando à constituição futura do ser e de sua função social: “as crianças não interessam pelo que são – crianças -, mas porque serão os adultos que governarão a *pólis* no futuro (KOHAN, 2005, p. 58).

A infância como construção sócio-histórica, e não como um fato natural e universal, é evidenciada na visão de Ariès (1981), que afirma a transição que se opera nos modos de compreender e tratar a infância na Idade Média para a Modernidade. Segundo o historiador, na Idade Média, havia uma indiferenciação da criança em relação aos adultos, do vestuário às exigências e atividades sociais que lhes eram impostas, marcando o não-reconhecimento da infância naquilo que a diferenciava do adulto. Já, na Modernidade, a noção e o sentimento de infância emergem configurando-a como estágio da vida humana com características e demandas próprias. É possível mesmo dizer que, do surgimento desse sentimento de infância

originário e mais primitivo, que marcou o início da diferenciação entre a criança e o adulto, desdobraram-se outras formas de entender a infância, como a preocupação com a educação da criança, sua formação moral e a construção do sujeito racional.

Consideramos pertinente diferenciar os conceitos de infância e criança. O termo infância refere-se a uma abstração concernente a determinada etapa da vida na qual se encontram um grupo de pessoas ou sujeitos concretos que vivenciam a infância: as crianças (HEYWOOD, 2004).

Partindo das representações da infância na iconografia europeia da alta idade média, mais especificamente, a partir do século XIII, Ariès (1981) faz inferências a respeito da compreensão da infância e do tratamento dado às crianças das classes mais privilegiadas (nobres e burgueses) à época da transição para a Modernidade. O autor aponta uma certa divisão das 'idades vida' em etapas bem delimitadas fixas que correspondiam não tanto a etapas biológicas, mas faziam referência a diferentes funções sociais assumidas. A concepção de infância, bem como, o seu limite, estavam atrelados à ideia de dependência.

Ariès (1981) é categórico ao afirmar o desconhecimento da infância, pela não-representação desta na iconografia até a alta Idade Média, sendo bastante provável que à infância estaria destinado algo com um não-lugar, dado que até o final do século XII, não existia uma caracterização particular de criança, e, sim, adultos em pequena escala ou tamanho diminuto, o que se traduzia também nas vestimentas: “[...] a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social. Nada, no traje medieval, separava o adulto da criança” (ARIÈS, 1981, p. 70). E mesmo quando a diferenciação entre adultos e crianças emerge e se expressa nos trajes, isso se restringe aos meninos nobres e burgueses.

Outro aspecto da indiferenciação adulto-criança, na referida época, refere-se ao fato de não haver reservas dos adultos quanto à exposição infantil a temas sexuais e envolvimento das crianças em brincadeiras de cunho sexual, o que, segundo o autor, acontecia por duas razões: primeiro, pensava-se que a criança que ainda não tinha atingido a puberdade seria indiferente à sexualidade e, assim, essa exposição ou participação nos jogos sexuais adultos não teria consequências sobre ela; e, segundo, não se acreditava na existência de uma inocência infantil que poderia ser maculada por tais práticas. Inclusive, o historiador data, aproximadamente por volta do final do século XVI, o estabelecimento do respeito pela infância e o surgimento da noção de inocência infantil.

A própria noção de infância era ignorada, não passava de um período de transição para a vida adulta, sem muita importância, isso quando as crianças sobreviviam, já que os índices de

sobrevivência infantil, nos primeiros anos de vida, eram baixos, o que, provavelmente, repercutiu na própria vinculação afetiva dos adultos com as crianças e, conseqüentemente, na emergência mais tardia do sentimento de infância na família e na sociedade. Esse sentimento de infância altera a própria relação dos adultos com as crianças, em que elas “[...]por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’” (ARIÈS, 1981, p. 158). E mesmo que esse sentimento fosse manifestado mais pelas figuras femininas (mães e avós), que ficavam encarregadas dos cuidados com as crianças, “De agora em diante, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em ‘paparicá-las’” (ARIÈS, 1981, p. 158).

Não obstante, contemporâneo ao surgimento do sentimento de infância e da consciência das particularidades infantis, bem como, das noções de inocência, ingenuidade, fraqueza, debilidade e dependência das crianças em relação aos adultos, paradoxalmente, expressava-se ainda uma indiferença pela infância na Modernidade, agora com novos traços, uma repugnância pela infância naquilo que nela se opunha à ausência de racionalidade. Ademais, outro sentimento, oriundo das críticas à demasiada atenção dada à infância correspondia à exasperação e à irritação em relação às atitudes de mimo às crianças. A esta altura, por volta do final do século XVII, a ‘paparicação’ já não se restringia apenas às famílias das classes sociais mais altas, estava presente também, nas classes populares. A criança passa a ocupar o centro da vida familiar (ARIÈS, 1981).

Eis o terreno fértil para a emergência de uma preocupação com a formação moral das crianças e o desenvolvimento da razão, já que esta era considerada frágil na criança. O desenvolvimento de uma conduta racional parecia incompatível com os mimos e paparicações direcionados às crianças, o que, na perspectiva do autor, passa a ser combatido pelos chamados moralistas (eclesiásticos e homens da lei), que se preocupavam com a disciplina e a racionalidade na conduta humana. Então, fazia-se urgente separar as crianças dos adultos.

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância [...] que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral (ARIÈS, 1981, p. 162).

Seguindo com a análise dos desdobramentos do sentimento de infância, para o referido autor, impõe-se, na modernidade, a necessidade de educar as crianças a partir de uma formação moral e intelectual, isolando-as da sociedade dos adultos. Estão lançadas as bases para constituição das instituições incumbidas da educação das crianças e jovens, e também da

separação entre mundo adulto e mundo da criança: os colégios<sup>22</sup>. O colégio torna-se uma instituição complexa e englobava a função de ensinar, vigiar e disciplinar a infância e a juventude.

Assim, é possível compreender que a demanda social moderna de educação da infância e, conseqüentemente, o exercício do controle sobre a mesma, requeria conhecimentos sobre a criança. Coerente com o *zeitgeist* da modernidade, a saber, o enaltecimento da razão (Racionalismo) e o nascimento da ciência moderna, surge a Pedagogia, como campo do saber sobre a infância, voltado para a educação das crianças (CAMBI, 1999). Podemos mesmo afirmar que a infância, e o que conhecemos sobre ela, trazem a marca da modernidade, já que a infância é caracterizada como uma invenção típica desse período da História ocidental (ARIÈS, 1981; CASTRO, 1998; DORNELLES; BUJES, 2012). Nesse sentido,

[...] os discursos sobre a infância estiveram implicados em inventar um modo de ser criança: idealizado, essencializado, naturalizado. Tais narrativas, ao difundirem quais seriam as marcas distintivas e as características desejáveis desses pequenos seres, imprimiram uma determinada feição ao que podemos chamar de “sujeito infantil moderno” (DORNELLES; BUJES, 2012, p.19).

No âmbito da constituição da sociedade que se configurava na Modernidade, com a exaltação à racionalidade e o espírito científico, a pedagogia surge, assim, como legitimadora de uma ficção sobre a infância. Para Narodowski (2001, p. 22), “a pedagogia se erige como um ‘grande relato’ em estreita conexão com a narração de uma infância desejada em uma sociedade desejada”.

Dessa forma, a visibilidade social da infância, bem como, o interesse científico a respeito desta como objeto de pesquisa, também são contemporâneos ao advento da Modernidade. A origem da concepção de infância remonta, segundo Narodowski (1996; 2001), ao período imediatamente anterior ao advento da modernidade com o reconhecimento empírico de algumas especificidades da criança (embora ainda não desenvolvidas no plano teórico) e o conseqüente interesse pela infância como objeto de estudo, análise e normalização.

Narodowski (1996) afirma que a compreensão do conceito de infância na modernidade é forjada pelo discurso pedagógico do século XVII, mesmo que de forma tímida, com o reconhecimento elementar da existência de diferenças biológicas e sociais das crianças em relação aos adultos. A infância passa, assim, a ser objeto da Pedagogia moderna (a partir do século XVIII), numa acepção prospectiva, como fase evolutiva de preparação para o tornar-se adulto. Corroborando tal perspectiva, Castro (1998) afirma que a infância passa a ser entendida

---

<sup>22</sup> Consideramos oportuno salientar que, no âmbito da presente pesquisa, discutiremos a constituição da escola moderna, como instituição social responsável pela tarefa de (con)formar o homem moderno e racional e, portanto, não analisaremos o processo de evolução histórica dessa instituição.

apenas como estado de passagem, naquilo que nega a sua condição presente, visto que a infância é um tempo a ser superado.

A Pedagogia, como área do saber emergente na modernidade, adquire, progressivamente, *status* de verdade sobre a criança e sobre a produção da subjetividade infantil, já que o discurso científico foi legitimado soberano nos processos de produção das subjetividades modernas (DORNELLES; BUJES, 2012). Foi no seio da modernidade, no âmbito do discurso pedagógico, que se construiu a infância como abstração, e a criança como objetivação dessa abstração.

Nessa senda, sinaliza-se a construção moderna da noção de ‘criança imaginária’, que remete à existência de características naturais das crianças, como a credulidade e a receptividade às ordens, além da maleabilidade e educabilidade de seu caráter, o que as tornaria propensas à ação competente e eficaz do educador (FERNANDES, 1997). É, portanto, na categoria aluno que se encontra a chave para se compreender a criança construída pela modernidade, mais especificamente, no ‘ser-aluno’ em que a criança deveria se transformar, com todas as peculiaridades referentes a um modo particular previsto de ser (criança), estar no mundo e de agir (BOTO, 2002).

Esse modo particular de ser criança remete, ainda, ao que Narodowski (1999) chamou de processo de infantilização por que passa a criança escolarizada. À criança e a qualquer um que esteja na escola na condição de aluno (adolescente ou mesmo adulto) na escola moderna, caberia ocupar o lugar de heteronomia, a posição de não-saber diante do adulto, professor, autônomo e detentor do saber e do poder. Para o autor, ser aluno da escola moderna “[...] consistia num espaço de inscrição de saberes e poderes; um corpo indefeso e que deve ser formado, disciplinado, educado”, que deveria obedecer ao professor porque seria este que lhe guiaria em direção à autonomia (NARODOWSKI, 1999, p. 42).

Nesse contexto, faz-se necessário problematizar a influência de Jan Amos Comenius, considerado o maior pedagogo do século XVII, na constituição da escola moderna. Comenius (1997), em seu livro *Didática Magna*, de 1649, conhecido também como o “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, criticava as escolas por não responderem plenamente aos objetivos formativos a que se propunham, pois não estavam localizadas em toda parte e nem eram voltadas para todas as pessoas; e, também, pelo fato de que a didática de ensino da época era constituída de métodos enfadonhos e abstratos. A esse modelo de escola, Comenius contrapunha um modelo de escola universal sistematizada a partir do princípio pansófico, ou o ‘ensinar tudo a todos’ e graduada com avanço pelos níveis de experiência escolar.

A Didática comeniana era fundamentada no princípio da universalidade, que implicava a pretensão de educar todas as crianças, recorrendo à uniformidade de recursos e homogeneização de práticas pedagógicas, promovendo uma escolarização unificada, calcada na substituição do aprendizado individualizado pelo aprendizado coletivo (COMENIUS, 1997; BOTO, 2002).

Nasce, assim, a escola moderna racionalizada, planejada e estruturada em ‘classes de idade’, com ensino de conteúdos organizado e homogeneizado, vida escolar mediada pelo controle, que se expressa nos rituais e instrumentos, como: os exames, a chamada, os registros, que cumprem simultaneamente os papéis disciplinar e formativo. Além de permitir a homogeneização dos métodos de ensino, as chamadas ‘classes por idade’, por sua vez, refletiam uma reestruturação da escola sob a égide de preceitos morais, já que se fazia necessário preservar a inocência da criança da influência nefasta de alunos de mais idade (CAMBI, 1999). Tais especificidades, que se iniciam com a pedagogia comeniana, adquirem centralidade na escola moderna, sendo possível observá-las nos contornos da escola atual.

Torna-se pertinente ressaltar que a escola moderna surge como instituição encarregada não apenas do ensino de conhecimentos, mas, sobretudo, de (con)formação do indivíduo ao protótipo do homem moderno, que a criança deveria se tornar, já que, segundo Cambi (1999), a escola também consistia num ambiente em que se organizava e se difundia um modelo de educação coerente com a superação do estilo de vida medieval e a adoção de costumes ditos mais civilizados, regulados por normas, interdições e regras de civilidade. É importante ressaltar que essa transformação no estilo de vida na modernidade acontece nas classes mais altas (burguesia e aristocracia) e se impõe como código e visão de mundo dominante, repercutindo na vida dos indivíduos, nos grupos sociais e nas sociedades, de maneira geral. A sociedade moderna, burguesa e aristocrática, cujas normas e interdições aplicavam-se amplamente ao corpo, à linguagem e às relações sociais, encontrava na escola (e sua identidade disciplinar, repleta de regras e proibições) uma forte colaboradora. Corroborando tal perspectiva, Boto (2002) afirma a finalidade da educação moderna: formar a criança civilizada.

Ainda no âmbito das principais pedagogias modernas, destaca-se a de Jean-Jacques Rousseau, fortemente marcada pela periodização da vida infantil, como pode ser visto na obra “O Emílio – Ou da Educação”, de 1762. Assim, a pedagogia rousseuniana preocupou-se mais em definir as especificidades da criança em cada fase e defender a necessidade de se preservar a inocência da criança em relação à corrupção do mundo adulto (sinal da separação entre os mundos da criança e do adulto, característica da modernidade) do que com a construção de um método de educação sistematizado (BOTO, 2002), embora, seja evidente em “O Emílio”, que

Rousseau (2014) se preocupava com a qualidade da educação oferecida à criança, bem como, com uma prescrição quanto aos papéis dos pais e do preceptor nessa educação.

Ao contrário de Comenius, que defendia uma educação escolarizada, coletiva, Rousseau (2014) preconizava uma educação doméstica, individualizada, que possibilitasse, tanto quanto possível, a proteção da criança às influências corruptivas da sociedade. Não obstante, a obra ‘O Emílio’ delineou um modo próprio de se ver a infância e periodizar os primeiros anos de vida, exercendo influência sobre estudos posteriores acerca do desenvolvimento humano, bem como sobre a própria educação da criança (BOTO, 2002). Paradoxalmente, a modernidade pôs a infância em evidência, ao mesmo tempo que silenciou a criança, tornando-a invisível.

[...] o que parece ser a voz corrente dos escritos sobre educação, entre a Renascença e o Século das Luzes, é um dado desejo de obtenção do mínimo denominador comum da infância: as características básicas presentes em todas as crianças, qualquer que seja a classe, a nacionalidade [...]. Nisso, encontra-se um quê de silêncio, de separação, de isolamento e, também, de invisibilidade. A criança é muda em sua individualidade, é espectador silencioso; é silenciada na sua voz que, pelo suposto moderno, não saberá falar por si (BOTO, 2002, p. 57).

O discurso pedagógico moderno funda a infância (NARODOWSKI, 1999), situando-a como fundamentalmente dependente do adulto e legitimando a ação deste sobre a criança sob a égide dos objetivos educacionais. Coerente com a dependência infantil em relação ao adulto, de que nos fala Narodowski (1996), apontamos visão de Castro (2002) acerca dos ‘lugares’ simbólicos que a modernidade atribuiu à criança: o do despreparo e da inocência.

O lugar da inocência parece situar a infância num *status*, que além de romantizado, é construído socialmente como característico de uma suposta natureza ou essência infantil. Já, o lugar do despreparo, compreende a criança como sujeito inábil, incapaz de posicionamento social ativo, o que justificaria a tutela do adulto. Ademais, os ‘lugares’ e papéis atribuídos ao ser criança parecem ser cristalizados e construídos em oposição aos ‘lugares’ e papéis adultos. Como bem sinaliza Castro (2002, p. 51):

A ficção universalizante da infância – como também da adultidade – encerra a reificação do conceito de ser criança, através de práticas histórica e culturalmente situadas, como, por exemplo, ser criança é ir para a escola, é brincar, é não ter responsabilidades, é não precisar trabalhar e assim por diante.

Como “ser criança é ir para a escola”, encontramos no contexto da pedagogização da infância’ na modernidade, o que Narodowski (1996) aponta como a relevância do papel da escola como instituição que, através do ensino e da aprendizagem, guiaria a transformação (desenvolvimento) da dependência infantil em independência e autonomia. Assim, emerge a concepção de que a superação da dependência e da heteronomia, que caracteriza a infância no discurso pedagógico moderno, tem no processo de escolarização a sua condição de

possibilidade. A noção de desenvolvimento ganha aqui os contornos normativos da aquisição de competências necessárias para que a criança acesse o *status* de adulto e, nesse contexto, a escola surge, na modernidade, como instituição considerada imprescindível para guiar a criança no percurso à idade adulta.

Cabe aqui uma discussão concernente aos conceitos de “ofício de criança” e “ofício de aluno”, tratados no campo da Sociologia da Infância como construções sociais (MARCHI, 2010), já que no senso comum, a própria concepção de ‘ser criança’ pressupõe, ou mesmo, confunde-se com a ideia ‘de ser aluno’, o que pode ser entendido como desdobramento da concepção moderna de criança como sujeito da escolarização (aluno).

Segundo Sarmiento (2000; 2011), a constituição do “ofício de criança” acontece a partir daquela relativa ao “ofício de aluno”, sendo o primeiro compreendido como categoria de comportamentos socialmente esperados das crianças e institucionalmente prescritos; o “ofício de criança” está, assim, intimamente relacionado às representações sociais dominantes de infância. Já, o “ofício de aluno” diz do trabalho que caracteriza o processo escolar ou das tarefas e atividades escolares que são designadas para os alunos e que se espera que eles realizem.

Aqui, é possível, também, compreender a centralidade que o saber pedagógico adquiriu na escola e na sociedade moderna, predefinindo posições, lugares sociais para a infância e regulando as condutas das crianças. É compreensível a centralidade que a pedagogia, como saber que se ocupa da criança, adquiriu e conserva na atualidade, tendo em vista que “a infância moderna é, antes de tudo, uma infância escolarizada. [...] A criança moderna é o aluno que se prepara para o futuro” (CASTRO, 1998, p. 06).

A constituição da instituição escolar na modernidade transformou a criança em aluno, para dela/dele se ocupar, cabendo ao aluno o ofício ou a tarefa de adquirir a cultura ou forma escolar. Sarmiento (2011) afirma a existência de uma transposição do modelo organizacional fabril para a escola em que o aluno é entendido como aprendiz, a aprendizagem como trabalho e a condição escolar do aluno como trabalho ou ofício. Nesse sentido, consideramos pertinente trazer uma frase comumente escutada na infância e proferida por adultos: “O trabalho da criança é estudar”. Assim, é possível afirmar que “ser aluno” configura uma das dimensões da representação do “ser criança”, dada a escolarização obrigatória no Brasil, a partir dos quatro (4) anos de idade<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> De acordo com a Emenda Constitucional nº 59, de 12 de dezembro de 2009, amplia-se a obrigatoriedade do ensino a todas as etapas da educação básica, que antes era antes de 6 a 14 anos, para 4 a 17 anos, englobando educação infantil e ensino médio.



Consideramos ainda, pelo menos em parte, na configuração dos ofícios de criança e de aluno, os atravessamentos dessas concepções teóricas que retratam uma infância abstrata, essencializada, naturalizada e idealizada (DORNELLES; BUJES, 2012) e da ‘ficção universalizante da infância’ (CASTRO, 2002), que legisla sobre o comportamento das crianças e define/regulamenta lugares e práticas sociais voltadas para infância.

Quanto à ação adulta e tutela sobre a infância, Narodowski (1996, 2001) aponta ainda o surgimento de um ‘dispositivo de aliança’ entre os adultos responsáveis pelas crianças (famílias e professores) no intuito de atribuir poder ao professor e legitimar sua autoridade no tocante à educação da criança (NARODOWSKI, 2001). O dispositivo de aliança será discutido com mais profundidade na seção 4.1 desta tese, intitulada O ‘dispositivo de aliança’ e a gênese da relação entre escola e família.

Nessa incursão pela compreensão moderna de infância e seus desdobramentos na educação da criança, é possível identificar o prelúdio da constituição hegemônica da cultura escolar sobre as culturas familiares e sobre as próprias crianças e suas culturas, legitimada socialmente pela autoridade pedagógica na produção e detenção dos conhecimentos científicos sobre a infância, especialmente, aqueles, relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, dos quais a escola parece considerar-se depositária, inclusive na atualidade.

No contexto da discussão concernente às produções científicas sobre a infância visivelmente atreladas à perspectiva da hegemonia da cultura escolar sobre as crianças e famílias, situam-se conhecimentos produzidos pela Psicologia do Desenvolvimento que, segundo Jobim e Souza (1996a), ao se constituírem sem a devida análise dos atravessamentos políticos e ideológicos, caracterizam o desenvolvimento como decorrente de fatos naturais, ou desdobramento de contingências de natureza biológica.

Consideramos oportuno esclarecer à qual Psicologia do desenvolvimento refere-se tal crítica, para não se incorrer no erro de generalizar todo um campo do conhecimento psicológico. A crítica recai sobre conhecimentos produzidos que desconsideram os condicionantes sócio-históricos e culturais ou considera-os apenas superficialmente, o que pode favorecer uma compreensão do desenvolvimento infantil numa perspectiva a-histórica e normatizadora/normalizadora da psique e do comportamento infantil.

Ademais, as teorias do desenvolvimento humano têm contribuído para o processo de racionalização da infância, legitimando o processo de institucionalização de crianças, oferecendo “[...] os subsídios indispensáveis para a regulação social e disciplinar do curso de vida (JOBIM E SOUZA, 1996a, p. 46), que nos remete à ideia de compreensão da infância a

serviço do domínio e do controle da criança na modernidade, num franco processo de colonização da infância.

Nesse sentido, essa psicologia do desenvolvimento, como no caso da teoria piagetiana, pode caricaturar uma espécie de abstração naturalizada da infância, pois, como afirma Jobim e Souza (1996a), a infância passa a ser compreendida como categoria abstrata, passível de ser conhecida em suas características elementares e universais, desconectada das condições concretas de existência que impactam diretamente a constituição da criança como sujeito social. A produção de um saber com essas prerrogativas pressupõe-se ideologicamente direcionado e pode servir unicamente aos interesses de grupos sociais hegemônicos, cujas ideologias a escola reproduz, prestando um desserviço à educação eticamente comprometida com a emancipação humana e com a qualidade da educação da criança. Na medida em que adquire legitimidade social no âmbito científico, esse saber se desdobra em produções discursivas e normativas sobre a infância que irão repercutir inelutavelmente sobre as práticas escolares e familiares relativas às crianças, selando destinos, tendo como efeitos a inclusão dos ditos normais e a exclusão social e escolar das crianças consideradas desviantes do padrão normativo.

Ademais, os conhecimentos psicológicos produzidos sobre a infância, como a psicologia piagetiana, omitindo-se de considerar os atravessamentos sócio-históricos, políticos e culturais que impactam o desenvolvimento humano, podem, paradoxalmente, contribuir para assegurar o exercício de poder dos adultos da família e da escola, sobre as crianças, negando a estas últimas o protagonismo social no processo de reinterpretação e reprodução criativas da cultura de uma forma geral.

[...] as práticas pedagógicas, ao se valerem de conceitos tomados de empréstimo da Psicologia, criaram um sujeito ideal, parâmetro ao qual todas as crianças “de carne e osso” deveriam se assemelhar. Isso foi feito com a finalidade de governar as crianças, de conduzir-lhes a conduta, de regular seus modos de ser, de pensar, de sentir, segundo cânones que interessam às autoridades de plantão: pais, pedagogos, professoras, religiosos, moralistas, profissionais da saúde, político etc. e não, como se tem apregoadado, como liberdade, escolha, autonomia (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 26).

A própria questão da liberdade, tão apregoadada pelo discurso moderno como subsidiária da emancipação humana através da razão, configura uma das profundas contradições do mundo moderno, pois, ao mesmo tempo em que exalta a liberdade como *dignitas hominis*, valor humano inalienável, difunde a elaboração e a execução de práticas de governo dos indivíduos, intentando moldá-los de acordo com padrões sociais de comportamento que os tornem produtivos e integrados (CAMBI, 1999); e com as crianças não seria diferente. Tal tensão e contradição entre a liberdade e o governo, entre a conformação e emancipação humana,

caracteriza a própria constituição identitária do saber pedagógico na modernidade e atravessará a educação moderna, bem como, os debates e a *práxis* educacionais contemporâneos.

Segundo James, Jenks e Prout (1998), é nesse contexto de tensão entre promoção da liberdade da criança e o reconhecimento de uma necessidade de governo da infância, característico da modernidade, e que continuou reverberando no século XX, que a infância e as crianças transformam-se em objetos de interesse científico e social.

Dentre as instituições fundadas na modernidade, sob a égide dessa contradição, tem-se a escola cuja função é normatizar e produzir subjetividades conformadas aos valores modernos. Para tal, utiliza-se da disciplina e da punição, como estratégias de controle dos indivíduos, especialmente, das crianças. Corroborando tal perspectiva, Cambi (1999) afirma que a escola moderna foi incumbida das tarefas de instruir e ensinar conhecimentos, mas também, comportamentos, articulando-se em torno da didática, da racionalização da aprendizagem, da disciplina e das práticas repressivas.

Consideramos pertinente problematizar a disciplina na acepção das relações de poder características das instituições modernas (FOUCAULT, 1987). A disciplina, segundo Foucault (1987), desenvolve-se na modernidade como técnica privilegiada do exercício do poder nas instituições: prisão, hospital, manicômio, escola etc. O poder disciplinar é a própria condição de possibilidade e o instrumento da fabricação e governo dos indivíduos. De acordo com Kohan (2005), a principal função do poder disciplinar é enquadrar na norma (normalizar) as possíveis ações dos indivíduos em determinado campo ou espaço. Como instituição moderna que se encarrega da educação e formação infantil, a escola exerce o poder disciplinar através do governo da infância, estruturando o campo de ação das crianças/alunos ou ditando o que se espera delas.

A escola moderna exerce uma espécie de poder sutil, porque não se fundamenta na submissão dos indivíduos, mas na ideologia da liberdade. Já que o poder não é algo que se detém, mas algo que se exerce, a educação escolar pressupõe sujeitos que aceitem submeter-se a esse poder. Por essa razão, a noção de liberdade é cara e imprescindível para o exercício do poder disciplinar. Nesse ínterim, busca-se oferecer as condições para a produção de subjetividades infantis dóceis, obedientes e disciplinadas (KOHAN, 2015).

Podemos pensar que tal exercício do poder disciplinar materializa-se em alguns dispositivos ou práticas corriqueiras no cotidiano escolar, como: pontos negativos, avaliações, retirada do recreio e outras punições que se tratam de estratégias de administração da infância e visam à (con)formação das subjetividades infantis às regras institucionais, algo que nos remete à formação de uma mentalidade que Foucault (1987) chamou de “alma” moderna.

A história dessa microfísica do poder punitivo seria então uma genealogia ou uma peça para uma genealogia da “alma” moderna. [...] (a alma) tem uma realidade que é produzida permanentemente, em tomo, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos - de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Voltaremos a essa discussão posteriormente. Por hora, apresentamos, a seguir, a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento infantil, coerente com as demais concepções teórico-metodológicas que sustentam este estudo, dado que subverte a lógica da periodização e universalização do desenvolvimento infantil como saber hegemônico sobre a criança, para situá-lo no contexto das interações dialéticas entre criança e o meio, considerando-o no entrelaçamento entre fatores de ordem biológica e social.

### **3.2 A criança com vez e voz: reposicionando a infância sob o prisma da psicologia histórico-cultural e da sociologia da infância**

Com base no referencial histórico-cultural, o desenvolvimento humano é compreendido no entrelaçamento entre fatores de ordem biológica e social, dado que não nega os aspectos maturacionais do sujeito, entendendo essa dimensão como parte constitutiva do fenômeno psicológico, mas, elege a interação social como imprescindível para a construção das funções psicológicas superiores, restritas à espécie humana.

Por meio desse referencial teórico, compreendemos também que o desenvolvimento humano é engendrado no/pelo encontro entre sujeitos, que se constroem mutuamente nas interações que estabelecem com o ambiente social. Segundo Vigotski (2000; 2007), a constituição do sujeito processa-se a partir da internalização da cultura, que se dá através das interações sociais estabelecidas. Estas possibilitam o aprendizado ou apropriação da cultura, mediante a intervenção socialmente guiada por outros sujeitos sociais já apropriados do conjunto de signos culturais. Esse processo acontece desde o nascimento, momento em que a criança começa a interagir socialmente e, por conseguinte, vai se apropriando do mundo que a cerca. No entanto, o processo socialmente guiado de internalização da cultura não constitui uma cópia do real ou do mundo externo, sendo esse ressignificado pelas crianças. Nem mesmo a brincadeira da criança é pura imitação do real. Segundo Costa (2012, p. 24): “[...] a brincadeira mantém uma relação dialética com o real, uma solução de compromisso, pois ela precisa dele para existir e existe para negá-lo”.

O processo de internalização da cultura concerne também ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que obedece a uma lei geral que implica uma dupla formação: inicialmente, o funcionamento psíquico e o comportamento da criança são dirigidos por signos presentes no meio social (nível intersíquico); a partir da mediação semiótica, realizada por esse meio social através dos signos culturais, ocorre a internalização desses signos pela criança (nível intrapsíquico), que opera uma transformação significativa na relação criança-meio: a aquisição da capacidade de regulação do comportamento pelos signos internalizados (consciência) (VIGOTSKI, 2000).

Não obstante, convém enfatizar que a internalização não configura uma apreensão mecânica ou cópia da realidade externa, mas, implica o caráter ativo da criança nesse processo. Corroborando a ideia de que a internalização pela criança não é uma cópia idêntica do que se processa externamente, Wertsch (1988) aponta que, para Vigotski, nesse processo de apropriação da realidade social, a criança imprime uma transformação desta mesma realidade.

O início da incursão de Vigotski pelo campo dos estudos de crianças ocorreu a partir da escrita do manual *Psicologia Pedagógica*, na primeira metade da década de 1920, tendo se encerrado com a publicação dos *Fundamentos de Pedologia*, que corresponde a uma série de sete conferências proferidas entre 1933 e 1934 (MESHCHERYAKOV, 2010). O termo *Pedologia* foi utilizado pelo autor bielorusso para designar a ciência cujo objeto consistia no desenvolvimento infantil (VEER; VALSINER, 2006).

A concepção de Vigotski (1996) considera o desenvolvimento da criança não como um conjunto de funções isoladas, mas como um todo, que se constitui e se expressa na relação da criança com o meio. Tal perspectiva tem implicação metodológica importante: o desenvolvimento infantil não pode ser compreendido a partir do estudo isolado de funções psicológicas que supostamente não manteriam relações com o todo, e com o meio.

O referido autor critica as formulações teóricas que fundamentam a periodização do desenvolvimento infantil em etapas fragmentadas e isoladas, especialmente, as que classificam fases do desenvolvimento da criança com base em estágios que caracterizam o princípio pedagógico relativo à educação e ao ensino. Nesse caso, a educação da criança, dividida em etapas, funcionaria como critério para classificar o desenvolvimento infantil, igualmente dividido em fases que acompanhariam a evolução da criança pelos graus da escolarização. Tal classificação basear-se-ia na designação de algum sinal ou indício no desenvolvimento infantil como critério convencional para a configurar a periodização (VIGOTSKI, 1996).

A crítica de Vigotski (1996) consiste justamente no fato de que a escolha de um critério único ou indício para delimitar todas as idades desconsidera que, no curso do desenvolvimento,

esse indício não permanece inalterado, mas se transforma quanto ao próprio significado, valor e importância: “Os esquemas delineados não levam em conta a reorganização do próprio processo de desenvolvimento, graças ao qual a importância e o significado de um critério muda constantemente quando se passa de uma idade à outra<sup>24</sup> VIGOTSKI, 1996, p. 252, tradução nossa). Assim, a complexidade do desenvolvimento infantil impede que se possa determinar um estágio por um critério único e, além disso, o desenvolvimento apresenta mudanças que são, muitas vezes, imperceptíveis, o que Vigotski (1996) chamou de mudanças microscópicas (*cambios microscópicos de la personalidad del niño*) que vão se somando, manifestando-se, posteriormente, como uma súbita e inteiramente nova transformação qualitativa numa dada idade.

Assim, cada alteração no percurso do desenvolvimento infantil não caracteriza a modificação de aspectos isolados, mas, ocorre uma reorganização de todo o conjunto do desenvolvimento da criança: “a personalidade da criança se modifica em sua estrutura interna como um todo e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica de cada uma de suas partes<sup>25</sup>” (VIGOTSKI, 1996, p. 262, tradução nossa).

O desenvolvimento nas idades, a que se refere Vigotski, não se configura em função do tempo cronológico ou da eleição de um critério único com aquisições que se superpõem no decorrer do desenvolvimento, mas, em função da emergência de uma ‘formação central’, que não se encontra isolada, mas que funciona como guia para o desenvolvimento global da criança que caracteriza a reorganização da personalidade infantil sobre uma base nova. O autor chamou de ‘linhas centrais de desenvolvimento’ (*líneas centrales del desarrollo*) de uma determinada idade os processos do desenvolvimento que se relacionam com a nova formação central de forma mais ou menos imediata; os demais processos parciais, assim como as mudanças produzidas nessa idade, Vigotski (1996) chamou de ‘linhas acessórias de desenvolvimento’ (*líneas accesorias del desarrollo*). Os processos que configuram linhas centrais de desenvolvimento em determinada idade transformam-se em linhas acessórias de desenvolvimento em outra idade, pois, modificam-se o significado e a importância desses processos na estrutura geral do desenvolvimento, e a própria relação dos ditos processos com a nova formação central. Dessa forma, para se compreender o desenvolvimento infantil, é preciso

---

<sup>24</sup> No original: “Los esquemas señalados no toman en cuenta la reorganización del propio proceso del desarrollo, gracias al cual cambia constantemente la importancia y el significado de un criterio cuando se pasa de una edad a otra”.

<sup>25</sup> No original: [...] la personalidad del niño se modifica em su estructura interna como um todo y las leyes que regulan esse todo determinan la dinámica de cada una de sus partes.

levar em conta a relação dinâmica entre o todo e as partes que configuram a estrutura desse desenvolvimento e que determinam as mudanças que se processam no todo e nas partes.

A teorização de Vigotski (1996) sobre o desenvolvimento infantil não implica a periodização ou descrição de estágios universais que seriam percorridos pelas crianças em função de leis que regulam a maturação biológica. Tampouco, o desenvolvimento da criança poderia ser passível de uma definição segundo etapas que caracterizam o percurso pelos graus da escolarização. Nesse sentido, no contexto dos estudos pedológicos, Vigotski (2010) enfatiza o papel e a influência do meio no desenvolvimento da criança como uma função da relação específica que a criança estabelece com este meio que se modifica para ela de acordo com a idade. O meio, assim, tem a potência de influenciar a forma como as crianças vivenciam determinado acontecimento, produzindo diferenças significativas no seu desenvolvimento.

Torna-se importante salientar que a criança não é passiva diante dessa influência do meio, pois, a relação que ela estabelece com o meio pressupõe seu posicionamento ativo diante das contingências que o configuram. Vigotski (1996) aponta uma das maiores dificuldades no estudo teórico e prático do desenvolvimento infantil: a concepção de meio como algo externo em relação à criança, como uma circunstância exterior que influencia o desenvolvimento e que seria independente, sem relação com a própria criança. Vigotski (2010) não compreende o meio como realidade circunstancial estática com influência imediata e linear sobre a criança: “[...] o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico” (VIGOTSKI, 2010, p. 691). Para o autor, o meio não é circunstância, mas fonte de desenvolvimento para a criança.

Como solução para essa questão da relação entre criança e meio, o autor bielorrusso propõe os conceitos vivência (2010) como a unidade de análise da relação da criança e o meio (do qual tratamos mais adiante) e o de ‘situação social de desenvolvimento’ (*situación social del desarrollo*) ou a unidade indivisível configurada pelo sistema de relações que a criança estabelece com o meio ou a realidade social mais ampla, relação essa, que é “[...] totalmente peculiar, específica, única e irrepitível para essa idade. [...] A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade”<sup>26</sup> (VIGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa). É, portanto, no contexto da situação social do desenvolvimento, determinada pelas

---

<sup>26</sup> No original: [...] totalmente peculiar, específica, única e irrepitible para esta edad. [...] La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos os cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad.

relações entre a criança e o meio, que surgem e se desenvolvem as novas formações próprias de cada idade.

Convém também esclarecer que a crítica vigotskiana à periodização do desenvolvimento infantil implica a negação da existência de fases universais decorrentes exclusivamente de um processo de maturação biológica, mas não renuncia completamente à concepção de “fase”, já que Vigotski reconhece que existem mudanças sucessivas pelas quais o psiquismo passa, que configuram um processo em que é possível identificar diferentes estados com características específicas. Além de a noção de fase em Vigotski não se referir a etapas que refletem puramente a maturação orgânica, outro aspecto caracteriza a abordagem da periodização do desenvolvimento numa perspectiva histórico-cultural: a historicidade (PASQUALINI, 2016).

A concepção histórico-cultural de desenvolvimento insere o psiquismo humano no tempo histórico e, como fenômeno determinado historicamente, a atividade seria a chave para se compreender o problema da periodização do desenvolvimento. De acordo com Pasqualini (2016, p. 68):

A atividade é mediação na relação dialética indivíduo-sociedade, relação esta que desenvolve e se complexifica justamente à medida que a própria atividade mediadora se desenvolve e se complexifica. [...]. Ao eleger a atividade como categoria nuclear para a explicação do psiquismo – e para o problema específico dos períodos do desenvolvimento –, os teóricos soviéticos garantem a perspectiva da totalidade na explicação do psiquismo individual. Isso porque a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade.

Assim, de acordo a autora, as mudanças no psiquismo e no próprio curso do desenvolvimento individual são resultado das mudanças no conteúdo da atividade humana que se produzem ao longo do processo histórico. A própria concepção da gênese histórica de jogo protagonizado, na perspectiva de Elkonin, seria ilustrativo desse processo, já que o jogo de papéis não é característico de ‘tendências instintivas’ da criança, mas uma atividade que emerge como forma particular de aproximação da vida e das relações adultas, nas quais é negada às crianças participarem (PASQUALINI, 2016).

Retomando a discussão acerca do papel do meio no desenvolvimento infantil, o conceito de vivência em Vigotski (2010) enfatiza a unidade de análise da relação dialética entre criança e meio. A respeito desse conceito, Toassa (2009), afirma ser a forma própria de o sujeito experimentar o mundo externo e o próprio mundo interno, sendo essa experimentação passível de atribuição de sentidos particulares na relação pessoal da consciência com o meio. Para a autora, o sentido que configura a linguagem interior caracteriza o que há de mais pessoal e singular na vivência humana. Para Vigotski (2010), o conceito de vivência refere-se à unidade



básica de análise da relação da criança com o meio, que articula as singularidades da personalidade da criança e as particularidades do meio, determinando a atitude da criança diante da situação vivenciada.

Ademais, a influência do meio no desenvolvimento infantil depende também do nível de compreensão e apreensão da criança quanto à situação vivenciada. A ideia de vivência constrói-se sob a égide do binômio que se forma entre o meio e as singularidades da criança - características de personalidade, idade e capacidade de compreensão (VIGOTSKI, 2010). A concepção de vivência infantil, como descrita por Vigotski, subverte a lógica das teorias que generalizam e universalizam o desenvolvimento da criança em períodos sucessivos no ciclo vital, caracterizados pela aquisição de um conjunto de habilidades específicas.

O termo vivência (*perejevânie*) – uma espécie de experiência com um significado pessoal - também nos remete diretamente aos processos de significação e atribuição de sentido pela criança, dado que, para Vigotski (2010) as crianças podem atribuir sentidos diferentes a uma situação ocorrida, dependendo das peculiaridades do meio e do seu entendimento acerca do que é vivenciado por elas. A esse respeito, afirma o autor: “[...] o significado das palavras para as crianças não coincide com nosso significado da palavra, ou seja, o significado das palavras para as crianças em diferentes faixas etárias possui uma construção diferente” (VIGOTSKI, 2010, p. 689). Também, Pino (2010) enfatiza a relação feita por Vigotski (2010) entre a vivência e a significação que a criança atribui às situações promovidas pelo meio.

Na perspectiva vigotskiana, os processos de significação consistem no oposto de uma simples cópia ou produto direto da realidade externa; são, antes, uma (re)significação desta, de acordo com a forma própria como a criança sofre a influência do meio, a sua dimensão afetivo-volitiva e a sua capacidade cognitiva, que também impactam a (re)elaboração subjetiva do significado, desdobrando-o na categoria sentido. A própria noção de significado transcende a simples associação entre a palavra e aquilo que ela designa, e não se reduz a uma estrutura estática, cristalizada, formada por estas dimensões, podendo modificar-se ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001), compreensão essa que nos permite uma aproximação com a ideia de Corsaro (2009; 2011) de ressignificação da cultura pelas crianças.

Assim, o processo de significação, para Vigotski (2001) implica as dimensões coletiva e individual, e ambas não parecem constituir realidades mutuamente excludentes. Para além de qualquer binarismo, compreendemos que a construção de significados pela criança implica a forma própria como ela vivencia o contato com a realidade social e com a cultura, a partir da interação social (coletiva), sendo apropriada e (re)elaborada por ela na própria relação. Os

significados são produzidos no seio das interações sociais das crianças com outros sujeitos sociais e com a cultura.

Para Vigotski (2007; 2010), o contato com o meio é fonte de desenvolvimento para as crianças, na medida em que as interações sociais possibilitam-lhes a internalização de formas mais complexas e organizadas de comportamento, as chamadas funções psíquicas superiores. No entanto, tais funções “[...] surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras crianças, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 699). Assim, a experiência social é reconstruída internamente pela criança, o que nos remete à significação pessoal ou vivência (*perejevânîe*) na acepção vigotskiana.

Toassa (2009) apresenta uma perspectiva de vivência integrada à consciência e às funções psicológicas superiores, como a emoção e a linguagem:

Havendo atividade cerebral humana, qualquer que seja o grau de emotividade, haverá vivência; embora cada vivência seja marcada pela atividade mais intensa desta ou daquela função psíquica. [...] Na teoria histórico-cultural propriamente dita, toda função psíquica superior tem uma face vivencial – ao lado de sua ação no mundo, e tanto as partes como o todo da consciência podem ser generalizadas pela linguagem que se imiscuiu no seu processo de constituição. O vocábulo só se aplica a seres humanos, ou a suas representações [...]. As vivências não podem ser meramente deduzidas dos atos da pessoa, pois, embora determinando as ações, a relação interior da consciência/personalidade com o meio depende de uma elucidação da perspectiva da própria pessoa (TOASSA, 2009, p. 28).

Outro ponto a se destacar é a primazia das interações sociais como fator de desenvolvimento da criança, justamente por possibilitar a aprendizagem ou apropriação da cultura com posterior reelaboração interna pela criança. Vigotski descreve a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como espaço entre o que a criança já realiza com autonomia e aquilo que ela faz apenas com auxílio de outras crianças ou adultos que já se apropriaram daquele conhecimento. O conceito de ZDP supõe que a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança, são dependentes da intervenção do outro social, estando intimamente vinculado à apreensão da cultura (VIGOTSKI, 2000; 2007).

Embora, a ZDP não seja promovida apenas nas interações sociais escolares, já que a aprendizagem da criança também se dá no âmbito das práticas familiares (aquisição da fala, brincadeiras, resolução de problemas em parceria com adultos, etc.), a aprendizagem escolar introduz novos elementos (como, o suporte<sup>27</sup>) e é potencialmente geradora de ZDP (VIGOTSKI, 1998, 2010, 2007; BAQUERO, 1998). O conceito em questão é pensado, mais

---

<sup>27</sup> Para Baquero (1998), o suporte concerne a uma situação específica de interação em que um sujeito especializado num dado conhecimento ou domínio do saber atue com o objetivo de que outro sujeito menos especializado aproprie-se do conhecimento que se tenta ensinar.

em termos de um sistema de interação definido socialmente, do que de acúmulo de capacidades subjetivas ou individuais (BAQUERO, 1998).

A ZDP, como espaço, não remete a uma estrutura física, consiste antes, num espaço simbólico orientado para trocas intersubjetivas entre os parceiros educativos (MEIRA; LERMAN, 2010), sendo a escola um lugar potencialmente rico de promoção dessas trocas e compartilhamento de saberes entre crianças, e entre estas e os professores (COLAÇO, 2001; 2004; COLAÇO et. al., 2007; FRADE; MEIRA, 2012). Além do mais, segundo Colaço (2004), o próprio espaço simbólico da ZDP promove a subjetivação infantil a partir do compartilhamento de conhecimentos na sala de aula. Nesse sentido, a aprendizagem é eminentemente social e as interações sociais entre crianças com níveis heterogêneos consistem em experiências imprescindíveis para o desenvolvimento infantil.

É possível identificar uma aproximação entre a perspectiva histórico-cultural de reelaboração de significados culturais pelas crianças e a perspectiva de criança como sujeito ativo e produtor de cultura, defendida pela Sociologia da Infância, da qual trataremos adiante. Embora a visão teórico-metodológica vigotskiana focalize o processo de ressignificação da cultura na dimensão psicológica, de constituição da subjetividade, e a Sociologia da Infância busque compreender o processo de ressignificação da cultura nas interações entre pares, ambas apresentam em comum a visão de criança como ativa e criativa na relação que estabelecem com o meio sociocultural.

A dimensão ativa e criativa da criança também se expressa pela imaginação, já que Vigotski (2014; 1998) assume que esta consiste em função básica da atividade humana. Na brincadeira, a criança não se limita a reproduzir o que lhe chega pela percepção do mundo, não se trata apenas de imitar o que vê. Mesmo reconhecendo que há nas brincadeiras e jogos infantis a imitação de comportamentos percebidos nos adultos,

[...] esses elementos da experiência alheia nunca se reproduzem na brincadeira do mesmo modo como na realidade se apresentaram. Os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma *reelaboração criativa*<sup>28</sup> dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades. A vontade das crianças de fantasiar as coisas é resultado da sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica. (VIGOTSKI, 2014, p. 06).

Guardadas as diferenças epistemológicas, o conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009; 2011), que compreende a (re)construção inventiva e criativa de novas realidades pela criança, de acordo com seus interesses e necessidades, aproxima-se da noção de reelaboração criativa, como apresentada por Vigotski (2014). A principal diferença entre ambas

---

<sup>28</sup> Grifo nosso.

as visões se centra no fato de que o interesse de Vigotski é compreender como a criança se constitui como sujeito a partir das interações sociais com o meio. Embora Corsaro (2011) não negue que o desenvolvimento psicológico da criança seja propiciado pelas interações com o meio social e cultural, seu interesse não se centra no desenvolvimento psicológico infantil, mas na constituição das crianças como autores sociais através da participação delas em rotinas e atividades culturais que possibilitam a interação entre elas, a apropriação e a reinvenção coletivas da cultura (CORSARO; JOHANESSEN, 2007).

Embora, consideremos profícuo o diálogo entre a perspectiva de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil e a de Corsaro sobre reprodução interpretativa e construção das culturas de pares, especialmente, no contexto desta pesquisa, entendemos que há um tensionamento entre Corsaro (2011) e a Psicologia de Vigotski, já que o primeiro constrói uma crítica ao autor bielorusso, afirmando que, mesmo considerando o papel imprescindível da interação social na constituição do sujeito, Vigotski terminaria por enfatizar o processo de internalização. Aqui, consideramos que Corsaro (2011) equivoca-se duplamente como relação à Psicologia de Vigotski: primeiro, por interpretar de forma limitada a perspectiva de internalização como mera transposição de uma operação, que se daria primeiramente no nível externo (social) para o nível interno do sujeito; e segundo, porque a participação da criança na sociedade aconteceria somente após a internalização da sociedade.

Sabemos que o desenvolvimento infantil, para Vigotski (2007), segue uma trajetória que se inicia no âmbito interpsicológico (social) para chegar ao nível intrapsicológico (indivíduo); toda e qualquer função psicológica superior ocorre primeiro em contexto de intersubjetividade, para, a partir das interações sociais, ser internalizada pela criança, sendo justamente nesse ponto que reside a crítica de Corsaro (2011) a Vigotski. Segundo Corsaro (2011), mesmo evidenciando o caráter social do desenvolvimento psicológico humano, a teoria do autor bielorusso terminaria por enfatizar o caráter individual desse desenvolvimento que se expressaria no conceito de internalização, o que consiste numa apropriação equivocada de Corsaro (2011) sobre a perspectiva vigotskiana.

Entendemos que Corsaro (2011) considera, de forma limitada, a Psicologia de Vigotski porque, para este autor, a internalização da cultura não acontece pelo simples deslocamento de operações do plano externo para o plano interno ao sujeito, mas como reconstrução subjetiva da cultura pela criança, que não implica uma antinomia entre um momento externo x momento interno. Apoiamo-nos em Wertsch (1998a; 1998b) para contrapor Corsaro (2011), já que, na ótica wertschiana, o processo de internalização em Vigotski não pode ser entendido pela relação de oposição mutuamente excludente entre externo e interno (ou entre social e indivíduo) mas

como apropriação e domínio dos instrumentos culturais. Também, não consideramos pertinente afirmar que, para Vigotski, a participação da criança na sociedade aconteceria apenas após a internalização, mas, desde o momento em que a criança é inserida no contexto de sua cultura e interage socialmente com outros sujeitos sociais e com os elementos e artefatos culturais.

Assim, recorreremos às considerações de Werstch (1998a; 1998b) para sustentar nossa argumentação em defesa de Vigotski. Acreditamos que uma caracterização simplista poderia fazer com que caíssemos na armadilha de situar a diferença entre as duas perspectivas teóricas (Vigotski e Corsaro) no âmbito da ‘antinomia indivíduo-sociedade’ (WERSTCH, 1998a). Na tentativa de resolver a contenda entre ‘social como algo externo’ e ‘individual como algo interno’, que lhe parece controversa, Werstch (1998a) identifica o funcionamento mental (indivíduo) e o contexto sociocultural (sociedade) como

[...] momentos dialeticamente interativos, ou aspectos de uma unidade mais incluída de análise – a ação humana. [...] a ação não é conduzida nem pelo indivíduo nem pela sociedade, embora haja indivíduos e momentos sociais para qualquer ação. [...] um relato da ação não pode se originar do estudo do funcionamento mental ou do contexto sociocultural em isolado. [...] a ação fornece um contexto dentro do qual o indivíduo e a sociedade (bem como o funcionamento mental e o contexto sociocultural) são entendidos como momentos inter-relacionados (WERTSCH, 1998a, p. 60).

Assim, nem o funcionamento mental (indivíduo) nem o contexto sociocultural (sociedade) poderiam ser compreendidos de forma independente, mas no processo contínuo de interação dialética entre ambos, em que um pressupõe, influencia e transforma o outro na relação, não sendo pertinente, assim, trazer a discussão do conceito de internalização em Vigotski para o plano da oposição entre um momento externo ou social e um momento interno ou individual.

A própria concepção de ação mediada, como unidade de análise, na pesquisa sociocultural de Wertsch (1998a; 1998b) parte da concepção de Vigotski (2007) de que a ação humana é mediada por ferramentas ou instrumentos de natureza psicológica. Para Wertsch (1998a), a definição mais pertinente de agente da ação seria a de “indivíduo-que-opera-com-meios-mediacionais”. No contexto da ‘ação mediada’, o indivíduo sozinho não é o agente da ação, o que implica que o contexto sociocultural se faz presente e forma, junto com o agente, uma unidade indivisível. Dessa forma, temos que “[...] os meios que definem o funcionamento mental e a ação mais genericamente são aspectos inerentes [...] do contexto sociocultural” (WERTSCH, 1998a, p.62-63).

Nesse sentido, consideramos relevante trazer, também, as contribuições teóricas de Wertsch (1988; 1998a; 1998b), já que o referido autor faz uma releitura do processo de internalização não como algo redutível à dimensão interna do sujeito, mas como apropriação

ou capacidade de utilizar uma ferramenta ou instrumento (elementos culturais) que se apresenta primeiro no meio social (WERTSCH, 1998a). Portanto, para Vigostki (1996; 2000, 2010) e para Wertsch (1998a), a internalização não é meramente a transposição da realidade externa para um plano interior, mas, implica a tarefa de apropriação semiótica, de domínio dos signos culturais<sup>29</sup>: “Mais adiante (no desenvolvimento), a criança adquirirá um maior controle voluntário no plano intrapsicológico sobre o que anteriormente somente havia existido na interação social” (WERTSCH, 1988, p. 81). A internalização consiste, assim, no desenvolvimento da capacidade de utilizar os signos culturais como mediadores das interações sociais; signos esses que se apresentaram inicialmente no âmbito social e, uma vez internalizados, passam a ter seu uso regulado pela própria consciência.

Ademais, Wertsch (1988) afirma que, na teoria de Vigotski, a distinção entre os processos interpsicológicos e intrapsicológicos não pode ser reduzida à dicotomia entre processos externos *versus* processos internos, e aponta que o conceito de fala egocêntrica da criança, na perspectiva vigotskiana, refere-se a um tipo específico de funcionamento psicológico infantil que é, ao mesmo tempo, inter e intrapsicológico.

Linguagem e pensamento não estão vinculados *a priori* e, portanto, a linguagem falada não é utilizada como instrumento do pensamento nos estágios iniciais do desenvolvimento infantil. A fala egocêntrica (VIGOTSKI, 2001) corresponde a um estágio do desenvolvimento da linguagem falada em que a criança dirige a fala a si mesma para planejar uma ação, sendo uma transição do discurso socializado, no qual a fala é utilizada com intuito de estabelecer contato com as pessoas (às quais, ela apela para solucionar problemas) para a fala internalizada, estágio no qual ela desenvolveu a capacidade de utilizar a fala como instrumento do pensamento. Quando ocorre o entrelaçamento entre pensamento e linguagem no estágio da fala internalizada, o pensamento se torna verbal e a fala racional, fenômeno psicológico responsável pela fundação da consciência.

A própria concepção do processo de internalização como capacidade de utilizar uma ferramenta cultural, como a linguagem falada, rompe com a concepção dicotômica de um mundo interno que se opõe ao que é externo, e que assimilará o instrumento cultural que se localizava no exterior. Acreditamos que, na perspectiva vigotskiana, não há uma linearidade

---

<sup>29</sup> A ideia de que o processo de internalização não pode ser compreendido como transposição da realidade externa para o plano interno é corrente na teoria vigotskiana, embora consideremos relevante trazer a perspectiva wertschiana, dado que consideramos que explicita mais pormenorizadamente o conceito, fornecendo novos elementos para ampliar o seu entendimento, como a discussão que faz diferenciando domínio de apropriação.

causal entre o que é social (supostamente externo) configurando o que é psicológico (exclusivamente interno), mas uma circularidade causal evidenciada justamente na e pela relação dialética, de mútua construção entre ambos.

Segundo Wertsch (1998a), a internalização como processo de apropriação constitui uma das propriedades da ação mediada. Como já discutido anteriormente, Wertsch (1998b, p. 19) elabora um contraponto teórico-metodológico à antinomia entre indivíduo (funcionamento mental) e social (contexto sociocultural) ao estabelecer a pesquisa sociocultural, cujo objetivo consiste em

[...] explicar as relações entre a ação humana [...] e as situações históricas, institucionais e culturais nas quais essa ação ocorre. A ação humana não pode ser compreendida como individual, isolada e independente, mas na interrelação ou interação dialética entre o funcionamento psicológico do sujeito e o contexto sociocultural” (WERTSCH, 1998b, p. 19).

A ação humana, eleita como objeto e unidade de análise para a pesquisa sociocultural, é sempre uma ação mediada (na acepção vigotskiana do termo) por instrumentos físicos ou psicológicos ou *meios mediacionais*. A ação mediada, na perspectiva de Wertsch (1998b) não se reduz às dimensões psicológica e sociocultural, o que inviabiliza a dicotomização do conceito. De acordo com o autor, a análise da ação mediada deve focar

[...] como vários momentos da sua organização são definidos e entendidos como estando envolvidos numa dialética complexa. A orientação é conceber a ação como sendo organização e definida por múltiplas influências analiticamente distintas, mas interativas. [...] em cada caso, todas as influências são reconhecidas como moldando a ação de alguma maneira. Como as influências estão inter-relacionadas dentro de um sistema dinâmico, elas não podem ser definidas em separado ou de maneira estática (WERTSCH, 1998b, p. 61).

Quanto à ação mediada, outro ponto que merece destaque, e que corrobora a perspectiva da ação mediada como unidade indivisível, é a tensão irreduzível entre o agente da ação e os meios mediacionais utilizados. Não se pode reduzir a ação mediada nem ao seu agente nem aos meios mediacionais utilizados pelo sujeito que empreende a ação, sob pena de comprometer sua análise. Tal perspectiva implica compreender a ação mediada na inter-relação e interdependência entre a dimensão psicológica e as dimensões socioculturais que atravessam o sujeito e a ação empreendida por este (WERTSCH, 1998b). Assim, tal tensão irreduzível revela, além da indissociabilidade entre agente e instrumento mediador, uma relação de mútua constituição entre estes, já que o agente da ação e os meios mediacionais constituem uma unidade, e não podem ser compreendidos fora da totalidade que os integra.

Consideramos pertinente conceber a Reprodução Interpretativa de William Corsaro (2009, 2011) em suas aproximações com a Ação Mediada, nos termos de James Wertsch. Justifiquemos a defesa de tal ideia. Entendemos que, porque caracterizada no campo da

linguagem e construída em contextos de interações sociais, a reprodução interpretativa constitui ação eminentemente humana, que evidencia a participação ativa da criança na construção de suas próprias culturas de pares.

Como a ação mediada, a reprodução interpretativa das crianças implica o entrelaçamento entre a dimensão cultural mais ampla - no caso, o mundo e a cultura dos adultos, e as culturas de pares – e a dimensão da singularidade referente às formas peculiares pelas quais as crianças (no contexto da interação entre pares) interpretam, ressignificam e recriam os elementos das culturas adultas com as quais interagem.

Assim como na ação mediada, a singularidade do funcionamento psicológico do sujeito interage dialeticamente com o contexto sociocultural, compreendemos que na reprodução interpretativa, as crianças constroem e reconstróem coletivamente suas próprias culturas na interação dialética entre uma dimensão psicológica do funcionamento mental das crianças<sup>30</sup> e as influências socioculturais do mundo adulto no qual estão inseridas e com o qual interagem.

À semelhança da ação mediada, que não se reduz nem à sua dimensão psicológica nem às influências socioculturais, a reprodução interpretativa não se refere ao funcionamento mental das crianças, tampouco, pode ser reduzida às influências culturais dos adultos sobre elas (já que a reprodução interpretativa não implica mera imitação das culturas adultas pelas crianças).

Ainda, em consonância com outra propriedade da ação mediada, a que concerne à internalização como processo de apropriação das ferramentas ou recursos mediacionais por parte do sujeito, a reprodução interpretativa implica uma apropriação criativa e inventiva das culturas adultas (que aqui adquirem a qualidade de mediadores) pelas crianças no processo de elaboração ativa de suas próprias culturas de pares.

Na cultura de pares, identificamos o interjogo entre agente e instrumentos ou mediadores que caracterizam a ação mediada, sendo as crianças os agentes da ação (“indivíduos-que-operam-com-meios-mediacionais”), os elementos da cultura mais ampla (englobando as próprias culturas de pares e adultas, as rotinas culturais das quais as crianças participam) como ferramentas mediacionais ou instrumentos da ação dita mediada, esta última compreendida como as reproduções interpretativas das crianças no contexto das interações entre pares.

---

<sup>30</sup> Enfatizamos que a dimensão psicológica infantil integra o conceito de reprodução interpretativa, dado que CORSARO (2009; 2011) faz referência a orientação social psicológica do mesmo. Ademais, admite-se tal ideia quando o autor defende o posicionamento ativo das crianças na construção de suas próprias culturas a partir da recriação das culturas adultas com as quais interagem. O próprio Corsaro (2009; 2011) concebe a reprodução interpretativa como a forma própria de as crianças darem sentido ao mundo que os cerca, dado que podemos pensar produção de culturas de pares como o compartilhamento de significados e sentidos que as crianças produzem coletivamente (e não individualmente) sobre o mundo adulto.



Pelo exposto, consideramos pertinente apontar a inter-relação dialética entre as múltiplas influências implicadas nas formas singulares de as crianças construírem coletivamente suas culturas de pares a partir da interlocução com as culturas adultas.

Corsaro e Johanessen (2007,) reconhecem que a teoria sociocultural de Wertsch sobre a ação mediada enfoca as ações coletivas do ‘sujeito que opera com meios mediacionais<sup>31</sup>’ em seu contexto sociocultural e histórico. Para os autores, os meios (meios mediacionais) não facilitam simplesmente as ações coletivas, mas, muitas vezes, as transformam, imprimindo uma reconstrução da cultura, além de mudanças em nível individual. Reconhecem também que, embora a mudança no nível individual, ou a alteração das funções mentais, seja o que interessa aos pesquisadores da tradição sociocultural, seus interesses (Corsaro e Johanessen), no entanto, residem principalmente, na redefinição e criatividade na cultura de pares no nível coletivo ou interpessoal e como o uso que as crianças fazem dos recursos mediacionais contribui para essa criatividade.

A ação mediada, como discutido por Wertsch, se encaixa bem com a ênfase da reprodução interpretativa sobre a importância das rotinas culturais. As rotinas culturais são atividades cotidianas repetitivas produzidas coletivamente por membros de uma cultura. O caráter habitual e assumido de rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança de pertencer a um grupo social. Esta previsibilidade muito possibilita as rotinas, fornecendo estruturas dentro das quais o conhecimento sociocultural pode ser produzido, exibido e interpretado. Esses quadros são semelhantes à ação mediada, na medida em que são auto-organizados e baseados em uma compreensão compartilhada da atividade que está ocorrendo ("o que os atores estão fazendo"). Esse entendimento não é necessariamente explícito, mas incorporado na percepção de objetos intencionais, espaço e tempo. Dentro desta perspectiva fenomenológica, as crianças não utilizam tanto meios ou ferramentas mediacionais, mas os meios mediacionais expressam a ação mediada e a forma como as crianças se produzem como seres culturais dentro de rotinas culturais (CORSAO; JOHANESSEN, 2007, p. 445, tradução nossa)<sup>32</sup>

Corsaro e Johanessen (2007) também traçam um paralelo entre a reprodução interpretativa e a teoria sociocultural do desenvolvimento de Bárbara Rogoff, já que, esta última elege, como unidade de análise para compreender o desenvolvimento, as atividades coletivas no contexto sociocultural. Eles salientam que, para a autora, as mudanças que caracterizam o desenvolvimento não se dariam exclusivamente no âmbito do indivíduo nem exclusivamente

<sup>31</sup> No original: individual-operating-with-mediational-means.

<sup>32</sup> No original: "Mediational action as discussed by Wertsch (1995) fits well with interpretive reproduction's emphasis on the importance of cultural routines. Cultural routines are repetitive everyday activities collectively produced by members of a culture. The habitual, taken-for granted character of routines provides children and all social actors with the security of belonging to a social group. This very predictability empowers routines, providing frameworks within which sociocultural knowledge can be produced, displayed and interpreted (Corsaro, 1992, 2005). These frameworks are similar to mediated action in that they are selforganized and based on a shared understanding of the activity taking place ("what actors are doing"). This understanding is not necessarily explicit, but embedded in the perception of intentional objects, space, and time. Within this phenomenological perspective, children do not so much use mediational means or tools, rather the mediational means express the mediated action and how children produce themselves as cultural beings within nested cultural routines".

no âmbito do ambiente, mas no envolvimento dos sujeitos numa atividade em curso. Eles ainda afirmam concordarem com a ideia da autora de envolvimento ou participação das crianças na atividade sociocultural, presente no conceito de "apropriação participativa" que se refere ao processo pelo qual os indivíduos transformam sua compreensão e seu papel nas atividades através de sua própria participação.

Os autores compartilham essa noção de apropriação como um processo de participação, mas, notadamente a participação das crianças em ações coletivas compartilhadas ou rotinas culturais ao longo do tempo. Segundo eles, essa participação em rotinas culturais produzidas coletivamente contribui para o desenvolvimento individual das crianças, embora o desenvolvimento individual não seja o foco da reprodução interpretativa, mas sim a produção criativa de culturas de pares compartilhadas, que resulta da apropriação cultural através da participação em rotinas culturais produzidas coletivamente.

Quando pensamos em ação mediada, podemos também situá-la no contexto da mediação pela linguagem. Linguagem aqui adquire a conotação de sistema de signos que refletem e refratam a realidade externa, dado que

[...] com os signos, podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. E refratar significa, aqui, que com nossos signos, nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo (FARACO, 2009, p.50).

A capacidade de refratar a realidade é inerente aos signos, sendo impossível significar algo sem refratá-lo, dados que as significações não são propriedades dadas pelos mesmos, mas, são construídas no curso da história dos grupos sociais e são profundamente atravessadas pelas experiências dos indivíduos, marcadas por contradições, confrontos e interesses sociais (FARACO, 2009). A linguagem, assim, não reflete a existência de uma realidade pura, independente do sujeito que a representa, mas, refrata essa realidade, imprimindo uma forma singular de compreensão da mesma. A linguagem, nessa perspectiva, não pode ser entendida fora do âmbito da constituição interpretativo-subjetiva dos indivíduos que significam a realidade.

No contexto das ciências da linguagem, Bakhtin (2000) destaca que a estrutura da língua foi privilegiada em detrimento da sua função comunicativa. Destaca-se a noção de discurso que é definida por Bakhtin (2002), não como monólogo proferido pelo indivíduo, mas, como algo que se produz na interação verbal – entendida como “realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2002, p. 123). O discurso pressupõe, assim, relações dialógicas entre os interlocutores, ou um fluxo contínuo de comunicação verbal ininterrupta entre sujeitos.

Quanto à relação dialógica bakhtiniana, faz-se necessário diferenciá-la da noção de diálogo no sentido estrito do termo. A palavra diálogo remete à ideia de conversação que acontece por meio da interação face a face, o que interessa como um dos inúmeros eventos em que podem se manifestar a relação dialógica. Já, as relações dialógicas são relações de sentido estabelecidas entre os enunciados que configuram o todo da interação verbal entre os sujeitos, e não apenas a interação face a face. A própria ideia de enunciado não pode ser entendida “[...] como unidade da língua, mas como unidade da interação social; não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas” (FARACO, 2009, p. 66). Outra ideia defendida por Bakhtin (2000) consiste na polifonia do discurso, já que qualquer discurso é sempre perpassado por uma gama de outras vozes sociais que o constituem e que nele se expressam.

A concepção de diálogo em Bakhtin refere-se ao evento necessário para que a relação dialógica se construa. Não obstante, é relevante assinalar que, diferentemente dos significados comumente associados ao termo diálogo, que implicam a existência de convergência de ideias, a concepção bakhtiniana de diálogo não proclama a ideia de consenso, mas, abrange o conflito e a divergência de ideias. As relações dialógicas caracterizam-se, assim, não apenas pela concordância ou coexistência harmônica dos enunciados na interação social entre sujeitos, mas também, pela tensão, pelo conflito e dissonância, e configuram “[...] um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos)”. (FARACO, 2009, p. 69).

Jobim e Souza (1996b) também destaca a complexidade e a heterogeneidade das relações dialógicas, afirmando que são relações de sentido que não se reduziriam às interações que configuram um diálogo real, delimitado por um tempo e espaço específicos. Assim, ideias de autores distintos e enunciados separados no tempo e espaço, quando relacionados pelo fio do sentido, podem configurar relações dialógicas.

A perspectiva da análise/teoria dialógica do discurso, de inspiração bakhtiniana, compreende a linguagem em sua dimensão ideológica, de construção e produção de sentidos apoiados nas relações discursivas produzidas por sujeitos situados em dado contexto histórico e cultural. A própria concepção bakhtiniana de linguagem implica que as particularidades discursivas se produzem para além do contexto estritamente linguístico, considerando também a dimensão extralinguística das produções discursivas (BRAIT, 2012).

A concepção de análise do discurso aqui apresentada coaduna-se às concepções teóricas de culturas da infância (SARMENTO, 2003; 2008) e reprodução interpretativa (CORSARO, 1990; 1992; 1993; 2002; 2007; 2009; 2011; 2012) e culturas de pares (CORSARO, 1990; 1992; 1993; 2002; 2007; 2009; 2011; 2012; QVORTRUP, 2010) defendem que a constituição das

culturas de pares é intrinsecamente atravessada pela linguagem. De acordo com Sarmiento (2003): “A relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, por meio da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasman e configuram o real e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas de pares” (SARMENTO, 2003, p. 04). Nesse sentido, Corsaro (2011) aponta que o próprio conceito de reprodução interpretativa, como constituinte da/ constituído na cultura de pares, atribui particular ênfase em dois aspectos: a linguagem, como sistema simbólico codificador e estruturador da realidade social e cultural da infância; e na participação social das crianças em rotinas culturais.

Assim, enfatizamos que as perspectivas teóricas de constituição dialógica do discurso, das culturas de pares e da reprodução interpretativa auxiliaram-nos a compreender os discursos proferidos pelas crianças participantes da pesquisa quanto às tensões, disputas e conflitos na relação entre escola e família, bem como os discursos de familiares e professoras sobre essa relação.

O referencial histórico-cultural nos auxilia a compreender que as crianças se constituem como sujeitos sociais em contextos de intersubjetividade, mas também no contexto das atividades que realizam coletivamente. Isso implica a interação com os valores, crenças, significados e sentidos socialmente construídos que compõem aspectos da cultura mais ampla na qual está inserida, mas também podemos pensar que implica a interação com outras culturas que impactam o desenvolvimento do sujeito num nível microsocial, como a cultura familiar e a escolar.

No contexto da pesquisa, o referencial teórico histórico-cultural possibilitou-nos desalojar a infância (e as crianças), como categoria social, do lugar que lhe fora imputado na modernidade, o de etapa universal e universalizante do ciclo vital humano, situando-a como fase da vida, em que as crianças são entendidas como sujeitos que se constituem (desenvolvimento), não apenas biologicamente, mas, a partir de uma determinação histórica e cultural. Ademais, nessa acepção, infere-se o caráter ativo e participativo das crianças nas relações que estabelecem com a cultura, que não estão submetidas unicamente, nem ao desenrolar das possibilidades genético-maturacionais, tampouco, aos influxos do meio. Crianças são agentes do próprio processo de desenvolvimento, visto que, ao produzirem significados e sentidos sobre o mundo e a realidade em que vivem, elas não apenas se constituem subjetivamente, mas, deixam suas marcas nesse mundo, que contribuem para a transformação do mesmo.

Nesta senda, outra referência teórica fundamental deste estudo que, assim como a perspectiva histórico-cultural, contribui para expatriar as crianças da condição moderna de

sujeitos passivos diante da cultura mais ampla, dos adultos e das práticas sociais, consiste na Sociologia da Infância, da qual tratamos a seguir.

De acordo com Francischini e Fernandes (2016), o contexto da pesquisa com crianças começou a adquirir visibilidade científica com os estudos empreendidos, especialmente, a partir do final da década de 1980 no âmbito da Sociologia da infância<sup>33</sup>. Esta surge “como um novo campo de estudos, que se diferencia de outras disciplinas que, até então, tinham a infância e a criança como objetos de estudo subsumidos nas instituições família e escola” (MARCHI, 2017, p. 621).

Neste trabalho, consideramos a criança como sujeito que se constrói, subjetiva e socialmente, nas e pelas interações que estabelecem com os adultos, pares e elementos da cultura, mas também como sujeito com voz que participa da construção da cultura mais ampla com a qual interage e da qual se apropria. Nesse processo de apropriação da cultura, a criança não é mera receptora do conhecimento social, ela assume posição ativa elaborando e reelaborando o conhecimento social, modificando-se e modificando a cultura. Tal referencial encontra sustentação na perspectiva defendida pela Sociologia da Infância, como apresentada por Sarmiento (1997; 2003; 2004; 2005; 2008), Corsaro (1990; 1992; 1993; 2002; 2006; 2007; 2009; 2011; 2012), James e Prout (1990), James, Jenks e Prout (1998) Prout (2005; 2010) e Qvortrup (2010) ao entender a criança como sujeito ativo e produtor de cultura, e a infância como categoria social e historicamente construída.

Partindo da Sociologia da Infância, enfatizamos aqui o caráter ativo das crianças nas inter-relações que estabelecem com as culturas adultas. A infância apresenta-se, nessa perspectiva, não como uma categoria meramente abstrata, mas como uma construção necessariamente social e dialética, em que as crianças não são passivas diante de um conjunto de contingências sociais, mas se apropriam do mundo nas e pelas interações sociais, modificam-se e, ao fazê-lo, podem também intervir e modificar a cultura.

Entendemos a perspectiva de infância concernente à Sociologia da Infância como uma ruptura epistemológica com a visão moderna que enfatiza a ampla e irrestrita subalternidade da infância em relação aos adultos. Assim, epistemologicamente, a Sociologia da Infância tensiona e rompe também com a concepção da Psicologia que compreende e aborda a infância como

---

<sup>33</sup> Torna-se necessário esclarecer que não existe uma única vertente teórica que configure todo o campo da Sociologia da Infância. As concepções teóricas dos autores da Sociologia da Infância que selecionamos para fundamentar este trabalho, a saber, Wiliam Corsaro, Manuel Sarmiento, Allison James, Chris Jenks, Alan Prout e Jens Qvortrup encerram diferenças entre si, visto que apresentam enfoques e ênfases diferenciados (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016).

estágio do ciclo vital de incompletude e, portanto, de preparação para a vida adulta. A ruptura efetivada pela Sociologia da Infância implica a compreensão da infância como categoria social e a criança como ator social e sujeito produtor de cultura.

James, Jenks e Prout (1998) caracterizam abordagens socialmente construídas da criança e que configuram uma categoria que chamaram de ‘criança pré-sociológica’. A crítica dos autores a essas abordagens centra-se naquilo que elas trazem da concepção moderna de infância, da qual tratamos nesse capítulo. O constructo ‘criança pré-sociológica’ refere-se a uma ampla categoria que “[...] contém a lata de lixo da história” (JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p. 09), as noções, por vezes, contraditórias e controversas de: a criança má (*the evil child*), a criança inocente (*the innocent child*), a criança imanente (*the immanent child*), a criança naturalmente em desenvolvimento (*the naturally developing child*) e a criança inconsciente (*the unconscious child*).

A ideia de ‘criança má’ consiste no primeiro discurso pré-sociológico sobre a criança, que a localiza no lugar de fraqueza e suposta susceptibilidade ao mal e ao comportamento social e moralmente reprovado. De forma paradoxal, a concepção de ‘criança inocente’ diz das imagens romantizadas da criança como ‘pura de coração’, ser angelical ainda não corrompido pelo mundo. A ‘criança imanente’ supõe a ideia de uma infância reificada e de criança como objetivação da abstração infância, parte natural da sociedade, universal, porque presente em todo lugar, o que a colocaria na posição de ser conhecida, visando oferecer o terreno propício e as experiências para o futuro desenvolvimento da razão. Como ‘criança naturalmente em desenvolvimento’, tem que a criança é compreendida na perspectiva do adulto em formação; a criança seria um fenômeno natural, ao invés de social, o que funda uma compreensão de ‘experiência universal de ser criança’ e determina uma forma igualmente universal de se relacionar com elas. Por último, a ‘criança inconsciente’, difundida pela psicanálise freudiana, posiciona a criança como sujeito determinado por pulsões inconscientes e, por essa razão, desprovida de intencionalidade e agência. Esses modelos presociológicos de entender as crianças são criticados porque apresentam concepções caricaturadas e contraditórias que configuram um conjunto complexo de argumentos através dos quais a infância foi e ainda é representada (JAMES; JENKS; PROUT, 1998). É justamente em contraposição à concepção moderna de infância que emergem os estudos sobre a infância (PROUT, 2005).

Em contraposição às abordagens pré-sociológicas, James, Jenks e Prout (1998) propõe uma categorização das abordagens que caracterizam a categoria ‘criança sociológica’: a criança socialmente construída (*the socially constructed child*), que afirma a diversidade dos grupos de crianças como característica da construção da infância como categoria social, sendo inviável a

possibilidade de idealização de criança; a criança tribal (*the tribal child*), enquanto participante de grupos de pares que se relacionam entre si e com os adultos; a criança como grupo minoritário (*the minority group child*) problematiza a infância como grupo minoritário, no sentido de inferior, evidenciando o conjunto de relações de poder existentes entre adultos e crianças; a criança como estrutura social (*the social structural child*), que busca compreender a infância e seus entrelaçamentos na estrutura social, especialmente, a estrutura das instituições sociais das quais a criança é partícipe, na qualidade de geração interdependente de outras gerações.

A infância, partindo dessa visão, não é categoria universal e universalizável, no sentido de que a infância não é a mesma em todas as sociedades. Abramovicz (2011) afirma que a infância (mais apropriado seria o termo infâncias) é estrutura presente em todas as sociedades, mas, consiste em variável sociológica de caráter geracional, que considera as especificidades e diversidade da vida das crianças, porque é profundamente atravessada por questões como classe social, gênero e pertencimento étnico, o que a torna simultaneamente, singular e plural.

Contrária à perspectiva de subalternidade irrestrita da infância em relação aos adultos, emerge a visão de que as crianças se constroem na relação dialética com os adultos de quem são interlocutoras e, portanto, autoras de si e construtoras de suas culturas e do seu mundo. A Sociologia da Infância considera a criança concreta e contextualizada na relação alteritária adulto-criança, perspectiva essa, que rompe efetivamente com posições adultocêntricas como referência para abordar a infância. Destaca-se aqui também a inflexão em relação às concepções que retratam a infância como categoria abstrata e estágio meramente preparatório para o ingresso na adultez (CORSARO, 2011), o que implica a problematização do lugar dos adultos na relação com as crianças, bem como, das ações e práticas sociais pensadas e voltadas para a infância.

Embora, em parte por conta da visão moderna hegemônica de infância, educadores escolares e famílias possam não compreender a criança como produtora de cultura, é no encontro entre as culturas adultas (as quais se pretende que a criança internalize) e as culturas de pares, que a criança se constrói, constrói seu mundo e o conhecimento sobre esse mundo. De acordo com Sarmiento (2003, p. 05): “É no vai-vém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações<sup>34</sup> entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância”.

---

<sup>34</sup> Interacções, no original.

De acordo com Sarmiento (2008), a infância considerada como categoria social remonta há meados da segunda metade do século XX. Na atualidade, a infância refere-se ao que se denominou de *categoria sociológica de tipo geracional*, configurando a renovação desse campo de estudos sociológicos sob a designação de Nova Sociologia da Infância. Ainda de acordo com o referido autor, a criança não era considerada como sujeito social de direitos, entendida principalmente como objeto do controle, cuidados e educação dos adultos.

[...] o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, 2008, p. 22).

A Sociologia da Infância desloca a criança da condição de subalterna social do adulto para a condição protagonista social, caracterizando a infância como categoria social. Ressalta-se ainda que a criança integra e participa ativamente e espontaneamente das culturas de pares e das culturas dos adultos e ambas são atravessadas por complexas interligações (SARMENTO, 2003, 2008; BROUGÈRE, 2006; CORSARO, 2009, 2011).

Jens Qvortrup (2010) ressalta que a primazia das pesquisas sobre as crianças esteve com a Psicologia e com a Pedagogia e que, nas Ciências Sociais, observou-se uma priorização de estudos sobre a família e sobre a escola, em detrimento da escuta das crianças. Sirota (2001) apontou que, justamente, através dos dispositivos institucionais escolares e familiares, encarregados da tarefa de socializar as crianças, dar-se-ia a reconstrução da infância como objeto dos estudos sociológicos.

Qvortrup (2010) situa a infância como categoria geracional e estrutural permanente, dado que, mesmo que as crianças de hoje não as sejam amanhã (se pensarmos em termos de desenvolvimento da criança), a infância permanecerá tendo seus componentes (as novas gerações de crianças) renovando-se sempre. Assim, o autor prefere falar em desenvolvimento da infância, já que “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” (QVORTRUP, 2010, p. 635).

Corroborando essa perspectiva, Corsaro (2011) considera as crianças como *unidades básicas e categorias de estudo*, discutindo e defendendo a relevância das culturas de pares na configuração de uma Nova Sociologia da Infância. Rompendo com apropriações da infância como período de adaptação e preparação da criança para ingressar na sociedade, o autor vai além, considerando as crianças como “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas



próprias e exclusivas culturas de pares, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas (CORSARO, 2011, p. 15).

Assim, para o autor, como agentes sociais e sujeitos ativos, as crianças afetam a sociedade (e não apenas são afetadas por esta), interpretando-a e realizando negociações nas relações que estabelecem com os adultos e com seus pares, contribuindo ativamente para a construção de suas próprias culturas, bem como, para as transformações das culturas adultas.

Contradizendo os modelos de socialização centrados no desenvolvimento da criança como acumulação de competências adultas e, ao mesmo tempo, sinalizando o modo exclusivo das crianças produzirem suas culturas, Corsaro (2011) propõe a *Reprodução Interpretativa*<sup>35</sup> para ressaltar o caráter ativo da participação social infantil. O conceito de *Reprodução Interpretativa* revela que

[...] as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p. 36).

Tal perspectiva fora anteriormente defendida por James, Jenks e Prout (1998) quando afirmam que a participação das crianças na reprodução cultural não implica uma espécie de mimetismo passivo, perspectiva da qual se aproxima Corsaro (1992, 1993, 2002, 2009, 2011, 2012), quando trata da reprodução interpretativa como reconstrução inventiva do mundo e da cultura adulta pelas crianças.

A participação da criança na sociedade tem sido, assim, o foco da Sociologia da Infância que, a partir da ruptura com a visão psicológica da criança como vir-a-ser, desloca a criança dessa condição, compreendendo-a como protagonista e ator social. O protagonismo das crianças e a participação social infantil consubstanciam-se na construção das culturas de pares nas interações entre as crianças.

No tocante ao que seriam as culturas de pares, Jeames, Jenks e Prout (1998) caracterizam-nas como formas de ação social contextualizadas pelos diferentes modos como as crianças escolhem se envolver com as instituições e estruturas sociais que moldam a forma de suas vidas cotidianas. Essa perspectiva salienta a possibilidade de agência da criança, na medida em que evidencia, não apenas o contexto social que delinea e modela o cotidiano infantil, mas o caráter ativo da participação das crianças em práticas institucionais, que se mostra pelos modos singulares de as crianças se engajarem e participarem de tais práticas.

---

<sup>35</sup> Por ser uma categoria conceitual deste trabalho, consideramos oportuno retomar a discussão sobre o conceito de reprodução interpretativa no capítulo 5, quando discutiremos as reproduções interpretativas das crianças sobre as relações entre escola e família.

Dessa forma, segundo Abramovicz (2011), a Sociologia da Infância ampliou as possibilidades teóricas de problematização da infância, transcendendo paradigmas que se constituíram hegemônicos na abordagem da infância, embora reconheça que a Psicologia ainda constitui uma autoridade no discurso científico sobre a infância.

Para Prout (2010), a infância é fenômeno complexo, e isso justifica a importância dos estudos da infância numa perspectiva interdisciplinar, especialmente, com a Psicologia do Desenvolvimento, contra a qual a Sociologia da Infância se voltou na sua constituição, inaugurando a disputa entre ambas: crianças como indivíduos *versus* crianças como seres sociais.

Seguindo na esteira do que aponta Prout (2010), para além da disputa infrutífera entre Sociologia da Infância e Psicologia, mas, guardadas as diferenças epistemológicas e teórico-metodológicas entre ambas, pensamos ser possível um diálogo profícuo entre elas (e destas com outros saberes), no intuito de problematizar a infância na contemporaneidade e produzir conhecimentos com as crianças, dando a visibilidade necessária às perspectivas infantis no processo de produção e transformação cultural.

Por considerarmos esse diálogo necessário, nos propusemos a articular as perspectivas da Sociologia da Infância e do desenvolvimento infantil no âmbito da teoria histórico-cultural, justamente pelas possibilidades de interlocução entre elas, quando se trata de reposicionar a infância e as crianças como interlocutoras dos adultos, parceiras ativas e criativas na construção da sociedade.

No próximo capítulo, problematizamos a escola e a família como instituições e espaços eminentemente adultocêntricos e responsáveis pela educação da criança, bem como, as relações de poder que atravessam as relações entre essas instituições, e entre elas e as crianças.

## 4 RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

[...] a relação escola-família deverá ser encarada como uma *arena política*<sup>36</sup>, com armadilhas múltiplas e uma resultante em aberto. Sempre. (SILVA, 2003, p. 390).

Nesse capítulo, discutimos a relação entre escola e família, já que, consiste na ‘arena política’ em que se constroem as reproduções interpretativas infantis que nos interessam particularmente neste estudo. Partimos das produções de teóricos contemporâneos da Sociologia da Educação sobre a relação família-escola: Silva (2003) e Thin (2006), que analisam a problemática das relações de poder na relação família-escola, sendo que, o segundo empreende a análise das relações de poder na relação da instituição escolar com as famílias de classes populares; Nogueira (2005; 2006; 2011) e Romanelli (2013), que analisam particularidades dessa relação; e Barbosa (2007), que aborda as relações entre culturas de pares, culturas familiares e cultura escolar.

Iniciamos a discussão a partir da constituição histórica da relação entre escola e família desde o estabelecimento dessa relação como ‘dispositivo de aliança’ (NARODOWSKI, 1996, 1999, 2001), concomitantemente à, e em função da construção da instituição escolar na modernidade. Posteriormente, problematizamos as relações de poder entre escola e família, na perspectiva das práticas que caracterizam a escola como colonizadora das famílias, especialmente, as famílias de classes populares; examinando, ainda as relações de poder entre escola e família que se configuraram na visão da família sob o prisma da Medicina higienista no século XX. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a situação da infância no paradoxo visibilidade/invisibilidade da criança e da infância no âmbito das interlocuções entre escola e família.

### 4.1 O ‘dispositivo de aliança’ e a gênese da relação entre escola e família

Embora seja possível ao leigo pensar que a relação entre escola e família sempre existiu, figurando, assim, como fenômeno natural e intrínseco ao processo de educação das crianças, Narodowski e Arias (2018) apontam o estabelecimento dessa relação como fenômeno próprio da modernidade.

---

<sup>36</sup> Grifo do autor.

Como discutido no capítulo anterior, a modernidade inaugura um período da história ocidental em que uma das marcas mais significativas da infância torna-se a dependência. A criança passa a não ser mais vista como um pequeno adulto e, em face dessa diferenciação, a infância é colocada no lugar da ausência de razão e, portanto, da dependência do adulto. Tem-se, assim, segundo Narodowski (2001) a gênese da relação entre adultos e crianças, relação essa que a suposta insuficiência da criança supõe a ação compensadora do adulto.

Ademais, a detecção da suposta insuficiência dos recursos familiares para educar as crianças pode ser entendida como uma das contingências que respaldaram a constituição da escola moderna. A educação escolar passa a se justificar pelo reconhecimento da necessidade de se deixar a atividade educadora a cargo de especialistas (supostamente mais competentes para educar a criança) e, portanto, apartada da família. Tem-se, assim, a passagem da educação familiar para a educação escolar. (NARODOWSKI, 2001). Não obstante, para a educação escolar se fazer exitosa, reconhecer-se-á a premência do estabelecimento de uma aliança entre ambas as instituições, escola e família, como condição de possibilidade e validação da autoridade escolar sobre as crianças.

Inserida no contexto da constituição e estabelecimento da escola moderna como instituição encarregada da educação e formação do caráter infantil, não podemos nos eximir de tratar da construção do acumplicamento entre escola e família que, não apenas instaurou o que reconhecemos como relação escola-família, mas, principalmente, tornou possível a legitimação da autoridade escolar na educação das crianças, entendida como ação adulta formal e tutela institucional sobre a infância.

Narodowski (1996, 1999, 2001) aponta, assim, o surgimento do *dispositivo de aliança* entre os adultos responsáveis pelas crianças, no intuito de atribuir poder ao professor e legitimar sua autoridade no tocante à educação da criança. No contexto do referido dispositivo, a autoridade legitimada à escola na educação não se restringiu à infância, ampliando-se da criança como alvo, estendendo-se às famílias, consideradas incapazes de oferecer a educação apropriada à formação do futuro cidadão, porque desprovidas dos recursos e técnicas educativas adequadas.

O estabelecimento do dispositivo de aliança entre escola e família torna-se instrumento moderno indispensável para efetivar o ideal pansófico comeniano de ‘ensinar tudo a todos’, já que não haveria possibilidade de universalização da educação escolar sem a formalização e institucionalização desse contrato escola-família:

[...] a única condição para estabelecer uma aliança é que a criança (o filho) se transforme em aluno (educando, discípulo). O pai expressa seu poder em um ato auto-excludor, capaz de nomear soberano o mestre, não sobre o filho, mas sobre o aluno. Essa aliança é o meio capaz de garantir um ordenamento escolar da educação de todas as crianças... de todos os alunos (NARODOWSKI, 2001, p. 66).

A aliança escola-família nasce no contexto da universalização da escolarização, construída pela Pedagogia moderna, e passa a estipular os direitos e deveres de pais e professores, ou seja, o que lhes era permitido ou não no tocante à educação dos filhos/alunos. Aos pais, inicialmente fora imposta a obrigatoriedade da educação escolar dos filhos, o que pressupunha o voto de confiança dado aos educadores especializados na educação das crianças, sem o qual a legitimação da educação escolar não seria possível. Por outro lado, tentou-se inculcar nos pais que seu direito, no âmbito do contrato, consistia em os filhos receberem uma educação melhor do que a que eles podiam proporcionar (NARODOWSKI, 1999).

Não obstante, a vinculação entre a família e a escola não aconteceu de forma natural e voluntária, porque fenômeno inerente à escolarização nos moldes modernos, mas foi imposta à família que também ofereceu resistência à ideia, já que a escolarização obrigatória dos filhos ainda não era percebida pelas famílias como direito (NARODOWSKI; ARIAS, 2018). Destarte, o estabelecimento desse contrato não se processou sem conflitos e resistências por parte das crianças e mesmo dos pais, seja por questões econômicas, seja por questão de desconfiança dos pais em relação à escola (NARODOWSKI, 1999).

A resistência das crianças entendia-se como oposição a submeter-se à uma instituição que lhes era estranha e que marcava a submissão infantil à uma nova autoridade adulta, igualmente estranha, o que significava opor-se aos ajustamentos requeridos a essa transformação de filhos em alunos. A resistência inicial dos pais situava-se no fato de que a escolarização obrigatória dos filhos implicava prejuízo econômico às famílias mais pobres, pois, dado que o ingresso das crianças na escola torna-se compulsório aos pais, o trabalho infantil passa a ser proibido no século XVIII e as crianças não poderiam mais contribuir com o sustento das famílias. Outra razão para a resistência dos pais à escolarização dos filhos dizia respeito ao fenômeno da desconfiança em relação à instituição escolar, desconfiança essa que se apresentava em dois âmbitos: suspeitava-se do caráter obrigatório da escolarização infantil e sua garantia por lei e por meio da ação policial; bem como, duvidava-se das funções e da utilidade da escola e da educação escolar (NARODOWSKI, 1999).

Dessa forma, para se efetivar o direito da escola de impor a educação escolar, a lei e ação policial pareciam ser utilizadas somente para evitar uma oposição intransigente das famílias, ou seja, em último caso. Para que houvesse a imprescindível legitimação da escola e das práticas

pedagógicas, seria necessário empreender uma estratégia mais sutil, bem ao modo moderno: a do exercício do poder sob a forma de governo das famílias, conduzindo-lhes a conduta. Acreditamos ser nesse sentido que Narodowski (1999) afirma que a aliança escola-família se sustentava, também, e principalmente, na persuasão dos pais de que a escola era melhor que o lar e que professor era superior ao pai. Além disso, era necessário inculcar nos pais a ideia de que os saberes transmitidos e o domínio dos procedimentos metodológicos de ensino eram de competência exclusiva da escola e do pedagogo.

Nesse sentido, concordamos com Lima (2006), quando esta autora, a partir da acepção foucaultiana, afirma que o poder sobre outrem não é garantido pela força ou violência, mas pelo governo: “Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros (LIMA, 2006, p.127), o que podemos inferir que o dispositivo de escola-família sustentava-se no governo das famílias pela escola.

No cerne do estabelecimento da aliança, às famílias, cabia o papel passivo de ajustar-se às regras e prescrições escolares, o que caracterizava a assimetria entre a escola e a família. Essa assimetria consistia em elemento indispensável para a tarefa educadora da escola de extirpar os conhecimentos não-escolares, ditos ilegítimos, que as crianças apresentavam antes de serem escolarizadas, e substituí-los pelos conhecimentos escolares. Os educadores ocupavam o lugar de adultos depositários do saber válido, lugar diferente e superior àquele ocupado pelas famílias, e diametralmente oposto ao lugar de aluno, ocupado por crianças que não sabem (NARODOWSKI; ARIAS, 2018).

Segundo Narodowski (1999), o contexto do confinamento escolar implicava a constituição de uma cultura escolar, com regras, normas e saberes que se distanciavam sobremaneira daqueles vigentes fora dos muros escolares, ou seja, nas culturas populares e familiares, e que se sobrepunha (cultura escolar) a estas. Sobre o monopólio do saber e da cultura escolar frente a possíveis casos de oposição à escola, afirma o autor: “Em caso de crise ou confusão, a criança só poderia continuar a ser escolarizada se seus pais e ela própria aderissem ao que demarcava a cultura escolar”<sup>37</sup> (NARODOWSKI, 1999, p. 69, tradução nossa).

Assim, e de forma controversa, a escolarização tornava-se obrigatória, embora só pudessem fazer parte da escola as crianças e famílias que se assujeitassem à cultura escolar hegemônica. É possível afirmar que, nesse contexto, tem-se a gênese do estabelecimento das relações de poder entre cultura escolar e culturas das famílias de classes populares, que

---

<sup>37</sup> No original: En caso de crisis o confusión, el niño solamente podría seguir escolarizado si sus padres y él mismo se atenían a lo que demarcaba la cultura escolar.

discutiremos mais à frente neste capítulo. Nesse sentido: “A escola moderna erigiu dessa forma monopolizadora a sua ambição civilizadora, já que não apenas impôs uma cultura, mas também tentou aniquilar as culturas que divergiam com seus postulados<sup>38</sup>” (NARODOWSKI, 1999, p. 70, tradução nossa).

A universalização da cultura escolar transcende, assim, a perspectiva da mera eliminação do dissenso, implicando também a eliminação de qualquer diferença cultural, seja étnica, de gênero ou de classe, em favor do processo de homogeneização da escola naquilo que Narodowski (1999) chamou de ‘substância escolar única e hegemônica’. À qualquer evidência de conflito na relação escola-família, privilegiava-se a escola e a cultura escolar em detrimento das famílias.

Como forma de efetivar a universalização da cultura escolar, tem-se a necessidade de uniformizar e vigiar os comportamentos das crianças, sob a égide da disciplina, e de vigiar as famílias visando a que estas não se interpusessem e comprometessem a prática escolar e os ideais pedagógicos. Assim, engendrou-se como estratégia moderna para manter o dispositivo de aliança, a vigilância sistemática às famílias, com o “[...] controle exaustivo da vida familiar, que inclui a categorização não somente de desvios no comportamento infantil, como também nas condutas observadas nos pais e irmãos das crianças que não cumprem com as pautas escolares” (NARODOWSKI, 1996, p. 115). Parece se originar aqui o fenômeno atualizado da culpabilização ampla e irrestrita das famílias pelo insucesso escolar das crianças e o policiamento escolar das famílias com vistas a garantir o desenvolvimento da criança como sujeito social nos moldes que a sociedade esperava. Abordaremos, na próxima seção, que tal vigilância das famílias pela escola atualiza-se no século XX, com o auxílio da Medicina Higienista e da Psicologia.

Quanto à aliança entre escola e família na atualidade, esta passa por uma atualização, com alterações nas posições e papéis de professores e pais, modificando o sentido do próprio dispositivo de aliança. Narodowski (1999) afirma que, na contemporaneidade, o contrato entre ambas as instituições ainda se assenta na aceitação da família em colocar o corpo infantil à disposição da escola, embora tenha se operado uma mudança significativa no sentido dessa aliança.

Enquanto na modernidade, os conflitos eram resolvidos indubitavelmente em favor da cultura escolar, porque esta detinha legitimidade sobre as culturas populares, na atualidade, não

---

<sup>38</sup> No original: La escuela moderna erigió de esta manera monopólica su ambición civilizatoria, puesto que no solamente impuso una cultura, sino que intentó arrasarse con las culturas que divergieron con sus postulados.

existiria uma previsibilidade quanto à evolução e resolução de uma situação de conflito entre a cultura familiar e a cultura escolar.

Segundo o autor, na atualidade, tem se operado uma subversão da lógica de reconhecimento unilateral da supremacia da cultura escolar, já que, agora, a escola, acusada de anacrônica, rígida e despótica, deve compreender e aceitar a diversidade cultural. A esse respeito, afirma Narodowski (1999, p. 71):

Se o dispositivo escola-família ainda se conserva é porque, apesar do desprestígio da instituição escolar, a pedagogia indica ao educador ‘adaptar-se’, tolerar’, compreender as diferenças culturais de raça, etnia, história, classe, gênero. O sonho (pesadelo?) de uma cultura escolar hegemônica terminou.

Segundo o autor, o professor da escola moderna era um adulto cujos reconhecimento e autoridade sustentavam-se nos conhecimentos que detinha e que deveriam ser repassados aos estudantes. A ele cabia determinar os maus alunos, decidir as estratégias educativas para corrigi-los e, inclusive, designar as crianças que não poderiam ser educadas na escola como alunos por razões que implicavam incapacidade intelectual, desajustes, dificuldades de adaptação à escola e à cultura escolar. Isso refletia uma hegemonia inquestionada da escola e do professor.

Outro ponto que impacta a transformação da aliança entre família e escola na atualidade, porque questiona a própria hegemonia da escola e do professor como detentores do único conhecimento válido é o fato de que hoje, “[...] o saber está disponível em múltiplos cenários [...] já não é a escola a única instituição capaz de brindar aprendizagens válidas à infância. A cultura extraescolar toma uma força preponderante frente à cultura escolar, que se percebe obsoleta e imóvel frente à mudança (NARODOWSKI; ARIAS, 2018, p.171).

Não se trata de afirmar a perda total da legitimidade docente, mas sim, que essa legitimidade não é mais previamente garantida pela aliança como nos contornos da escola moderna, devendo o professor esforçar-se para conquistá-la todos os dias. Tem-se, na contemporaneidade, a instituição de uma crise da legitimidade da autoridade docente, que perde o lugar de única fonte de saber legítimo, encontrando-se fragilizada no contexto do estabelecimento de relações não-hierarquizadas. A assimetria entre escola e família, que era considerada imprescindível à tarefa escolar de educar as crianças, liquefez-se em relações menos desproporcionais, implicando a perda indiscutível da centralidade do saber docente como único conhecimento legítimo, bem como do lugar do professor como único adulto com autoridade de saber (NARODOWSKI; ARIAS, 2018).

Como já fora sinalizado, a autoridade docente não desaparece, mas se transforma na atualidade. A autoridade, que era inerente ao lugar de saber ocupado pelo professor, converte-



se agora em necessidade de o professor continuamente reafirmar sua legitimidade, já que “[...] a única autoridade adulta que vale é a que é capaz de relegitimar de forma contingente certos vestígios da alteridade assimétrica, mesmo que a tarefa seja gigantesca e deva ser reiniciada a cada momento” (NARODOWSKI; ARIAS, 2018, p. 172).

O ser docente, que era antigamente imaculado, encontra-se agora sob suspeita, continuamente avaliado pelos órgãos educacionais para verificar sua condição de estar ocupando o lugar de saber. Os pais e famílias, por sua vez, não apenas não resistem à escolarização dos filhos como antes, mas, cobram da escola e do professor que ofereçam respostas satisfatórias às suas necessidades (NARODOWSKI, 1999).

Dado que a educação é um direito inalienável de todos, reconhecido e garantido em muitos documentos e marcos legais nacionais e internacionais<sup>39</sup> na atualidade, a escola não poderia mais restringir a participação de crianças e famílias que não se amoldem completamente à cultura escolar. Nesse sentido, a família conquista um espaço para fazer reivindicações e expressar suas demandas, necessidades e possíveis insatisfações.

Essa mudança de sentido na aliança escola-família acarreta ainda a construção de uma nova narrativa pedagógica a partir dos anos 1980, que postula a necessidade de as escolas se adaptarem às crianças, à comunidade, às culturas familiares, às culturas populares, às ditas minorias culturais, à cultura digital...ou seja, afirma-se a demanda de uma escola plural e diversa (NARODOWSKI, 1999). Assim, como parte da transformação de sentido na aliança escola-família, não se pressupõe que unicamente a família se adapte à escola, mas que as escolas se ajustem às demandas das famílias (NARODOWSKI, ARIAS, 2018).

Nesse contexto de adaptação escolar às demandas familiares, Narodowski e Arias (2018) apontam que a escola, mesmo não assumindo abertamente, termina por imprimir uma relação com as famílias de acordo com a lógica mercadológica de ‘satisfação do cliente’ em que a oferta de educação é ‘customizada’ segundo as demanda e interesses das famílias. Tal lógica de promoção da ‘satisfação do cliente’ não atingiria apenas as escolas privadas, já que, também as escolas públicas gratuitas, que atendem a setores mais pobres da população, apropriam-se do modelo de clientelismo por não saberem como enfrentar pressões para as quais não vislumbram possibilidades de solução. A perspectiva de promover a satisfação do cliente não seria a solução, de acordo com o autor, porque baseia-se em evitar os conflitos entre escola e família. Os

---

<sup>39</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

conflitos, no entanto, continuam a existir, mesmo quando se opta deliberadamente por ignorá-los; o que paradoxalmente, termina acentuando-os e minando a confiança entre escola e família.

Nessa nova narrativa pedagógica, a dita assimetria entre escola e família é atenuada, em que a própria ideia de autoridade inquestionável do professor, na imposição de normas disciplinares, dá lugar aos acordos consensuais com crianças, pais e adolescentes visando à convivência, o respeito e o equilíbrio entre a autoridade do professor e a dos pais. Não obstante, “[...] os educadores nostálgicos e a pedagogia moderna não se rendem tão facilmente: quando se trata de compreender em vez de disciplinar, o preço a pagar será alto” (NARODOWSKI, 1999, p. 78), o que nos permite inferir que a escola não renuncia integralmente à disciplina como estratégia educacional.

Contudo, se já não é possível sustentar hoje a aliança entre escola e família nos moldes da escola moderna, apoiada exclusivamente no poder disciplinar, como a escola afirma sua legitimidade atualmente? O próprio Narodowski (1999) sinaliza alguns pontos importantes para responder a tal questão. Segundo o autor, a autoridade docente não está mais tão fortemente atrelada à prática da disciplinarização dos alunos e do exercício do poder sobre as famílias (agora entendidas como parceiras), a escola utiliza critérios mais sutis para garantir legitimidade social, como teorizações pedagógicas e psicopedagógicas sofisticadas sobre o processo de aprendizagem e novas tecnologias educacionais, cuja linguagem é hermética e acessível apenas a Pedagogos e Psicólogos Educacionais.

Consideramos pertinente fazer outro contraponto à perspectiva do autor, já que a autoridade docente pode não estar tão arraigada às práticas disciplinadoras das crianças, pelo menos em tese, no discurso pedagógico atual. No contexto concreto da sala de aula, os professores ainda fazem uso de estratégias disciplinadoras do comportamento dos alunos, como ficou evidente no discurso da professora Anne, no mês de novembro do ano de 2017, quando as crianças estavam no final do 1º ano do ensino fundamental:

Você vê, assim, meus alunos bem-comportados hoje, não sabe o trabalho que tive pra ‘adestrar’ esses meninos no início do ano. [...] mas, isso é culpa das professoras da educação infantil que acham que as crianças têm só que brincar livremente, aí eles chegam aqui sem hábito nenhum de escola, não sabem ficar quietos sentados, nem prestar atenção na professora [...] eles sentem muita dificuldade, só querem brincar, não sabem o que é o 1º ano, que agora é escola, tem que prestar atenção pra aprender a ler, não pode mais brincar. (Registro do diário de campo de conversa informal com a professora Anne no final da aula, dia 08 de novembro de 2017).

Este excerto sinaliza o processo que visa a tornar os corpos infantis dóceis por meio de práticas disciplinares, como estratégia pedagógica moderna, organizando uma “nova economia do tempo de aprendizagem”, que inaugura um modo de funcionar do espaço escolar como “máquina de ensinar” e de vigilância, hierarquização, sanção e recompensa. Para Foucault

(1987), a escola, como sistema disciplinar, funcionaria com um “mecanismo penal”, com leis próprias transgressões específicas e formas particulares de sanção, cuja função é exercer controle sobre o corpo infantil (FOUCAULT, 1987).

Quanto ao monopólio escolar das teorizações e recursos educacionais contemporâneos, ao mesmo tempo em que contribuem para salvaguardar e atualizar a autoridade pedagógica da escola na contemporaneidade, a utilização de linguagens sofisticadas e pouco acessíveis aos leigos, paradoxalmente, pode contribuir para um maior afastamento entre escola e família. Acreditamos que na atualidade, haja, no âmbito das relações escola-família concretas, não a superação ampla e irrestrita da assimetria entre escola e família, mas uma reedição do moderno distanciamento entre ambas, que ainda se traduz em domínio escolar de conhecimentos não-acessíveis à maioria das famílias de classes populares, por exemplo.

Narodowski e Arias (2018) sinalizam ainda que o grande desafio dos docentes no século XXI é transformar o paradigma de negação e esquiva dos conflitos na relação entre escola e família, ressignificando a visão de conflito como uma anomalia das relações, entendendo-o como marca própria do atual processo de escolarização.

Acreditamos que a diluição da autoridade docente em relações escola-família menos hierarquizadas (quando comparadas àquelas firmadas na modernidade), embora seja evidente, não foi suficiente para a escola abdicar amplamente da tendência disciplinadora que se configurou na modernidade. A cultura escolar ainda resiste e expressa seu poder não somente na relação com as crianças, mas também, naquilo que Barbosa (2007) chamou de marcada assimetria entre os conhecimentos escolares entendidos como legítimos e superiores e os familiares, ilegítimos, o que, em si, já implica conflito, como foi sinalizado a partir da experiência profissional de assessoria em Psicologia escolar/educacional que deu origem a esta pesquisa.

Na próxima seção, discutiremos as relações de poder entre escola e família nos contextos históricos do processo de colonização da escola sobre as famílias de classes populares, mantendo-se inquestionada como instituição possivelmente causadora dos problemas da escolarização dos quais se queixa.

## **4.2 Relações de poder entre escola, família e infância**

Anteriormente, discutimos a visibilidade que a infância adquiriu na modernidade, como foco das ações formativas e normatizadoras da instituição escolar, cooptando e aliciando as famílias com o objetivo de obter-lhes a anuência e a cooperação quanto às práticas educacionais

escolares instituídas. Nesse sentido, voltamos a problematizar como, na atualidade, a escola segue tentando exercer estratégias de colonização sobre as crianças e as famílias por meio do estabelecimento de relações de poder com a finalidade de assegurar o cumprimento das respectivas funções, de alunos e pais/familiares, no processo de escolarização.

Nos próximos dois subtópicos, discutiremos estratégias escolares de colonização das crianças e das famílias, e como, nesse exercício colonizador, a escola é cooptada pela Medicina Higienista no início do século XX e acumplicia-se a esta, passando a fiscalizar e normatizar as condutas parentais no sentido de prevenir as patologias mentais infantis e promover a saúde mental das crianças, já que se entendia que a doença mental infantil era provocada por supostas desestruturas e disfunções familiares.

#### **4.2.1 *A escola colonizadora da infância e das famílias***

A partir do que fora discutido no primeiro capítulo teórico dessa tese, entendemos que a concepção de infância moderna é coetânea da constituição da instituição escolar na modernidade. Pineau (2008) apresenta a escola como uma das maiores criações da Modernidade e uma das maiores responsáveis pelo seu êxito. Segundo o autor:

Escola e Modernidade parecem ter estabelecido uma relação de produção mútua. Por meio de complexos e eficazes dispositivos, a escola moderna construiu subjetividades que comungavam a cosmovisão moderna. Aprendia-se a ser moderno principalmente, embora não exclusivamente, na escola. Ela ensinava a atuar sobre o mundo de acordo com certas premissas e matrizes que se articulavam com os efeitos de outras instituições modernas, tais como a família, o hospital, o quartel e a fábrica (PINEAU, 2008, p. 101).

A escola, como instituição, nasce na Modernidade, e com esta, estabelece um vínculo bastante profícuo: ao mesmo tempo em que consiste num desdobramento dos valores modernos, torna-se um dos principais dispositivos de inculcação desses mesmos valores, principalmente, no que tange ao culto da racionalidade como via de acesso ao conhecimento (aqui tomado como verdade) e à superioridade do modo capitalista de produção. Segundo Pineau (2008), o caminho do sujeito à verdade dar-se-ia por intermédio do ato educativo, sendo, este último, necessário à constituição do sujeito moderno.

O referido autor ressalta ainda que a crise da Modernidade produziu a crise da instituição escolar, já que ruíram as bases sobre as quais a escola foi construída e legitimada, mas foi incapaz de destruir o projeto da escola moderna (PINEAU, 2008), o que nos faz pensar sobre o que impede a atualização da escola. Mesmo diante da crise do edifício da Modernidade, a escola

parece permanecer fiel às suas raízes históricas modernas, com poucas alterações e inovações nas suas práticas e objetivos formativos e educativos.

Para Bourdieu e Passeron, a escola reproduz das relações de poder que se engendram na sociedade capitalista e, portanto, com as desigualdades sociais originadas da hegemonia da classe dominante, cujos interesses se opõem aos das classes dominadas. Apontam que a inserção da criança na escola marca a entrada numa lógica social atravessada pela ideologia da classe dominante, presente no currículo e na organização pedagógica e educacional (BOURDIEU; PASSERON, 2012).

Essa perspectiva denuncia que a escola não é espaço social independente do sistema social capitalista (nem de qualquer outro sistema!). Destaca-se o pressuposto central, defendido pelos autores, de que a autonomia do sistema educacional e a neutralidade da escola são ilusórias, visto que, constituem práticas que difundem a inculcação da ideologia e cultura das classes dominantes, contribuindo para a manutenção do *status quo* e da ordem social estabelecida.

Bourdieu e Passeron (2012) apontam o capital cultural (cultura como instrumento utilizado pela classe dominante para marcar as diferenças em relação à classe dominada) e o capital linguístico (competência linguística) como propriedades detidas por uma determinada elite cultural, que constituem uma forma de poder simbólico, que se impõem às classes dominadas. A escola, profundamente comprometida com a ideologia da classe dominante, assume a tarefa de difundir institucionalmente a cultura das elites e, nessa perspectiva, termina por acentuar as diferenças entre os alunos, produzindo e reproduzindo as desigualdades sociais.

O capital cultural é, assim, utilizado como forma de distinguir e selecionar os sujeitos supostamente mais competentes em processos seletivos educacionais. Tal perspectiva mostra as relações de poder que se apresentam e se legitimam nas instituições educacionais, propiciando a compressão das desigualdades que operam nesses espaços e que nem sempre são reconhecidas e problematizadas, justamente porque a lógica de dominação nos ensina que estas são naturais e inerentes às relações que ali se processam.

A ideias desses autores, guardadas as diferenças sociais, culturais e históricas e econômicas entre os sistemas educacionais francês e brasileiro, remetem-nos a pensar que a escola, como a conhecemos, perpetua tais relações de poder através, também, de uma estrutura pedagógica e métodos que priorizam não a apropriação crítica do conhecimento por parte do educando, sob pena de estar formando um sujeito questionador que pode pôr em risco a manutenção do *status quo* e da ordem social.

A perspectiva de educação como reprodução social da sociedade capitalista e de suas contradições oferece contribuições para uma análise crítica das instituições escolares, o que

configura um passo importante para a desnaturalização da visão que oculta a escola como instrumento da produção das desigualdades sociais. No entanto, segundo Saviani (1999), Bourdieu e Passeron não consideram proveitosas as formas de resistência social empreendidas contra a opressão, porque não acreditam na possibilidade de transformação do sistema escolar. Saviani (1999) afirma que, na visão da teoria crítico-reprodutivista de Bourdieu e Passeron, “[...] a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. [...] Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, reverte sempre no reforçamento dos interesses dominantes” (SAVIANI, 1999, p. 32).

Não obstante, afirmamos que mesmo circunstanciadas por uma instituição escolar ainda calcada nos moldes da submissão social à cultura hegemônica, as crianças oferecem resistência a essa perspectiva de amoldamento do sujeito de acordo com a lógica do sistema capitalista, dado que entendemos que a construção criativa e inventiva das culturas de pares nos mais diversos espaços coletivos em que e com os quais as crianças interagem (CORSARO, 2002, 2009, 2011, 2012) configuram um modo de (re)existir e resistir ao domínio e imposição cultural adultos. Assim, as culturas de pares configuram formas de resistência à rigidez da escola e ao poder adulto instituído.

Na esteira do processo de colonização empreendido pela instituição escolar e dos processos de resistência, apontamos as ideias de Giroux (1986) que apresenta uma visão de educação radical, que se materializa na sua crítica à escola e aos sistemas educacionais, bem como na teoria crítica do currículo escolar, que entende as estruturas curriculares como formas de submissão. Diferencia dois tipos de currículo: o oficial e o oculto, sendo o primeiro relativo aos conteúdos escolares e o segundo expresso pelas práticas pedagógicas e educacionais empreendidas (às vezes, sem consciência) por professores e gestores escolares que revelam um compromisso com a manutenção da ordem social, forma(ta)ndo cidadãos úteis como mão-de-obra, que não oferecem ameaça ao sistema.

O autor mostra as semelhanças entre o “chão de fábrica” e o “chão da escola”, em que a educação é vista como necessária ao trabalhador, mas em condições mínimas para que esse trabalhador possa dar conta do seu trabalho na fábrica, mas, não para desenvolver a consciência crítica do trabalhador. Ao revelar a escola como local de exploração e opressão, evidencia como os valores e crenças implícitas nas relações e práticas escolares contribuem para legitimação dessas relações sociais de poder, através da adoção da perspectiva de modelagem do aluno a um padrão de comportamento adaptado, acrítico ou não-questionador (GIROUX, 1986).

No entanto, Giroux (1986) vai além da crítica à escola e seu papel de manutenção ao *status quo*, reconhecendo a escola, também, como espaço de resistência das classes oprimidas, defendendo que é possível uma educação emancipatória e transformadora. A perspectiva desperta interesse pela esperança que reaviva no tocante ao papel da escola na transformação social das relações que produzem desigualdade social. O conceito de resistência implica enfrentamento, uma tomada de consciência e um posicionamento político comprometido com a transformação social.

O referido autor propõe a elaboração de um projeto de mudança. Um dos aspectos que mais chama a atenção para esse autor e sua obra diz respeito à sua visão do professor não como mero transmissor do conhecimento e da lógica hegemônica de submissão das classes subalternizadas, mas, como sujeito ativo que pode e deve incentivar no aluno o pensamento crítico sobre a realidade social, política e econômica que o cerca. Vê ainda o professor como sujeito ativo dentro e fora da escola, atuando na construção de uma esfera pública que resista à privatização e à degradação da educação, perspectiva que também merece destaque pela relevância social (GIROUX, 1986).

Apple (1982) tece uma análise crítica do sistema educacional e do(s) currículo(s), tanto na sua apresentação oficial quanto na sua versão oculta. Para ele, as próprias decisões quanto ao que se vai ensinar aos alunos, mais do que decisões aparentemente neutras que envolveriam apenas o aspecto educacional, são atravessadas pela dimensão ideológica e política. Assim, analisa as relações entre educação, currículo, cultura e estrutura socioeconômica, além das ligações entre conhecimento e poder nas relações que se estabelecem nos espaços educacionais. O poder assume aqui a sua vertente curricular.

No tocante ao conceito de hegemonia, o autor afirma que sua presença na escola se materializa no corpo formal, relativo aos conteúdos do currículo formal e do currículo oculto, caracterizando aqueles conteúdos ensinados (normas e valores) que definem a lógica de subordinação social, mas que, oficialmente, não integram o currículo oficial, aquele que o professor parece conhecer bem, porque dele é consciente. Assim, para o autor, “O conceito de hegemonia implica que os padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos tácitos, regras, melhor dizendo, que não são em geral, conscientes, e também por meio do controle econômico e do poder” (APPLE, 1982, p. 129). A ideologia do conflito como algo a ser evitado, por exemplo, limita o potencial mobilizador sobre os sujeitos sociais, propagando a ideologia do consenso.

Observa-se que a visão do autor sobre o currículo transcende a perspectiva de reprodução social, incluindo nessa análise as relações de poder e dominação entre as diversas culturas,

principalmente a cultura das elites, adquirindo legitimidade e hegemonia sobre as demais. Também, para o autor, deve-se problematizar as relações de classe, gênero e raça, já que elas perpassam a constituição ideológica dos currículos (APPLE, 1982).

Ressaltamos, ainda, a defesa de Apple (1982) de uma educação não comprometida com a ideologia das elites, em que o currículo contemple os conteúdos referentes às diversas culturas e grupos sociais e, não somente aqueles conteúdos relativos à classe dominante, que detém hegemonia e poder sobre aquelas ditas subalternas. Ademais, ele ressalta a necessidade de compreender como as instituições escolares contribuem para a formação de mentalidades ou consciências que permitem a manutenção do controle social a partir de estratégias não tão evidentes, nem tão mascaradas.

Já, o educador canadense Peter McLaren (1986) revela como as escolas e suas dinâmicas de funcionamento relacional são atravessadas por relações de poder, presentes nos símbolos e rituais que estruturam o cotidiano escolar, e mesmo quando esta veste a capa de aparente renovação, através de novos métodos e técnicas pedagógicas ou mesmo de novas perspectivas educacionais, continua mantendo-se fiel à ordem social de subjugação.

O referido autor analisa os rituais que configuram a estrutura e a dinâmica formal (rituais de instrução) e relacional da escola, como a estruturação das aulas, organização das carteiras, organização das aulas, agenda etc. De acordo com o autor, as rotinas que estruturam o cotidiano da escola materializam a perspectiva disciplinar da instituição que, por meio da repetição contínua nos espaços e tempos escolares, tornam-se rituais escolares (MCLAREN, 1986).

Chama a atenção a perspectiva do autor no tocante à hegemonia dos rituais e dos símbolos utilizados para legitimação e a manutenção da estrutura na produção da dominação e da desigualdade social, na medida em que são cristalizados e até mesmo naturalizados para permanecerem inquestionados, porque, quando submetidos a uma análise crítico-reflexiva, tais rituais revelam o compromisso com a manutenção das relações de desigualdade.

Nessa perspectiva, o compromisso com a manutenção da ordem social presente na instituição escolar parece utilizar-se habilmente dos símbolos de uniformização, que deem um sentido de unidade e possibilitem que o sujeito se reconheça nele. O que marca a ideologia do ritual na instituição escolar é a uniformização do símbolo, do ritual e da realidade (de dominação) que ele forja.

Destaca-se o fato de que a ideologização dos rituais escolares reproduz as desigualdades sociais e traduz-se também na perspectiva implícita da formação de trabalhadores para inserir na e compor a estrutura econômica e social desigual, fundamentada nas relações de exploração. Os professores apresentam função primordial (não sendo exclusivamente papel do professor)



neste processo, sendo que essa estrutura de rituais sempre convoca esses profissionais da educação a assumir essa postura conservadora de legitimação das relações de dominação (MCLAREN, 1986).

No entanto, McLaren (1986) também reconhece as formas de resistência social, como, por exemplo, a recusa em participar efetivamente dos rituais hegemônicos como possibilidade de enfrentamento e como estratégia de resistência à manutenção da estrutura de dominação, o que nos leva a acreditar na potencialidade da criação de novos significados que ofereçam espaços de reflexão crítica e terreno fecundo para que novas experiências educacionais mais justas, humanas e igualitárias floresçam na escola.

Ademais, a escola, como um espaço institucional sociocultural, se constitui na dinâmica dos papéis desempenhados pelos sujeitos sociais (alunos, professores, funcionários etc.) que a compõem, e “criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social” (DAYRELL, 1996, p. 02). Para o autor, a escola consiste, assim, numa construção social, implicando que tais sujeitos sejam compreendidos como ativos na coconstrução contínua desses papéis. Assim, podemos entender que ser professor se constrói em função de ser aluno e vice-versa, sendo que essas relações implicam conflitos e negociações entre os pares educativos.

Assim, na perspectiva de espaço sociocultural, a escola apresenta um ordenamento duplo. Como instituição, é regida por normas e regras, que visam a delimitação das ações dos sujeitos. Como espaço interrelacional, no contexto das interações de mútua construção, estabelecidas entre os sujeitos entre si e destes com a instituição, é caracterizada por relações sociais de cooperação e conflitos na apropriação dessas regras e cultura da instituição (DAYRELL, 1996).

Na senda da compreensão da escola como instituição colonizadora, Viñao Frago (2000, p. 100) afirma que a escola apresenta uma cultura própria, seu conjunto de regras e normas que configuram modos de ser e pensar, comportamentos dos sujeitos e práticas escolares, conformando “[...] mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações [...]”, que são internalizados e compartilhados pela comunidade, a ponto de serem tomados como inquestionáveis”. Mesmo sendo a escola um espaço que está sujeito à regulação de instâncias que constroem as políticas educacionais, tendo que responder a um sistema educacional no qual está inserida, o autor reconhece que cada escola é um espaço social constituído de singularidades, que dizem respeito à cultura da instituição. Estas precisam ser compreendidas, pois afetam diretamente os sujeitos escolares.

Dayrell (1996) compreende ainda a escola como espaço coletivo de convivência em que se dão relações entre grupos de iguais, que configuram diferentes modos de ser e estar de alunos, dependendo do ambiente em que ocorrem os encontros (sala de aula, pátio etc.).

Julia (2001) apresenta a cultura escolar em função do conjunto de normas definidoras dos conhecimentos que devem ser ensinados e condutas que são impostas; além de um conjunto de práticas que possibilitem a transmissão de tais conhecimentos e a inculcação desses comportamentos. Assim, para o autor, essas normas e práticas se organizam com finalidades que podem variar de acordo com o momento histórico, podendo sinalizar objetivos e finalidades distintas, que podem ser religiosas, sociopolíticas.

O referido autor critica ainda a suposta onipotência da escola, concebida de forma ingênua, utópica e ilusória, como se se constituísse de forma isolada das contradições que constituem a sociedade. A visão idílica da escola como refúgio isolado das imperfeições do mundo social exterior corresponde um pouco ao que Julia (2001) chamou de utopia contemporânea da escola, que “[...] tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos (pedagógicos) têm encontrado no curso de sua execução” (JÚLIA, 2001, p. 12). Assim, pensamos que a escola não pode desconsiderar o apoio, as resistências e as tensões que se produzem entre as culturas familiares, infantis e a escolar.

Partimos, assim, das contribuições dos autores citados, de uma perspectiva de escola como espaço institucional sociocultural, não-neutro, mas, também perpassado por uma estrutura de regras e normas que regula as ações de seus membros, mediante práticas de inculcação de uma cultura escolar, valores sociais, crenças e conhecimentos que se pretendem hegemônicos e inquestionáveis. Tal inculcação da cultura escolar hegemônica é feita na relação com as crianças no espaço escolar, mas atinge também as famílias, dado que, como já fora discutido, as famílias são hoje vistas como coparticipantes da educação escolar das crianças, estabelecendo com a escola uma aliança que, embora na sua versão mais atualizada, remonta ao período moderno de constituição e legitimação da escola.

Não obstante, consideramos pertinente ainda analisar outra visão de escola, a Pedagogia Histórico-crítica (PHC), formulada por Demerval Saviani. Considerada revolucionária, justamente porque resgata e reafirma o potencial transformador da escola. Parte do materialismo histórico, propõe uma compreensão da questão educacional a partir do desenvolvimento histórico das condições concretas de existência (SAVIANI, 2000).

Saviani (2013) situa a PHC como pedagogia contra-hegemônica, por sua orientação predominantemente inspirada no marxismo, objetivando orientar a prática educativa escolar

para tornar-se transformadora. O autor reconhece a importante contribuição dada pelas teorias crítico-reprodutivistas no tocante à denúncia da educação escolar como prática social de reprodução da sociedade capitalista. No entanto, não as considera pedagogias no sentido estrito de termo, porque se restringiam a analisar a educação pelo viés da relação educação-sociedade, não elaborando diretrizes para orientação da prática educativa.

Ademais, a PHC supera as teorias crítico-reprodutivistas por reconhecer na educação a potência de transformação da sociedade. Assim, no âmbito da PHC, a relação entre educação e sociedade é de mútua transformação: a determinação da sociedade sobre a educação é relativa, embora também a educação interfira na sociedade, podendo contribuir para a transformação da mesma. É na escola que se opera o enraizamento da Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2000). A referida pedagogia estabelece forte ligação com a Psicologia Histórico-cultural de Vigotski, dado que, à semelhança desta Psicologia, entende a educação “como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 421-422). Saviani (2013) afirma ainda que a PHC busca elaborar uma concepção pedagógica consonante com a visão de mundo e de homem concernente ao materialismo histórico.

Assim, a PHC defende a especificidade da função educativa e pedagógica da escola como instituição responsável pela transmissão do saber sistematizado. Tal defesa justifica-se no âmbito das contradições do sistema capitalista. Sendo o saber (conhecimento) objeto do trabalho escolar, é também um meio de produção, e, por essa razão é atravessado pela contradição capitalista, que se opõe à ideia de que os meios de produção deixem de ser propriedade privada para ser socializados.

Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. No limite, [...] esses mecanismos se expressam na proposta da “desescolarização”, que significa a negação cabal da própria escola (SAVIANI, 2000, p. 115).

Saviani (1999) defende ainda a reconfiguração das práticas escolares no sentido de propiciar o domínio dos conteúdos pelo aluno, mas, os conteúdos fundamentais e significativos, porque prioritários para a emancipação humana. Tal emancipação pressupõe, então, o domínio da cultura como condição de possibilidade para a participação política e libertação da massa que compõe a classe dominada, sendo necessário “dominar o que os dominantes dominam” (SAVIANI, 1999, p. 45).

Assim, é possível afirmar a perspectiva de educação democrática do autor, que afirma ser possível, apesar das contradições sociais, construir uma escola como espaço privilegiado para

a apropriação do saber, que constitui condição de superação das desigualdades sociais. Entendemos que essa apropriação do saber, por si só, não é o que garante a superação das desigualdades, mas sim, a apropriação crítica do conhecimento, não de forma mecânica, descontextualizada e carente de sentido. Daí a relevância de uma reconfiguração pedagógica (curricular, metodológica) da escola, no sentido de que essa venha a possibilitar a aprendizagem de conteúdos com significado, combatendo o que o autor chamou de “farsa do ensino”.

No âmbito das considerações sociológicas sobre família, tem-se empreendido uma crítica à visão que elege o modelo de família nuclear burguesa, composto por pai, mãe e filhos que vivem numa residência; sendo que tal estrutura social seria normativa e normalizadora, cuja aproximação ou afastamento refletiria o grau de estruturação ou desestruturação e, por conseguinte, a adaptação ou ajustamento dos indivíduos. Assim, o foco de análise recairia sobre a configuração familiar, e não sobre a qualidade das inter-relações estabelecidas entre seus membros (SZYMANSKI, 2000). Assim, podemos pensar que as teorias sobre família produzidas sob a égide desse modelo correm o risco de construir uma análise superficial e preconceituosa das famílias que não se encaixam nos padrões da família nuclear burguesa.

Outra crítica refere-se ao modelo tradicional de família, descrito como grupo composto pela união conjugal do marido e esposa e filhos naturais dessa união, como definição clara de papéis de gênero, tendo o pai como provedor material e a mãe como responsável pelos cuidados com o lar e filhos, e que, segundo Dessen e Braz (2005) refletem padrões que se tornaram ultrapassados, já que coexistem socialmente diversas configurações familiares. Tal modelo tradicional assenta-se numa visão normalizadora e normatizada de família, que se distancia das chamadas novas configurações familiares, que abrangem composições e modos variáveis de vivenciar os vínculos entre seus integrantes.

A despeito dessas concepções hegemônicas e colonizadoras de família, a Sociologia parte da concepção de que a configuração familiar afeta a dinâmica relacional entre os membros de uma família e, conseqüentemente, o desenvolvimento e vida das crianças (DESSEN; BRAZ, 2005), constituindo um contexto social que produz, preserva e transmite significado e cultura (KREPNER, 2000).

Apontamos a perspectiva defendida por Singly (2007) de que a família contemporânea não se define tanto como instituição, mas, pelas relações internas estabelecidas entre seus membros. Para este autor, a família constitui um espaço no qual os seus membros estabelecem relações íntimas e privadas, mas também é atravessada pela interferência do Estado que regulamenta algumas relações entre os integrantes (Por exemplo: lei que proíbe os maus-tratos e violência parental às crianças).

Não obstante essas caracterizações da escola e da família na contemporaneidade, convém enfatizar que, no âmbito desta pesquisa, interessou-nos, particularmente, a dimensão da relação entre escola e família, contexto a respeito do qual se construíram as reproduções interpretativas das crianças neste estudo. No entanto, demoramo-nos sobremaneira na teorização sobre a escola, dado que nos interessava discutir mais pormenorizadamente as características dessa instituição que ainda se supõe hegemônica e colonizadora das famílias e das crianças.

Na Sociologia da Educação, como área do conhecimento científico, embora a família como categoria de análise estivesse presente na literatura sociológica desde as décadas de 1950-60, segundo Nogueira (1998), o campo das interações família-escola surge como objeto de interesse empírico dessa ciência nos anos 1980, inicialmente com o foco de análise limitado à influência do contexto familiar nos destinos escolares das crianças, evidenciando uma tendência a abordar a família como categoria macroestrutural, principalmente no que concernia às diferenças de classe social.

[...] as análises sociológicas realizadas até fins da década de 70 não deixam de reconhecer o papel da família na escolaridade dos indivíduos (por meio dos processos de socialização primária), por outro, elas promovem sua diminuição ao deduzi-lo a partir da condição de classe do grupo familiar desobrigando-se de submetê-lo à observação empírica. Significa dizer que o funcionamento interno das famílias — em suas relações com a escola — permanecia como uma caixa preta intocada (NOGUEIRA, 2005, p. 567).

No contexto macroestrutural, o papel das famílias em relação à escolarização dos filhos era compreendido em função de sua condição de classe. Tais estudos destacavam dados objetivos das famílias, como renda familiar, nível de instrução ou ocupação dos pais, número de filhos correlacionando-os com o sucesso/fracasso escolar dos filhos. Para Nogueira (2011), tal panorama produziu a concepção de *famílias educógenas* ou famílias com maiores possibilidades de incentivar e proporcionar o sucesso escolar dos filhos, geralmente aquelas cujos dados objetivos apontavam condições socioeconômicas consideradas mais favoráveis.

O que Nogueira (2005) denominou novo referencial de análise propõe transcender a tradicional sociologia da escolarização, que focalizava as desigualdades de oportunidades a partir de inferências baseadas na condição de classe social da família, objetivando a construção de uma “sociologia dos cotidianos e das experiências escolares”. Essa perspectiva marca a ruptura sociológica com visões preconcebidas e discriminatórias que privilegiavam na pesquisa a cultura e a visão de mundo das famílias da classe dominante como potencialmente mais favoráveis ao sucesso escolar dos filhos, em detrimento daquelas concernentes às classes populares que por si já predispunham ao fracasso escolar.

De acordo com Patto (2015), a ideia de que as famílias das classes menos favorecidas eram mais propensas a gerar fracasso escolar dos filhos atinge seu ápice com a “teoria da carência cultural”, produzida no âmbito da Psicologia Educacional estadunidense na década de 1960, e que influenciou sobremaneira a escola e os debates educacionais brasileiros, principalmente, no que ‘ajudava’ a explicar as dificuldades escolares dos alunos da escola pública.

A referida teoria afirmava que as crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas não apresentavam as mesmas capacidades para aprender que aquelas que advinham da classe dominante e, por esse motivo, precisariam de recursos diferenciados para o aprendizado, que fossem capazes de compensar as deficiências de aprendizagem do alunado pobre. Nesse contexto, emergiram os programas de Educação Compensatória, nos Estados Unidos e, depois, no Brasil, com a finalidade de sanar essas ditas deficiências, supostamente inerentes aos estudantes das camadas mais pobres da população (LIMA, 2005).

As dificuldades no processo de escolarização das classes populares, compostas por uma maioria negra, seriam causadas pelas diversas carências (déficits nutricionais, cognitivos, de linguagem e de acesso a bens culturais etc.) apresentadas pelos estudantes provenientes dos contextos socioeconômicos mais pobres. Assim, “[...] afirmações carregadas de elitismo são a tônica do discurso educacional sobre os grupos raciais e sociais oprimidos (PATTO, 2015, p. 69). Afirmava-se, assim, a suposta superioridade racial branca e cultural da classe dominante que buscava explicar, embora de forma preconceituosa e superficial, as diferenças de rendimento escolar entre os alunos de classes sociais distintas, enquanto as razões das desigualdades sociais permaneciam inquestionadas. Nesse sentido, Saviani (1999) denuncia que programas como o de Educação Compensatória terminam

[...] colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional (SAVIANI, 1999, p. 43-44).

Na senda da crítica de Patto (2015) à escola como produtora da evasão e do fracasso escolar, Silva (2003) afirma que a escola promove homogeneização da educação escolar ao tratar os alunos como socioculturalmente iguais, o que termina por discriminá-los, transformando dificuldades escolares produzidas pela escola em desigualdades sociais. Isso revela a invisibilização das diferenças culturais, em favor da supremacia de uma cultura que se

pretende e se afirma única, bem como, a pouca disponibilidade da escola para considerar essas diferenças como fator de enriquecimento humano.

Em nível microestrutural, o enfoque dado pelos sociólogos da educação contemporâneos parece compreender também as experiências escolares individuais e cotidianas e as estratégias educacionais efetivadas tanto pelas escolas, como pelas famílias. Nesse sentido, é possível introduzir o questionamento acerca do que se processa a partir do encontro entre escolas e famílias, e suas reverberações nas práticas educacionais e socializadoras empreendidas a partir da relação entre ambas as instituições e voltadas para as crianças. Assim, consideramos pertinente discutir alguns pressupostos da Sociologia da Educação que defendem que ainda há colonização das famílias pela escola na contemporaneidade.

Iniciamos essa discussão afirmando que a relação entre escola e família configura-se como espaço concreto e simbólico em que acontecem operações (por vezes, explícitas, outras sutis) de colonização das famílias pela instituição escolar. Convém esclarecer, inicialmente, o que se denomina por colonização e relação escola-família.

No que concerne à conceituação de colonização, tomamos por base, o conceito de Colonialidade do poder, do autor Aníbal Quijano (2010). Segundo o autor, a Colonialidade do poder revela-se como aspecto constitutivo do poder capitalista eurocêntrico, e tem início no contexto do Colonialismo, instituindo a concepção de raça como critério de classificação social. No cerne dessa operação de classificação social, aconteceu a imposição das lógicas capitalista e racial hegemônicas que funcionou como estratégia bem-sucedida de legitimação da dominação e da exploração das etnias/raças consideradas inferiores pelo grupo étnico que se apoiava numa presumida supremacia da raça e da cultura branca europeia.

Apoiando-nos na concepção de colonialidade do poder (QUIJANO, 2002; 2010), afirmamos o âmbito das relações entre escola e família como espaço concreto e simbólico privilegiado para o exercício do poder da instituição escolar sobre as famílias das crianças, já que “A colonialidade do poder, entretanto, esteve e está de todo modo ativa, pois faz parte do contexto global dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação” (QUIJANO, 2002, p. 13). A esse exercício do poder institucional com a imposição da cultura escolar sobre as famílias, denominamos colonização. A autora Barbosa (2007) também utiliza o termo colonização para referir-se ao processo que se caracteriza pela imposição das lógicas culturais da instituição escolar às culturas das famílias e as culturas da infância no processo de escolarização, e defende um projeto de escolarização que considere o entretencimento entre as culturas escolar, familiares e da infância, e não da subjugação ou anulação das culturas familiares e infantis pela cultura escolar.

Não obstante às tentativas da escola de exercer poder em relação às famílias, convém salientar que estas não aceitam passivamente o que é ditado pela escola, mas, se impõem, oferecendo resistência aos ditames escolares, tensionando a relação entre ambas as instituições.

A mesma argumentação, sustentada no conceito de Colonialidade do poder, aplica-se ao que chamamos de processo de colonização da infância, que se dá através do exercício do poder das instituições escola e família sobre as crianças e suas culturas. Como a ação colonizadora implica uma reação do “colonizado”, as crianças não aceitam passivamente e resistem aos adultos de diversas formas a esse exercício de poder e invisibilização que lhes é imposto.

Como a sociedade escolarizada estrutura-se de uma forma que impõe aos pais e aos professores que cooperem durante os anos da escolarização das crianças, seja porque as famílias, cada vez mais, demonstram estarem convencidas de que a escolarização constitui fator que influencia positivamente no futuro dos filhos, seja porque, os professores acreditam que a aprendizagem e o desempenho das crianças dependem, em grande parte, da influência familiar sobre a vida escolar delas (RESENDE, 2013).

Convém esclarecer que a relação escola-família não se limita às interações ocorridas no espaço escolar concreto envolvendo professores e pais, mas, remete-se a uma relação complexa e com múltiplas faces: atividades ou reuniões individuais ou coletivas realizadas na escola, envolvendo os professores e os pais, mas, também os alunos e outros atores escolares; atividades escolares realizadas em casa, pelo aluno, com apoio ou não da família; tipos de iniciativas familiares com objetivo de melhorar o desempenho escolar dos filhos, mas que não são necessariamente visíveis fora do âmbito do lar (dado que não são facilmente detectadas pela escola, não podem ser levadas em consideração na avaliação que a escola faz acerca do envolvimento dos pais/familiares na escolarização dos filhos, o que pode levar a equívocos nessa avaliação); recados dos pais na agenda dos filhos e dirigidos ao professor ou outros educadores e vice-versa; interações por contato pessoal, telefonemas, mensagens eletrônicas etc. (SILVA, 2003). Corroborando essa perspectiva, Resende (2013) afirma que a relação escola-família pode acontecer por meio do acionamento de dispositivos e procedimentos diversificados, tais como: reuniões de pais, agenda escolar, relatórios, boletins escolares o próprio dever (tarefa) de casa, que segundo a autora, certamente, desempenha papel de destaque e, talvez seja o instrumento privilegiado de interação entre a escola e a família.

Segundo a referida autora, o dever de casa, como “interface de colaboração”, tem a sua necessidade e importância amplamente reconhecidas pela escola e pela família. Consiste em estratégia docente para envolver os pais na realização de atividades escolares e avaliar as famílias quanto à tarefa de acompanhar a escolarização da criança. Aos pais dos alunos, o dever



de casa pode fornecer informações sobre a vida escolar dos filhos e avaliar o trabalho pedagógico da escola. Apesar do consenso entre escola e família quanto à sua importância, a realização do dever de casa também seria atravessada por conflitos que chamou de ‘tensão estrutural’ entre a forma coletiva com a qual a escola se organiza e a forma individual de organização da família, geralmente focada nos interesses particulares dos filhos.

Para Resende (2013), também a correlação entre dever de casa e desempenho escolar precisa de investigações que permitam relacionar essas variáveis de forma mais esclarecedora, dadas as dificuldades de se estabelecer nexos causais entre ambas.

Entendemos que a tarefa de casa também pode ser apontada como colonização e governo das famílias, na medida em que o estreitamento da relação entre escola e família é entendido pela escola como atendimento das famílias às demandas e políticas escolares, como as propostas relativas às tarefas enviadas para casa pela escola, que não passam pela escuta das famílias.

Em que pesem situações nas quais a “voz” dos pais se faz ouvir, tanto na dimensão individual [...] quanto, mais raramente na dimensão coletiva, [...] as práticas em torno dos deveres de casa parecem catalisar essa característica das relações família-escola na medida em que pretendem envolver os pais em um trabalho especificamente escolar, mas em uma situação da qual eles, em geral, não têm controle e a respeito da qual não costumam ser consultados (RESENDE, 2013, p. 210).

Silva (2003) define a relação escola-família como uma relação entre culturas, que consiste em práticas materiais e simbólicas de grupos sociais atravessados por hierarquizações baseadas em critérios de classe, etnia/raça, gênero, idade, ou outros, que demarcam as diferenças entre os grupos culturais. De acordo com o autor, a Sociologia da Educação demorou a reconhecer a importância da análise cultural para a compreensão das atividades e práticas escolares, e apenas após a emergência da chamada Nova Sociologia da Educação britânica, tornou-se possível verificar a relação entre “[...] a organização monocultural da escola e a cada vez mais notória diversidade cultural da população discente” (SILVA, 2003, p. 355). No entanto, essa postura teórica de desvelamento dos sistemas educativos e da tendência impositiva hegemônica da cultura escolar não foi acompanhado de uma preocupação com a problemática da relação escola-família.

No que concerne ao campo das relações estabelecidas entre escola e famílias de classes populares, a colonização da primeira sobre as segundas evidencia-se explicitamente, já que, de acordo com Thin (2006), tem prevalecido o discurso normativo da instituição escolar, que tende a evidenciar o que, para a escola, configura-se como *déficit* educacional da ação dos pais. Este autor defende que analisar as relações entre famílias de classes populares e escola pressupõe ultrapassar a tendência hegemônica a caracterizar essas famílias como supostamente

incoerentes e negligentes, visto que as lógicas das famílias tomam as feições de incoerentes apenas quando confrontadas com a lógica normativa da sociedade e da escola.

Assim, é possível pensarmos que a supremacia da cultura escolar se torna mais enfática no tocante às culturas das famílias de classes populares, dadas as ideias preconcebidas acerca da suposta carência de estratégias educacionais das famílias provenientes de contextos socioeconômicos mais pobres. Para além das simples divergências de posicionamento entre escola e família, é preciso compreender as relações entre as famílias populares e a escola como relações que implicam diferentes

[...] maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos infantis ou juvenis. As relações produzidas pela escolarização revelam sujeitos sociais cujas práticas socializadoras são muito diferentes, frequentemente contraditórias, entretecidas por lógicas antinômicas: de um lado, os professores, cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização; do outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de socialização (THIN, 2006, p. 212).

Essas diversas formas de educar as crianças utilizadas pela família consistem em especificidades de uma cultura não-escolar e, muitas vezes, confrontam-se com o que a escola define como estratégias educacionais válidas, contexto no qual se estabelece uma tentativa de subordinação das famílias à cultura escolar e sua lógica socializadora, estas últimas entendidas como legítimas porque apoiadas no conhecimento educativo especializado.

É assim que entendemos a perspectiva de Silva (2003) que defende ser a relação entre escola e família uma relação “armadilhada”, porque atravessada por uma variedade de potências e eventuais efeitos perversos. Não obstante, o autor defende que essa relação poderia contribuir para um processo simultâneo de democratização escolar e social, já que “[...] a interface escola-família constitui um dos pontos nodais da intersecção escola-sociedade” (SILVA, 2003, p. 379).

Romanelli, Nogueira e Zago (2013) apontam uma tendência, no contexto do ensino público no Brasil, a uma hierarquização, mesmo quando se trata da construção de estratégias conjuntas entre família e escola, geralmente, favorecendo a esta última. Embora, tenha realizado pesquisa etnográfica no contexto de escolas portuguesas, Silva (2003) aponta algo que poderíamos inferir sobre as relações entre escola e família também em nosso contexto, a saber, o fato de que as possibilidades de cooperação entre ambas instituições são marcadas pela supremacia da escola em relação à família, em que a primeira parece deter o monopólio do que, de fato, seria essa experiência de cooperação.

Silva (2003) sinaliza o crescimento exponencial dos estudos sobre a relação entre a escola e as famílias nas últimas décadas, embora, pouco se tenha analisado os possíveis efeitos perversos dessa relação.

Contudo, tem-se como aspecto subestimado ou pouco considerado o fato de as interações entre escola e família serem delineadas prioritariamente pela instituição escolar, que utiliza o envolvimento parental como estratégia para seus próprios fins de controle, em que a lógica da instituição escolar é soberana. A própria identidade dos pais que tem filhos escolarizados concerne a uma identidade social ‘escolacentrada’, que não pode ser desconectada da condição de pais de alunos (SILVA, 2003).

Falar em relação escola-família, em participação ou envolvimento dos pais, em parcerias, significa automaticamente, para a maioria dos agentes educativos (professores, em particular, equacionar as famílias como uma extensão da escola, constituir *school like families*. (SILVA, 2003, p. 65).

Dentre as assimetrias que atravessam as interações da escola com as famílias, configura-se a tendência de a instituição escolar definir a relação escola-família em termos de uma relação entre profissionais (professores) e leigos (pais), o que tornaria improvável qualquer alteração qualitativa nas formas de a escola funcionar e de se relacionar com as famílias (SILVA, 2003). Tem-se aqui a atitude colonizadora da escola expressa, inclusive, na regulamentação acerca da participação das famílias, que, segundo Silva (2003) deve se dar por meio da frequência dos pais às reuniões propostas pela escola. O estreitamento da relação escola-família, bem como, o suposto maior /menor interesse dos pais em relação à escolarização dos filhos medir-se-iam pela presença/ausência deles nas reuniões escolares.

Silva (2003) alerta para o possível efeito perverso do fato de as reuniões quase sempre serem convocadas e conduzidas pelos educadores escolares, podendo, paradoxalmente, dependendo da forma de condução escolar, reforçar o distanciamento social e cultural entre escola e famílias. Para o autor, o fato de as reuniões acontecerem na escola e sob a direção dos educadores escolares (professores, coordenação, direção) já configuraria o reflexo do poder institucional da escola, cujos efeitos são diretamente proporcionais à invisibilidade desse poder. A forma de condução escolar das reuniões que podem gerar afastamento das famílias diz respeito ao modo centralizador com que educadores dirigem as reuniões, partindo da discussão de temáticas pensadas a partir de demandas pré-identificadas apenas pela escola e propiciando pouco ou nenhum espaço para escuta das famílias e para a construção compartilhada de estratégias de enfrentamento dos problemas.

É possível, ainda, afirmar que a escola entende o estreitamento dessa relação como apoio das famílias aos filhos em casa, sendo que esse apoio deve se dar nos termos dos esquemas predefinidos pela própria escola, partindo do ponto de vista desta instituição e não das famílias, tratando-se de

[...] esquemas que, apesar da sua potencialidade para constituir relações e práticas diferentes, desembocam amiúde na reprodução de relações assimétricas baseadas na distinção profissional/leigo e na imposição da cultura escolar a distintos grupos socioculturais (SILVA, 2003, p. 68).

A culpabilização das famílias aparece nas análises de Romanelli (2013) na forma de argumentações categóricas de professores e outros educadores da escola de que as dificuldades e o baixo desempenho escolar seriam resultados diretos da negligência familiar à escolarização dos filhos, notadamente, nos casos referentes a alunos oriundos de famílias das classes populares. Tais famílias são estigmatizadas e condenadas por serem presumidamente ‘desestruturadas’, não se fazerem presentes nas reuniões escolares, enfim, por não se interessarem pela vida escolar dos filhos.

Silva (2003) refere-se à perspectiva de “escolacentrismo” e/ou “professorocentrismo”, também denunciado na tendência de interação dos professores com os alunos e com as famílias a partir de abstrações relativas a conceitos construídos de “aluno ideal” e “bons pais”. Dessa forma, as expectativas docentes aumentam ou diminuem, de acordo com a respectiva aproximação ou afastamento dos alunos em relação a esse ideal; já, a abstração “bons pais” refere-se às atitudes de concordar com a escola e atender prontamente às solicitações dos professores, que são profissionais e têm conhecimento e autoridade para fazê-las.

A perspectiva progressista atribui aos pais a função de parceiros, colaboradores na educação escolar dos filhos. Não se trata de que pais e escola tenham funções igualitárias, já que não se afirmam competências iguais entre ambos, mas, admite-se que pais e professores, mesmo tendo competências educacionais específicas, podem aprender muito uns com os outros por meio da partilha, visando beneficiar os alunos (SILVA, 2003).

Nesse sentido, para além de uma perspectiva de tolerância cultural ou simples coexistência de culturas, Silva (2003) afirma que há que se considerar os tipos de relações entre as diferentes culturas que compõem o universo escolar (dentre estas, identificamos as culturas de pares, familiares, populares, escolar etc.) e, a partir do estreitamento das relações entre escola e famílias, construir uma escola intercultural.

Uma escola onde as diferentes culturas não estejam apenas formalmente presentes, lado a lado, com paredes estanques entre si ou permeáveis num só sentido, mas onde se verifique comunicação, onde se registem significativas influências recíprocas. Ênfase *significativas e recíprocas*<sup>40</sup> porque numa situação de aculturação, as paredes não são nunca estanques, mas antes de subordinação – maior ou menor, conforme o caso – à cultura social dominante (SILVA, 2003, p. 366).

---

<sup>40</sup> Grifos do autor.

Embora reconheça como processo árduo, lento e atravessado por avanços e retrocessos, o autor defende que a construção de uma escola intercultural pressupõe admitir a igualdade de direitos entre todas as culturas, em que se reconheçam nelas suas especificidades (aceitação de suas singularidades), sua incompletude (nenhuma cultura pode pretender incorporar as outras) e a sua posição na hierarquização cultural e histórica (implica o reconhecimento de que não existe igualdade entre as culturas, mas culturas que forma dominadas e subordinadas à culturas dominante; implica recusar à falsa e ingênua premissa de que existiria uma igualdade predefinida entre as culturas, o que nega a história de dominação e exclusão que atravessou as relações entre as diversas culturas).

Seguindo a senda da colonização das famílias pela escola, problematizamos na próxima subseção o papel da Medicina Higienista, e seu acumpliciamento com a instituição escolar, que culpabilizava as famílias como causadoras dos principais problemas da escolarização ou desvios da norma escolar, entendendo-os como patologias ou transtornos psicológicos e distúrbios de comportamento infantis diagnosticados nas escolas.

#### **4.2.2 A Medicina Higienista e a normatização das famílias**

No percurso da colonização das famílias pela escola, como resquício da modernidade, consideramos possível pensar uma aproximação entre o conceito de *famílias educógenas*, (NOGUEIRA, 2011) e a ideia referente à suposta incompetência das famílias de classes populares para educar seus filhos com a visão da Medicina Higienista, que adentrou à escola brasileira nas primeiras décadas do século XX, introduzindo a normatização das relações escolares e familiares, corrigindo os estilos parentais de educação das crianças, considerados produtores de patologias e desvios de conduta infantis, o que Lima (2006) chamou de governo da criança particularmente atrelado ao governo da família.

Se na Idade Média, a função de aconselhamento familiar cabia somente à Igreja, na modernidade, mais especificamente, a partir do século XVIII, a medicina higienista começa a assumir também o papel de orientação das famílias, numa perspectiva notadamente normatizadora da sexualidade, das uniões entre homens e mulher e dos vínculos entre pais e filhos (MELMAN, 2001).

Segundo Melman (2001), no contexto brasileiro, sob a justificativa sanitaria, que denunciava o caos da higiene pública, as precárias condições de saúde da população e os altos índices de mortalidade infantil no final do século XIX, a medicina higienista extrapola as fronteiras da saúde individual e ingressa na intimidade das famílias para ditar uma educação

física, moral e sexual de seus membros com o objetivo de promover a saúde do corpo físico, mas, também, a ‘limpeza’ de hábitos considerados moralmente nocivos e produtores de adoecimento mental.

As complexas mudanças na estrutura social brasileira no final do século XIX, como o aumento populacional, que não foi acompanhado de estratégias de planejamento urbano e saneamento, além do abandono do poder público, produziram o agravamento de problemas sociais e péssimas condições de vida e saúde da população. Assim, não só as estratégias de prevenção de doenças físicas, mas, também de doenças mentais passaram a configurar preocupações sociais.

[...] as doenças mentais, os bons costumes e a moral também passaram a ser um problema de higiene. Como desdobramento do movimento empreendido em diversas partes do mundo em prol da higiene e saneamento da população e das cidades, surge a preocupação com a higiene mental, descortinando novos enfoques no trabalho com os doentes mentais e estendendo trabalhos preventivos aos indivíduos considerados normais, mas com propensões a algum desvio ou vício (SOUZA, 2007, p. 41)

Sob o pressuposto de construir uma nova nação a partir da superação dos problemas sociais, entra em cena a medicina higienista como o “remédio” para curar a nação dos males que a impediam de se tornar próspera. A construção de uma nação próspera pressupunha a construção do homem civilizado: mental e fisicamente são e moralmente saudável. Assim, para Gondra (2002, p. 315): “O projeto civilizatório tem na higienização do mundo social uma de suas faces mais expressivas. Civilizar e higienizar formam uma gramática fortemente articulada”.

Enquanto os problemas sociais avolumavam-se no Brasil do início do século XX, intelectuais brasileiros atribuíam à miscigenação do povo uma das causas das mazelas sociais que o país apresentava. Na visão desse grupo de intelectuais, a miscigenação havia constituído ‘raças inferiores, indisciplinadas e preguiçosas’, problema para o qual esse grupo defendia a utilização de práticas eugenistas de melhoramento e purificação genéticas, o que significava, na prática, o progressivo branqueamento da população e reversão das mazelas sociais equivocadamente atribuídas à miscigenação. Para os médicos higienistas brasileiros, o melhoramento da raça passava também pela correção dos problemas da criança pobre (supostamente mais susceptível a problemas de saúde física e mental) e modelação do caráter das crianças, o que poderia assegurar a constituição de homens fortes, saudáveis e socialmente adaptados (PEREIRA, 2009).

Em 1923, oficialmente, o Brasil ingressou no Movimento de Higiene Mental com a fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental (YAHN, 1959), que tinha como objetivo livrar a população de problemas e doenças mentais, consideradas obstáculos e ameaças à ordem e,

consequentemente, ao progresso da nação. Os signatários da Liga compreendiam a imprescindibilidade da higiene mental para a integridade e prosperidade da nação (JÚNIOR; BOARINI, 2007).

A finalidade da Higiene Mental, segundo Cunha-Lopes (1960), seria preservar o psiquismo do indivíduo normal e proteger o indivíduo predisposto à patologia mental (psicopatia) através de ações de prevenção contra o desencadeamento desta. Aos ideais de higiene mental, que apregoavam propostas de controle e prevenção dos distúrbios mentais, somavam-se os princípios eugenistas, de melhoramento das raças, através de controle genético e práticas de esterilização (JÚNIOR; BOARINI, 2007).

Dentre as práticas sociais de cunho eugenista defendidas como estratégias de prevenção, aponta-se o ‘exame médico pré-nupcial’ (CUNHA-LOPES, 1959) ao qual aqueles que pretendiam unir-se em matrimônio deveriam submeter-se antes do casamento para que fossem avaliadas as condições de saúde orgânico-genéticas e mentais e, consequentemente, a aptidão do casal para produzir descendência saudável. A esterilização eugênica era indicada também com a finalidade de salvaguardar a prole contra a inferiorização a que estavam sujeitos os descendentes das chamadas famílias ‘cacogênicas’ ou “diferentes linhagens em que se verifica alarmante degeneração psíquica, principalmente, denunciada pela inferioridade intelectual e criminalidade” (CUNHA-LOPES, 1959, p. 190).

Embora nem todos os adeptos da higiene mental fossem necessariamente a favor da esterilização eugênica, é fato que a infância logo foi eleita como a idade prioritária para as práticas de higiene mental (JÚNIOR; BOARINI, 2007; SOUZA, 2007), já que “[...] um adulto bem adaptado, equilibrado e mentalmente saudável pressupunha uma criança bem higienizada” (JÚNIOR; BOARINI, 2007, p. 09). Para Souza (2007, p. 51), a criança era, assim, entendida como “o elemento-chave na prevenção da doença mental, na formação do homem higiênico, que seria aquele que poderia levar o Brasil ao desenvolvimento almejado”.

Segundo Souza (2007), desde a sua fundação, a Liga Brasileira de Higiene Mental exibia preocupação com a infância, contemplando em seu programa uma seção de estudos exclusivamente voltada para a infância (Seção de Puericultura e Higiene Infantil), além de organizar, em 1932, uma ‘clínica psicológica para crianças’, com o objetivo de corrigir e reajustar psiquicamente as crianças, mas também, de realizar intervenções médico-pedagógicas no período inicial do desenvolvimento mental da criança, buscando ‘aperfeiçoá-lo’.

Eleita a infância como foco prioritário das ações de movimento de higiene mental, não demorou muito até que a escola fosse recortada como espaço privilegiado para a prática da educação higienista, dado que à semelhança da Higiene mental, a educação também era vista,

no início do século XX, como fator de progresso da nação. As práticas de higiene mental voltadas para a infância tinham caráter eminentemente preventivo e a escola funcionou como instituição estratégica, oportuna e favorável à divulgação e efetivação das ações higienistas (SOUZA, 2007). Nesse contexto, saúde (ações médicas) e educação (práticas educativas) passaram a ser entendidas como condições imprescindíveis para a construção do novo homem (ANTUNES, 2009).

Não obstante, os higienistas entendiam que as ações educativas de higiene mental deveriam acontecer mesmo antes de a criança ingressar na escola, uma vez que, tinham por pressuposto, que era na idade pré-escolar que se operava a estruturação da personalidade (SOUZA, 2007). Souza (2007) aponta que, em 1925, por sugestão do médico higienista conhecido por Dr. Fontenelle, foi criado um serviço de higiene mental no Brasil, com os seguintes fins preventivos: fiscalizar sistematicamente o desenvolvimento mental das crianças; direcionar os pais quanto aos princípios educativos; realizar visitas domiciliares aos lares para aconselhar os pais; ampliar e aperfeiçoar os jardins de infância; educar os pais e mães para as suas funções parentais. Revela-se, assim, a grande preocupação dos higienistas com a educação das crianças. Nesse contexto, segundo Patto (2004, p. 209): “as instituições educativas, escolares ou não, estiveram no foco de higienistas e juristas como lugar privilegiado de detecção, prevenção e correção de anormalidades infantis e juvenis.

Tem-se como expoente do movimento de higiene mental infantil, o médico Arthur Ramos, tendo colaborado de forma significativa na divulgação da Psicanálise no âmbito educacional, publicando o livro ‘A criança problema: a higiene mental na escola primária’ no ano de 1939 (LIMA, 2006). Arthur Ramos trabalhou na implantação da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais em 1933, o que afirmava ser a experiência pioneira no Brasil em se tratando da implementação de clínicas de higiene mental nas escolas em articulação com a prática pedagógica, visando diagnosticar e tratar a criança-problema (FAILLACE, 2004; PATTO, 2004; 2015).

A Psicanálise torna-se fonte teórica valiosa para as práticas higienistas de governo das famílias, já que segundo Patto (2015), considerava a ação de influências ambientais no desenvolvimento da personalidade infantil nos primeiros anos de vida, dando destaque aos aspectos afetivos-emocionais na constituição do comportamento normal e desajustado. Assim, às disfunções da dinâmica das relações familiares vão se atribuir as causas dos desajustes infantis, dos problemas de aprendizagem e do fracasso escolar. Maria Helena Souza Patto (2015) sintetiza, de forma ímpar, a perspectiva de higiene mental voltada à infância articulada à instituição escolar:



A nova palavra de ordem é a higiene mental escolar. Com intenções preventivas, as clínicas de higiene mental e orientação infantil disseminaram-se no mundo a partir da década de 1920 e se propõem a estudar e corrigir os desajustamentos infantis. Sob o nome de psicoclínicas, clínicas ortofrênicas, clínicas de orientação ou clínicas de higiene mental infantil, elas servem diretamente à rede escolar através do diagnóstico, o mais precocemente possível, de distúrbios da aprendizagem. A obsessão preventiva tem como lema “keep the normal child normal” (mantenha normal a criança normal) e em seu nome são criadas as “clínicas de hábitos” para crianças em idade escolar (PATTO, 2015, p. 68).

As famílias, além das crianças, tornam-se alvo das práticas higienistas, sendo possível identificar, nesse contexto, estratégias de colonização das famílias, já que, em nosso entendimento, contribuíram para consolidar a visão que culpabiliza as famílias, criando espaço para que, segundo Patto (2015), as famílias, principalmente, as de classes populares, fossem julgadas como grupos culturalmente inferiores, potencialmente patológicos e, por essa razão, produtores de crianças problemáticas e desajustadas.

Dessa forma, tem-se a legitimação das intervenções preventivas no âmbito das relações familiares como decorrência óbvia da constatação de que os distúrbios infantis eram advindos de padrões familiares disfuncionais. Tais intervenções tinham o objetivo de orientar as famílias para prevenir a emergência de problemas infantis ou, mesmo, corrigi-los. No entanto, a recomendação de Arthur Ramos era a de que a correção familiar de comportamentos infantis desajustados não se desse por meio de castigos corporais, que ele entendia como causa de comportamentos infantis desajustados na escola. Muitas vezes, o tratamento prescrito para a resolução dos problemas da criança era a terapia para a família, visando à transformação de hábitos familiares, principalmente, no âmbito das relações pais-filhos, no lugar da correção da criança (LIMA, 2006).

Aos higienistas, interessava conhecer as características biológicas e psicológicas das crianças e de seus progenitores, os hábitos das crianças nas famílias, além das condições sócio econômicas familiares e residenciais, já que a pobreza foi considerada como potencialmente causadora de desajustamentos nas crianças. As dificuldades escolares das crianças eram, assim, associadas à privação de recursos econômicos, que supostamente acarretavam carências de higiene e saúde, falhas morais e afetivas etc., enfim, deficiências que as tornavam alvo das práticas higienistas preventivas. Considerava-se necessário vigiar mais ostensivamente as crianças oriundas de contextos socioeconômicos menos favorecidos, já que condições de vida insalubres as tornavam supostamente mais predispostas a apresentar desajustes (LIMA, 2006).

Segundo Lima (2006), considerando o caráter profilático da Psicanálise, Arthur Ramos asseverava que todas as crianças “[...] e não apenas as desajustadas, deveriam ser submetidas a uma educação de base psicanalítica, para se tornarem indivíduos bem ajustados emocional e

socialmente (LIMA, 2006, p. 147). A referida autora denuncia, assim, a indissociabilidade entre o governo das ditas ‘crianças problema’ e o governo das famílias e da professora, instituído sob a égide da perspectiva da medicina higienista.

Configura equívoco pensar que o ambiente escolar e, mais especificamente, o professor, escapavam da perspectiva de normatização da higiene mental. Segundo Mielnik (1960, p. 36) “[...] o fundamento da higiene mental na escola ainda é e será sempre a personalidade do professor”. Para o autor, o afeto docente disponibilizado aos alunos é bastante útil aos propósitos do aprendizado, devendo o professor demonstrar carinho e interesse pelos alunos, além de mostrar que os conhece pelos nomes e não apenas pelo número na chamada (MIELNIK, 1960). Do ambiente escolar, esperava-se que fosse acolhedor e da professora, esperava-se que fosse afetiva e amorosa com as crianças, no intuito de suprir o afeto que estas não receberiam em casa (LIMA, 2006). Para seguir com o projeto de normatização das crianças e suas famílias, estabeleceu-se uma relação de compromisso recíproco entre a instituição escolar e a medicina higienista. Se, por um lado, a escola se dispôs a ser aperfeiçoada com o suporte da Medicina Higienista, esta utiliza-se da escola como instituição privilegiada para a difusão dos seus ideais e práticas. A escola funcionou, assim, como objeto e instrumento do movimento higienista.

Consideramos oportuno introduzir a discussão do poder do discurso médico, atravessando, ainda hoje, as práticas escolares e os destinos dos alunos no âmbito escolar, dado que entendemos esse fenômeno como marca profunda do movimento higienista na educação brasileira.

Segundo Patto (2003), a ciência não se constitui a partir de uma pretensa neutralidade, ou seja, na ausência de relações diretas com a realidade sócio-histórica e a ideologia que a sustentam. Dessa forma os conceitos científicos produzidos são social e historicamente determinados porque respondem aos anseios e valores da sociedade de uma determinada época histórica.

O contexto das demandas da sociedade brasileira, que se tornaram solo fértil para o estabelecimento da hegemonia da medicina higienista e sua articulação com a escola no início do século passado (já discutido anteriormente), consistiu na construção de um “novo homem” para uma “nova nação”. Dentre as especificações de “novo homem” encontrava-se a noção de sujeito normal, mentalmente são e moralmente adaptado. Como afirma Patto (2003):

“[...] tendo em vista a formação de cidadãos exemplares com base num conceito de normalidade plantado por médicos e educadores. *Normal* é quem trabalha e obedece. Normal é quem não protesta, não reivindica e colabora com a ordem estabelecida. Tudo que se afaste disso é rotulado como patologia” (PATTO, 2003, p. 32).

Nesse sentido, segundo a autora, instituiu-se o fenômeno da patologização dos comportamentos indesejáveis do aluno e a consequente exclusão escolar dos alunos que não se adaptavam às normas de comportamento e desempenho acadêmico esperados pela escola, transformando problemas escolares em problemas de ordem médica. Foi possível observar esse fenômeno no contexto da escola em que realizamos a pesquisa, particularmente, nos casos de dois alunos da turma do 2º ano em que fizemos a pesquisa de campo, Paulo e Miguel.

Tomei conhecimento dos dois casos no mesmo dia, porém, em situações diferentes. Primeiramente, durante uma aula de matemática, cuja atividade consistia na construção de um gráfico com as quantidades de crianças que dormiam cedo e a de crianças que dormiam tarde. Vilma estabeleceu que quem dormia cedo, o fazia até 21h, porque era a hora em que o filho dela dormia. E que quem dormia tarde, dormiria depois de 22h. Dentre os que disseram dormir na hora que querem, Paulo disse que só dormia após tomar seu remédio.

No mesmo dia, ocorreu conflito envolvendo Miguel e Viviane. Ele bateu nela e ela começou a chorar. Ao ser perguntado pela professora sobre por que ele batera na colega, ele afirmou que ela pediu. A professora retrucou: - “E alguém pede pra apanhar, Miguel?”. Ele respondeu: - “Ela pediu, ela me desafiou, disse que eu não tinha coragem”. A professora interrompeu-o dizendo: - “Nada justifica bater na sua colega, entendeu? Nada (afirmando enfaticamente). E você ainda desobedeceu ao combinado, né? Combinamos que não pode bater!”.

No final da aula, Vilma comentou conosco que Miguel era um aluno “laudado”, além do Paulo. Ela buscou as cópias dos laudos no armário e mostrou dois laudos médicos referentes às duas crianças citadas, assinados pelo mesmo neuropediatra. Os dois laudos eram padronizados, já que apontavam nada além do mesmo diagnóstico, o qual transcrevemos literalmente a seguir: “Transtorno de conduta e dificuldade de aprendizagem”. Dada a inespecificidade de tal diagnóstico, atrelada ao fato de que é o mesmo diagnóstico para duas crianças diferentes, sem que nada a mais tenha sido dito sobre elas nos laudos, propomos algumas interrogações: qual o objetivo desses laudos padronizados? A quem eles servem? De que forma esses laudos possibilitam à escola auxiliar os alunos a superarem as dificuldades escolares?

Vilma demonstrou não concordar com os laudos, afirmando que as dificuldades das duas crianças eram causadas, prioritariamente, pela falta de limites e acompanhamento por parte das famílias. No entanto, relatou que a avaliação neurológica das duas crianças fora solicitada pela escola com o intuito de que elas fossem oficialmente dispensadas de participar das avaliações externas, no caso, o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), que avaliam os alunos da educação básica quanto ao nível de proficiência e desempenho

em Língua portuguesa e Matemática, estabelecendo uma espécie de ranqueamento entre escolas, que também entram na avaliação pelo referido instrumento. Dessa forma, entendemos que se torna bastante conveniente à escola que esses laudos, oficialmente produzidos e legitimados pelo saber/ médico, sejam utilizados como política para mimetizar os resultados da escola quanto ao desempenho de seus alunos.

Isto posto, como denunciado por Patto (2003; 2015), reconhecemos nessa situação uma das facetas excludentes que a escola pode assumir na atualidade. Ao lançar mão de uma estratégia política apoiada pelo saber médico para ‘desobrigar’ crianças com dificuldades escolares de participar de avaliações externas realizada em larga escala, a escola parece estar mais comprometida com os resultados dos alunos e da própria escola, e, menos com os alunos e seus processos de aprendizagem, já que, os diagnósticos não são utilizados como base para subsidiar a elaboração de adaptações curriculares ou flexibilização das práticas pedagógicas voltadas às demandas educativas diferenciadas das crianças.

Ademais, parece-nos também que essa situação evidencia uma atualização da relação de benefícios recíprocos estabelecida entre escola e saber/poder médico e inaugurada pela inserção da medicina higienista na sociedade e na instituição escolar brasileira, no início do século XX.

Em nosso entender, enfatiza-se a colonização da escola no que concerne àquilo que Patto (2015) denuncia como o fato de a escola permanecer muito tempo sem ser questionada sobre a sua participação nos problemas de escolarização dos quais se queixava. Vimos como as causalidades dos problemas de aprendizagem e de ajustamento foram centradas nos alunos, suas famílias e nas condições socioeconômicas destes e, no entanto, sequer se interrogava à escola sobre os efeitos de suas práticas na produção do fracasso escolar. Acreditamos que a negligência, o não-questionamento e, conseqüentemente, o não-enfrentamento dos efeitos excludentes de algumas práticas escolares alienam a potência da escola de promover a transformação social e a real emancipação humana por meio da educação.

Não obstante a necessária problematização das relações de poder que atravessaram e atravessam as relações entre escola e família, apontamos a premência de discutirmos o que chamamos de paradoxo visibilidade/invisibilidade da infância no âmago das interações entre essas instituições na atualidade, e que, a nosso ver, constitui um atravessamento dessa relação desde a construção do dispositivo de aliança entre ambas na modernidade.

## 5 INTERLOCUÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA E A (IN)VISIBILIDADE DA INFÂNCIA

Em que pese a perspectiva de colonização que a instituição escolar tenta fazer com as crianças e famílias desde a sua constituição na modernidade, Antunes (2009), afirma ser necessário compreender a escola também nas suas contradições. Se essa instituição se construiu historicamente de forma articulada aos interesses da classe dominante, ela também constitui um dos pré-requisitos básicos para a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária, cuja finalidade é universalizar o conhecimento produzido ao longo da história humana e promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos membros da sociedade, ao mesmo tempo em que deve acolher a cultura dos alunos e de suas famílias.

A temática da relação entre escola e família tem adquirido ampla visibilidade social na contemporaneidade. Além do interesse científico pela temática, como vimos no âmbito da Sociologia da Educação, a relevância da questão evidencia-se nos discursos sociais que atravessam a cultura e as práticas escolares, particularmente, os que defendem a concepção de que deve ser estabelecida uma relação de “parceria” e colaboração entre ambas as instituições socializadoras, visando o desempenho escolar satisfatório dos alunos.

A perspectiva de incentivar a efetivação da cooperação entre família e escola figura, inclusive, nas políticas públicas educacionais, nacionais e internacionais há mais de vinte anos. De acordo com Nogueira (2006, 2011), diversos países vêm desenvolvendo políticas públicas e ações afirmativas que incentivam o estabelecimento da colaboração família-escola: no contexto britânico, nos anos 1990, foram criados os chamados *home-school contracts*, por meio dos quais os pais assumiam responsabilidades relacionadas ao acompanhamento da vida escolar dos filhos; em 1994, o governo norte-americano instituiu a colaboração família-escola como a oitava meta da educação nacional (*Goals 2000: Educate America Acts*); na França, em 1998, o Ministério de Educação lançou uma campanha nacional cujo objetivo era o estabelecimento da parceria família-escola (*Campagne nationale sur le nouveau partenariat école-famille: confiance et ouverture*). Confirmando a já manifestada tendência mundial, constatam-se, também no contexto nacional, iniciativas de caráter governamental: em 24 de abril de 2001, o Ministério da Educação (MEC) lançou o “Dia Nacional da Família na Escola”, a realizar-se a cada semestre nas escolas públicas, com o intuito de fomentar a participação dos pais na educação escolar dos filhos.

No contexto nacional, tal tendência apresentou-se em ação governamental, como: a Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 17 de Dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mais especificamente, quando afirma que na proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve estar assegurada “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2010, p. 19). Ademais, as diretrizes apontam que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças por meio de “Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 29). A noção de que a escola deve cultivar o diálogo e estabelecer relações de parceria com as famílias também está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Tais formulações apontam para a necessidade de considerar experiências de interação entre escola e família numa perspectiva democrática e não-hierarquizada.

Isto posto, é possível constatar a expressiva notoriedade que a temática tem suscitado nos debates educacionais na atualidade. Tendo em vista a ampla visibilidade social que as interações entre escola e família tem tomado na contemporaneidade, faz-se necessário abrir um parêntese e introduzir, na discussão aqui proposta, a questão da difundida parceria família-escola.

Assim, sinalizamos algumas questões que emergem ao iniciarmos a análise dessa concepção de parceria, colaboração ou cooperação: A que exatamente se refere o termo parceria família-escola? Como as famílias e escolas significam essa noção de parceria? Essa parceria pressupõe que educadores escolares e familiares assumam concepções similares de infância e de criança? Que concepções de infância sustentam as práticas sociais familiares e escolares com as crianças? Acreditamos que tais questões necessitam ser problematizadas e compreendidas quando se pensa na construção de práticas educacionais e escolares democráticas.

A concepção de colaboração entre família e escola tem sido defendida por autores, como Ferreira e Marturano (2002), Bost *et al* (2004), Dessen e Polônia (2007) e Ferreira e Barrera (2010), tendo em vista os efeitos positivos que acarretam ao desenvolvimento infantil e à elevação do desempenho escolar dos alunos.

Em revisão bibliográfica sobre produções nacionais abordando a temática da relação família-escola, Romanelli (2013) reporta-se à expressiva ênfase dada nos artigos à importância da família nas análises sobre processos de escolarização. Para Silva (2003), a “esmagadora maioria” da literatura sobre a temática da relação entre escola e família toma como pressuposto

básico a existência de uma correlação positiva entre as variáveis “envolvimento dos pais” e “sucesso educativo dos filhos”. Esse pressuposto configura, para o autor, menos uma preocupação com a demonstração dessa correlação e, mais um dogma, uma verdade “intocável, inquestionável”. Não obstante, seria precipitado e até mesmo falacioso, estabelecer relações de causa-efeito imediatas entre o envolvimento dos pais na escolarização dos filhos e o sucesso escolar destes, sem uma análise mais acurada dos efeitos de uma variável sobre a outra.

No contexto das entrevistas realizadas com as professoras e com os familiares das crianças, emergiram questões como o envolvimento familiar na vida escolar da criança, a importância do diálogo na relação entre escola e família, as tensões e discordâncias entre ambas e como estas administram tais contingências. Nos próximos dois subcapítulos, abordamos e discutimos os principais aspectos apontados nas produções discursivas de professoras e familiares das crianças.

### **5.1 Relação entre escola e família nas produções discursivas das professoras**

Como discutido anteriormente, o pressuposto docente que correlaciona o sucesso escolar dos filhos como decorrência do maior envolvimento dos pais na escolarização, da mesma forma que os conflitos nas interações entre família e professora podem ter efeitos negativos na vida escolar da criança, como é apontado na perspectiva da professora Vilma

[...] Então assim, quando a família abraça a causa da aprendizagem, funciona melhor, né, estreita os laços entre professor e família, quando o pai e a mãe gosta (sic) de estar na escola, a criança se sente segura, quando ela (a família) tem segurança na escola, a criança se sente segura, né...e o processo acontece. Eu tive até um caso, Áurea, que a família não gostava de mim e era 1º ano...e essa criança começou a também não gostar de vir pra escola e ela não aprendeu...não aprendeu... e chegou o final do ano e a mãe me disse muito desaforo, porque era notório, ela dizia: Eu não gosto de você, professora! E a criança começou a não gostar, devido à mãe. E chegou o final do ano e essa criança muito resistente... e me chocou porque um dia eu encontrei, aqui pelos quarteirões do bairro e elas me deram as costas. Então, assim, foi além dos muros da escola, né?! A chateação que ela tinha comigo, a antipatia, de nem um bom dia ela me dava. Então, a criança pegou também, se sentiu com as dores da mãe, que até hoje eu não sei por qual motivo. (Professora Vilma. Entrevista individual realizada no dia 28 de junho de 2018).

Embora seja conhecido que a dimensão afetiva da relação professor-aluno tenha impacto na aprendizagem porque afeta o aluno enquanto sujeito da aprendizagem. Contudo, pode-se afirmar que impacta também o professor como sujeito do ensino. Embora a perspectiva da professora precise ser considerada, o estabelecimento de causalidade linear entre as dificuldades

na relação mãe-professora e o insucesso escolar da criança nos parece fragilizar a análise da questão. Ademais, a professora situa as dificuldades na relação com a mãe do seu aluno numa perspectiva unilateral (da mãe da criança), não avaliando sua própria contribuição para melhorar ou agravar tais dificuldades ou, mesmo, a possibilidade de outros fatores contribuírem para as dificuldades do aluno.

No próximo excerto, a professora Vilma parece reconhecer que o envolvimento e o apoio familiar são condições indispensáveis para o sucesso escolar das crianças, mas que, apesar de fundamentais, não implicam uma determinação, uma relação direta de causa e efeito, pois há outros fatores que contribuem para o desempenho satisfatório dos alunos, o que podemos inferir a partir do seu discurso, quando ela afirma que, mesmo sendo membro de ‘família desestruturada’, o aluno Davi, por ser ‘resiliente’, consegue superar as dificuldades e desajustamentos familiares e ser um ‘bom aluno’, conforme a seguir.

E você consegue ver crianças tão...o caso do Davi, é uma desestrutura familiar e que ele consegue ser diferente, eu fico assim impressionada com ele, tão bom aluno em termos de aprendizagem e de comportamento também. Eu vejo o Davi o conceito de resiliência, eu olho pra ele e não consigo pensar em outra coisa. Semana passada, eu encontrei ele no bar, ele e a família inteira no bar, eu tava passando com a minha sogra de carro e vi ele, a Daniele (irmã gêmea), o irmão (que tem câncer), a avó e os tios. Quando eu olhei, eu me choquei. Aí você olha pro Davi e você vê a resiliência, de viver num ambiente de muita dificuldade, porque eles vivem com muita dificuldade. Eu te falei que o pai dele tá preso por roubo, né? A mãe também, a mãe tá grávida, casou de novo, grávida de gêmeos novamente. Essa semana, ela (a mãe) tava me oferecendo os meninos.... Eu até disse pra avó: “Se você (a mãe) me der o Davi, passado no cartório, eu crio..., mas, sem contato! Aí, ela (a mãe) disse: “Não, eu tô aqui, ó, com dois (apontando para a barriga). Se você quiser, quando eles nascerem, eu dou!”. Aí, me chocou...porque quando eu falei, lógico, se ela dissesse: “Tá aqui, professora, o Davi é seu!”, com certeza eu criaria. Mas, me chocou, Áurea, ela chegar e dizer assim, é como se aquela criança não tivesse importância pra ela, eu fiquei: “Meu Deus, como é que pode? Tão precioso” [...] E você olha pro Davi e vê que é uma criança altamente resiliente, né? (Professora Vilma. Entrevista realizada no dia 28 de junho de 2018).

Não obstante o meio familiar não favorecer a estrutura e o atendimento das necessidades básicas das crianças, a professora ressalta a suposta resiliência de Davi como fator explicativo de seu desempenho escolar satisfatório. Quando a primeira relação de causa e efeito (família ‘desestruturada’ produz crianças com dificuldades escolares) falha em oferecer uma explicação plausível para o bom desempenho escolar de Davi, é prontamente substituída por outra relação de causa e efeito (resiliência de Davi permite que ele apresente um bom desempenho escolar, mesmo diante da desestrutura familiar). Na visão da professora, a resiliência parece tomar a forma de algo inerente, ou mesmo, natural à criança e que lhe permitiria enfrentar as dificuldades, o que poderia conduzir à idealização do fenômeno da resiliência como uma



característica individual, e a uma hierarquização das crianças como mais/menos resilientes. Além disso, quando se compreende a resiliência como fenômeno eminentemente individual, um valor em si mesmo, pode-se incorrer no erro de desresponsabilizar os grupos sociais, dentre eles, a própria escola, de oferecer suporte emocional às crianças, para além do atendimento educacional.

Na mesma senda, a professora Vilma menciona outro caso, seu aluno João, primo do Davi, como aluno que, apesar dos problemas familiares e da falta de atendimento familiar às necessidades básicas da criança, mostra-se criança ‘educada’ e ‘inteligente’.

Aí, você vê o João, né, são primos... é a mesma situação, os pais se envolveram no mundo da droga, antes era um casal assim, responsável, dentro dessa escola, os meninos deles são 4 crianças, os 4 passaram por mim, crianças altamente educadas, as meninas e os dois meninos educados, inteligentes, sabe, é, é... e cumpridores dos deveres deles. Aí, os pais se envolveram com droga e você vê o João ali naquela mansidão, não dá trabalho... uma coisa que a escola faz bacana, que eu conversei com a Paula (diretora), antes dele ir embora, a Nila (cozinheira) deixa a comida (sobra da merenda das crianças) pra ele... porque um dia, a Rilana (da porteira) ouviu ele perguntar pra mãe o que iam comer e ela disse que ainda ia procurar. A Rilana, então, me contou e falei com a Nila e com a Paula permitir, aí antes dele ir embora, a Nila guarda a janta dele. Aí, quando dá 16h30, ele vai até o refeitório e ele janta, porque se aí, se não tiver comida em casa, pelo menos, ele já saiu com a barriguinha cheia. E ele e todos os irmãos dele são assim, bons alunos, educados. São casos que chocam (Professora Vilma. Entrevista realizada no dia 28 de junho de 2018).

A professora Anne também defendeu categoricamente que a responsabilidade dos pais em acompanhar a vida escolar dos filhos precisa ser assumida para que a criança possa aprender e ter um desempenho escolar satisfatório, mesmo parecendo reconhecer que isso não acontece na maior parte dos casos, já que configura um desafio para os pais em geral, inclusive para ela, como mãe. Dessa forma, ela parece assumir a missão de conscientizar os pais e as famílias da necessidade do acompanhamento parental e/ou familiar.

[...] você percebe essa mentalidade, né, de famílias que acha (sic) que o seu papel é só deixar na escola, ‘eu levo meu filho pra escola, tá na escola, eu tô cumprindo meu papel’. E não é só isso, né?! Às vezes, na reunião de pais, eu costumo muito de dizer pros pais dos meus alunos assim... que eu jamais vou poder entrar na casa dele e fazer o papel que compete a ele (em tom bem enfático), né...o que compete a você, enquanto pai e mãe, é responsabilidade sua [...] você tem que fazer o que compete a você... pra que a escola também consiga fazer o que compete a ela, né, de forma interligada, articulada, né, escola e família. Mas, a gente percebe que não é essa a realidade, né [...] e eu costumo dizer assim, pra eles, que ‘mesmo que você tenha uma rotina, sabe, de trabalho, de trabalhar à noite, aquela correria e você não dê pra você acompanhar’, e eu vejo isso porque acaba se tornando a minha realidade, ‘mas, você tem que separar um momento, no final de semana, ou seja, ali, 10, 15 minutos... A criança, principalmente, que está no processo de aprendizagem de leitura e escrita, ela precisa saber que pra família é importante ela aprender a ler, né, ela precisa saber que o pai se importa, que a mãe se importa, que a avó se importa, que o irmão se importa. [...] sempre quando eu estou conversando, seja em reuniões, seja no início ou quando você chama, né, pra conversar sobre o processo de aprendizagem, sobre as dificuldades, sobre os avanços, eu sempre coloco isso, que eles precisam fazer a parte deles... e que

a gente, eu, enquanto professora, estou aqui pra ajudar, que a escola está aqui pra ajudar, né, mas, e que é necessário a família fazer a sua parte. (Professora Anne. Entrevista realizada no dia 04 de junho de 2018).

Embora, a professora Anne exponha a ausência de acompanhamento das famílias com certo ressentimento, não apenas nesse excerto, mas em conversas realizadas ao longo dos primeiros meses em que estivemos em contato com a turma do 1º ano (outubro, novembro e dezembro de 2017), ela parece entender que escola e família têm papéis distintos, embora complementares na escolarização das crianças, e que seu papel como professora implica também estabelecer e fortalecer a relação de mútua colaboração entre escola e família.

Já, na fala de professora Cecília, figura o ressentimento docente quanto às famílias não assumirem as responsabilidades que lhes caberiam, ficando, o papel da família de educar, também a cargo da escola:

[...] grande parte da família, ela deixa toda a responsabilidade sobre a escola, quando na verdade o educar já deve vir de casa, e a gente faz isso, a gente educa...e. assim, muitos alunos, ou melhor, muitos não, o contrário, poucos alunos trazem uma tarefa feita de casa, né... então, assim, tudo é sob responsabilidade da escola, e eu ainda diria mais, do professor de sala de aula...eu acho que do jeito que tá, deixa muito a desejar, a família...os nossos pais deixam muito a desejar (Professora Cecília. Entrevista individual realizada no dia 30 de agosto de 2018).

Na fala da professora, a função de educar seria da família, bem como, de acompanhar os filhos na realização da tarefa de casa. Aqui, se sobressai a insatisfação com a ausência das famílias no cumprimento de seu papel, e a consequente sobrecarga para a escola, especialmente para o docente, que, segundo a professora, tem que fazer ambos os papéis, da escola e da família.

Mesmo diante da realidade de não-obtenção do acompanhamento por parte das famílias, tão comum por diversos fatores, cabe um questionamento: seria possível para os educadores escolares pensarem estratégias de enfrentamento dessa realidade, que transcendesse a insatisfação e a culpabilização das famílias? Esse questionamento torna-se pertinente, dado que, a escola recebeu, em fevereiro de 2018, o material do Sistema Educacional Família e Escola (SEFE): “Família e escola: caminhando juntas na tarefa de educar”, a saber, um livro distribuído pela SME às escolas do município de Fortaleza para ser trabalhado coletivamente com as famílias, e, segundo a professora Vilma, até a data de nossa saída do campo (em setembro de 2018), o material permanecia encaixotado na sala da direção, não tendo sido distribuído às famílias.

A culpabilização das famílias aparece no discurso da professora Cecília que, mesmo considerando as limitações de alguns pais em realizar o acompanhamento escolar dos filhos, enfatiza que a família precisa tomar para si essa responsabilidade e não a transferir para a escola.

[...] a família é a primeira comunidade do aluno, né? Então, assim, se a família começasse já a educar, né, desde cedo esses alunos, os filhos, e realmente acompanhasse o desenvolvimento do aluno, né, se eles se comprometessem...porque tem aqueles alunos, aqueles pais que a gente sabe que não têm condições de, que não são leitores, são analfabetos mesmo, né, como muitos chegam e dizem “Tia, eu não ensino porque eu não sei”, mas se eles pedissem ajuda a alguém da família que pudesse ajudar. A gente sabe também que é difícil muitos, pra muitos, é difícil eles colocarem é...um reforço, né, mas... que desse esse... de alguma maneira, eles procurassem chegar junto nesse sentido porque só fica a escola tentando, né...ficar toda a responsabilidade da escola...a gente vê que tem muitos alunos que não avançam porque em casa não tem uma ajuda...e muitas vezes, o que eles aprendem na escola, em casa aprende de uma forma diferente, de uma maneira errada e aí, dificulta mais ainda o aprendizado...porque o aprendizado não é só a questão da leitura, de escrever, é um conjunto de dados, né (Professora Cecília. Entrevista individual realizada no dia 30 de agosto de 2018).

A professora Anne reafirma o envolvimento dos pais como condição para a superação das dificuldades escolares das crianças e para que ela, como professora, tenha acesso a informações fundamentais que possam auxiliá-la a ajudar à criança no processo de superação.

a gente percebe...quando você tem um relacionamento de confiança, de respeito, de chegar, de conversar, né, entre o pai e o professor, a mãe e o professor, eu percebo que esses alunos, eles avançam... e, mesmo tendo dificuldade, a criança, ela se abre mais pra você, né...ela se permite e permite você se chegar a ela... hoje, eu percebo assim, que a maioria dos pais, né, que ele não se esquivava, que ele não se fecha, ou pra mostrar alguma falha, porque muitas vezes, ele não quer, não quer mostrar como é a realidade, mostrar que em algum momento ele tá falhando, ele tenta mascarar, né, e aí, ele cria uma barreira...e ele evita conversar com a professora. Então, muitas vezes, você sabe que aquela criança, ela tem alguma dificuldade e que ela precisa de uma ajuda, de uma ajuda especializada... ou, às vezes, uma conversa que você devia ter tido, né, e você não teve com o pai, porque o pai, a família, no caso né, não deu essa abertura, que era pra ter tido no início do ano... e, às vezes, é uma coisa... às vezes, é uma frase, uma palavra, algo, um detalhe que, se você soubesse no início do ano, teria feito toda a diferença nas intervenções que você iria fazer com essa criança, né... (Professora Anne. Entrevista realizada no dia 04 de junho de 2018).

Aqui, a professora também atribui o insucesso nas suas tentativas de auxiliar as crianças com dificuldades à falta de diálogo com os pais e, mesmo à recusa destes em compartilhar com ela suas próprias limitações. Embora ressalte a importância do diálogo na relação entre professora e pais, ela percebe que os obstáculos ao estabelecimento desse diálogo são criados pelos próprios pais.

A professora Anne também parece culpabilizar as famílias pelas dificuldades escolares apresentadas pelas crianças, notadamente, no que concerne à ‘desestrutura’ familiar, à falta de acompanhamento dos pais em relação à vida escolar dos filhos e à falta de estabelecimento de limites, frequentemente, entendida como geradora do comportamento indisciplinado da criança. Ademais, na visão da professora, a suposta ausência parental na educação dos filhos termina por deixar essa educação também a cargo da escola.

[...] a família, não generalizando, mas, principalmente daqueles alunos que a gente sabe que têm dificuldade, né...que, às vezes, vem de família desestruturada, né [...] eu, enquanto professora, procuro fazer minha parte no sentido de conscientizar, né, que é importante a mãe acompanhar. Então, esse acompanhamento, que é necessário, de ver como é que está a atividade, como é que está na sala de aula: ‘Professora, como é que ele está indo?’, né, ‘Ele está aprendendo? Tá com dificuldade? Como é que eu posso fazer? Me oriente, me ajude’, né, isso é papel da família, ela precisa fazer isso...mas, isso traz pra escola, né, traz pro professor... e você escuta muito, eles falam assim: ‘Mas, professora, eu não sei o que fazer!’”, essa fala você escuta muito na questão da indisciplina, né, que hoje as pessoas generalizam muito, acham que tudo é ‘Ai, é porque meu filho é hiperativo’ e, às vezes, não é porque ela seja hiperativa, é porque ela é indisciplinada mesmo, porque não tem regra... e, muitas vezes, essa indisciplina dela é uma forma dela chamar a atenção...porque a família, em algum momento, o responsável deixou de fazer o seu papel, deixou de orientar, deixou de dar atenção... e a criança, ela vai extravasar dessa forma, seja com indisciplina dentro da sala de aula, seja, em outros contextos da escola, né?... Por que? Porque faltou eu, enquanto responsável, fazer o meu papel de orientar, de acompanhar, de saber... isso mostra pra criança, a criança, ela percebe ‘Poxa vida, a minha mãe tá se importando, o meu pai tá se importando, eu preciso me comportar, eu preciso ajudar a professora na sala de aula’, né... e a gente percebe que o papel que é pra família fazer de acompanhamento escolar, ela tá deixando pra escola. E aí, quando eu digo assim, que eu, enquanto professora, eu não posso entrar na sua casa e fazer um papel que é seu... (Professora Anne. Entrevista individual realizada no dia 04 de junho de 2018).

Ademais, a relação de causa e efeito que a professora estabelece entre a percepção das crianças acerca do interesse dos pais e a melhora no comportamento e no desempenho escolar, embora, aparentemente plausível, e até mesmo, aceitável do ponto de vista pedagógico, parece-nos ingênua, por considerar o comportamento e o desempenho escolar das crianças como resultado direto da ação dos pais/familiares.

A perspectiva de que o comportamento da criança na escola reflete o que ela vive em casa e que, por essa razão, a escola precisa ouvir os pais, realizar reuniões individuais para conhecer mais as crianças como condição para ajuda-las melhor, aparece no discurso da professora Vilma

Eu gosto de estar junto, tanto é que eu fico depois da aula, conversando... as minhas reuniões de sábado, eu saio daqui 12h, sendo chamada atenção porque...porque eu preciso ouvi-las... e, à medida que elas conversam, eu digo muito pra elas, que é uma ajuda, que elas me repassam do que acontece em casa é o reflexo da criança dentro da sala de aula...e eu sabendo o que acontece, eu posso lidar e saber como lidar, como ajudar essa criança. Então, assim, a minha primeira reunião é uma reunião individual com cada pai, pra falar mesmo do aluno, pra dizer o que que ele tem, o que ele sente, o que que ele gosta, personagem de preferência, né, pra poder começar uma conquista (Professora Vilma. Entrevista individual realizada no dia 28 de junho de 2018).

A visão pragmática de uma suposta relação de causa e efeito entre o que acontece em casa e o comportamento da criança na escola, presente no discurso da professora, frequentemente, aparece nos discursos de professores e torna-se precipitada por desconsiderar a complexa tessitura de fatores que impactam no comportamento infantil, não podendo este ser compreendido somente pelas influências familiares. Ademais, essa correlação pode fortalecer

a perspectiva da culpabilização das famílias, e o conseqüente ressentimento acompanhado da desresponsabilização da escola pelo enfrentamento da problemática.

Não obstante a pressuposição dessa relação causal entre as variáveis da vida familiar da criança e seu comportamento na escola, a professora parece entender e valorizar a importância do diálogo com as famílias de seus alunos como estratégia para conhecer as crianças e para estreitar a relação entre escola e família.

Uma perspectiva pragmática expressa-se também no discurso da professora Anne, quando esta afirma que a importância do estabelecimento da relação entre escola e família reside no fato de proporcionar mais conhecimento sobre a criança/aluno possibilitando à ela, ao mesmo tempo, conhecer as características da criança e a rotina familiar, bem como, realizar seu trabalho de forma mais efetiva.

Porque ela (a relação escola-família) nos dá, enquanto professor, e enquanto escola, a segurança no trabalho com o aluno, com a criança...você, quando você se relaciona bem, você tem essa abertura, você passa a conhecer a família, você passa a saber o histórico dessa criança, o local onde ela está inserida, como ela vive, as pessoas com quem ela se relaciona... e isso é importante, é bom para o professor...porque ela passa a olhar a criança, né, com o olhar mais, digamos assim, mais amplo, né, não só aquela visão dentro da sala de aula... porque, quando você tem, né, esse conhecimento com a família, né, você conhece os pais, como é o trabalho, a rotina dessa família, se ela acompanha ou não, como é que ela faz pra acompanhar essa criança...faz você olhar pra criança e perceber que, por exemplo, ela não faz a atividade de casa, não é porque a família não acompanha, não tem interesse; muitas vezes, é porque a rotina dos pais não permite que ele dê esse acompanhamento ou porque, às vezes, a criança, né, vive...passa o dia na casa do avô, de algum parente, né...então, eu acho importante quando você tem esse *feedback* com a família porque você passa a olhar a criança com aquele olhar mais sensível, né...não de ficar criticando: “Ah, por que que você não fez a atividade?”...porque você tem essa compreensão, você conhece, ajuda você no seu trabalho, né, de se aproximar da criança...então, acho assim, que é importantíssimo, né...é necessário pra que a gente possa fazer o trabalho, né, é...um trabalho bom. (Professora Anne. Entrevista individual realizada no dia 04 de junho de 2018).

Ademais, se por um lado, ela parece reconhecer que as famílias apresentam dificuldades para acompanhar as crianças na tarefa de casa, o que parece atenuar a avaliação que ela faz de algumas crianças que não fazem a tarefa, por outro, parece continuar atribuindo à própria rotina dos pais, e das próprias crianças, a causa para a não realização das atividades enviadas para casa, muito embora, esse conhecimento acerca de quais famílias não podem realizar esse acompanhamento seja importante para flexibilizar as cobranças em relação a algumas crianças.

A professora Cecília apresenta um discurso semelhante ao da professora Anne, no que toca à necessidade de estreitar a relação com os pais para conhecer mais sobre as crianças e poder auxiliá-las melhor.

Eu manteria essa relação de proximidade que eu tenho com alguns, mas muito pouco, um ou outro mesmo que me procuram e o que eu mudaria seria justamente isso, procurar uma aproximação maior pra que a gente possa entender o que acontece no dia-a-dia com nossos alunos e poder ajuda-los melhor... como não existe esse tempo

pra existir esse relacionamento mais próximo com os pais, né...se pudesse, existisse algum meio pra que a gente pudesse trazer mais esses pais pra junto da gente pra dentro da escola, não é... pra que a gente pudesse ter uma conversa, conversar com eles, saber o que é que tá acontecendo com esses alunos...nesse sentido...a partir do momento que eu tenho um tempo de tá ali junto com os pais...uma conversa um pouco rápida e passar a confiança para os nossos pais, né...não é porque a gente vai ter que resolver o problema que o aluno traz de casa, mas que a gente sabendo como é que tá, o que é que tá acontecendo, a gente vai poder saber como ajudar, como trabalhar com esse aluno. (Professora Cecília. Entrevista individual realizada no dia 30 de agosto de 2018).

Não obstante o reconhecimento dessa importância de estreitar a relação com os pais dos alunos, a professora Cecília reconhece que mantém essa relação com os pais que a procuram, deixando nas entrelinhas do discurso que não toma a iniciativa de buscar efetivar essa aproximação com os pais, o que soa mais como um discurso aprendido do que como uma perspectiva da referida professora.

Se a culpabilização da família pela escola é uma realidade nos discursos das professoras entrevistadas, como discutido anteriormente, em contrapartida, a culpabilização da escola pela família aparece uma única vez nas entrevistas realizadas com os pais/familiares das crianças, mais especificamente, no discurso da avó do aluno Miguel<sup>41</sup>, que se queixou da professora Vilma e da diretora Paula, que, na sua visão de avó, não tinham paciência com as dificuldades do neto, que era uma criança “especial” e que, por essa razão, gostaria que o neto fosse para outra escola.

Toda criança é danada, eu já disse foi pra Paula (diretora da escola) mesmo: “Você não é dona do colégio”, mas você manda e desmanda aqui, quando eu quero dizer eu não mando recado não, eu mesmo (sic) digo logo. A mãe dele toma remédio controlado também, não pode vim (sic)... e aqui, parece que só tem o Miguel danado, e ele é especial, é doente, é hiperativo, tem autismo, pouquinho, não é muito não, sabe?!... Se ele bate é porque mexeram com ele...quem não sabe ser “tia”, pois, não faz...porque as tias tem que ter muita paciência com pessoas especiais, com as que têm saúde e com as especiais ainda tem que ter mais, é direito e dever...se eu fosse a mãe dele, eu já disse à mãe dele: “Mulher, porque tu é besta, mulher, tira o menino dessa escola”, por mim, ela tirava, eu não gosto disso não, tem que tratar as pessoas igual, nenhum é mais que o outro, nem o rico, nem o pobre, nem o preto, nem o branco, tudo vai pro mesmo buraco, tudo é ser humano. Eu não gosto das pessoas desigual. É porque eu sou vó...se não eu tirava o menino daqui (Avó do aluno Miguel. Entrevista realizada no dia 29 de junho de 2018).

Embora, em nossa perspectiva, os conflitos na relação entre escola e família não sejam necessariamente negativos, mas potencialmente geradores de aprendizagem, crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional para os envolvidos, é possível discutir os efeitos disruptivos dos conflitos nessa relação, já que, podem conduzir à exclusão escolar das crianças

---

<sup>41</sup> O aluno Miguel, como pode-se ver mais adiante, apresentava laudo diagnóstico, dado por neuropediatra, indicando “Transtorno de conduta e dificuldade de aprendizagem”, o que contrasta com os dois transtornos citados pela avó.

que não se adequam às normas da escola, bem como, das famílias, consideradas não colaboradoras, como no caso do aluno Miguel.

A problematização acerca do fato de a culpabilização da escola não figurar nos discursos das outras famílias conduziu-nos a algumas questões. Os pontos de tensão e conflitos na relação entre a escola e as famílias poderiam estar mais diretamente relacionados às queixas escolares de comportamento e de baixo desempenho escolar, já que, das 10 crianças, cujos familiares foram entrevistados, 8 apresentavam comportamentos e desempenhos escolares coerentes com o esperado pela escola. A mãe de Paulo, criança que apresentava dificuldades de aprendizagem e, embora, o filho estudasse na escola desde a Educação Infantil e ainda não ter se alfabetizado, ela não formulou qualquer queixa em relação à escola na entrevista.

Outro ponto, também relevante, refere-se ao fato de que, mesmo que as identidades deles estivessem resguardadas pela assinatura do TCLE, as entrevistas foram realizadas no espaço escolar, podendo isso ter tido algum efeito sobre a maior/menor segurança para compartilhar percepções negativas sobre a escola.

A entrevista com a avó do aluno João foi feita quando a avó foi buscar na escola um dos outros netos, de quem ela cuidava, e afirmou aproveitar para ver o neto João e conversar um pouco com a professora Vilma sobre como estava a criança. Ela afirmou satisfação pelo fato de, na escola, ele ter a atenção que não tinha em casa dos pais, mostrando-se ressentida com os pais da criança, que não permitiam que ela desse mais atenção ao neto.

Na escola, eu vejo assim, que ele é bem cuidado, né...não tenho o que dizer não, da escola pros meus netos, não. Eu acho eles mais cuidados que na própria casa, com a família. Eu não cuido do João, eu cuido do outro. O pobre do João, coitadinho, é desprezado, que a mãe nem deixa ele ir lá pra casa, nem eu também faço esforço porque ela não é certa...ele é “abandonado” (sic), ele é cuidado por uma irmã de 13 anos, eu tenho muita pena assim dele. A mãe passa o dia no mundo, vira a noite, deixa as crianças só, aí a criança de 13 anos é que tem cuidado nele, por isso que ele vem pra escola, porque ela é que tem cuidado nele, mas a própria mãe (balançando a cabeça em sinal de negação). Eu vim pegar meu outro neto, porque a mãe do outro trabalha e não pode cuidar, aí ela me paga para tomar conta dos dois filhos dela... aí, eu vi a Vilma, eu só queria saber como ele tá... e a mãe do João não quer entrar em contato comigo, eu já pedi o João pra mim, mas, ela não dá, pra ficar lá em casa...eu venho pra deixar o outro, mas, nem para tirar o menino pra levar lá pra casa, pra eles ir buscar lá em casa, eles (os pais) não deixam, passaram foi ordem na ‘porteira’ (portaria da escola) pra não deixarem eu levar o menino. Mas, quando a diretora daqui...ele fica aqui, ela liga é pra mim vim buscar ele, porque, às vezes, dá seis horas (18h) e o “bichin” ainda tá aqui. Até a minha filha é chateada com eles, por eles tirarem o menino da família (Avó do aluno João. Entrevista realizada no dia 07 de maio de 2018).

No discurso da avó de João, mais que uma instituição responsável pelo ensino de conteúdos curriculares, a escola entendida como espaço de proteção e cuidado para o neto, que não poderia contar com os pais para fazer essa função. A própria professora Vilma já havia

acordado com a funcionária da cantina para alimentá-lo antes de ir embora para casa, já que a criança se queixava de não ter o que jantar quando chegava em casa.

Os casos dos alunos Davi e João, relatados pela professora Vilma parecem escapar à regra, pressuposta pelos educadores escolares, de que crianças oriundas de contextos sociais e familiares considerados problemáticos estariam fadados ao fracasso escolar. Embora seja necessário entender os impactos de certas experiências familiares sobre as crianças e os possíveis efeitos sobre o desempenho escolar, ambas as situações corroboram a perspectiva de que a ‘inquestionável’ correlação entre o sucesso escolar da criança e o envolvimento dos pais na escolarização precisa ser melhor investigada, ao invés de apenas presumida.

A professora Vilma critica a suposta maior disponibilidade da escola para estabelecer uma relação com as famílias e demonstra reconhecer a premência de maior efetividade e renovação nos modos de manter o contato com os pais nas reuniões.

Essa relação tinha que ser mais próxima, não apenas um contato de reuniões, mas esse contato mesmo da conversa, da ajuda mesmo, do desabafo...e atividades onde esse pai pudesse estar vivenciando o que o aluno vivencia em sala, né?! E por sinal, a gente fez a semana da família e foi muito bacana...é, houve os pais se declarando como era a escola de antigamente e a escola atual e eles viram pontos positivos e pontos negativos, né? Que hoje a escola está mais aberta... eu acredito que esse ‘está mais aberta’ muitas vezes é só uma ideologia, pura enganação, que não passa de um, de um encontro de entrega de notas e pra mim, teria que ser mais, ela teria que abraçar essa família, com orientação, com conversas, eu penso dessa forma (Professora Vilma. Entrevista realizada no dia 28 de novembro de 2018).

A renovação que a professora propõe no tocante ao contato com as famílias parece pressupor que a escola possibilite a escuta e o diálogo com os pais, partindo também das necessidades destes, ao invés de as reuniões centrarem-se apenas nos educadores e nas demandas escolares.

Na senda do estreitamento da relação escola-família, a professora Cecília reconhece que o formato das reuniões realizadas na escola limita o contato mais efetivo com os pais e que a escola deveria investir mais na criação de situações que propiciassem uma maior proximidade entre ambas as instituições responsáveis pela educação da criança,

[...] a escola deveria propor é momentos que trouxessem mais a família para a escola, pra que houvesse uma parceria mais próxima, pra que a família caminhasse mais próximo da escola; porque existe o que? Essa questão de reuniões pra...pra colocar dados, como é que tá o aluno, assim, em termos de...mas, não existe algo assim...que trouxesse... pra que a família pra caminhar mais de perto, né?... E só quando vem as reuniões...existe só é pra dar números né, os dados, como é que tá a questão de notas, né e tal. Mas, acho que deveria existir algo, assim mais... de mais concreto, uma reunião que tivesse assim...uma palestra, né, que interessasse mais aos pais...uma palestra e, a partir dessa palestra, a gente pudesse ter um contato maior com os pais...que existisse um momento que a gente pudesse se aproximar mais dos pais... (Professora Cecília. Entrevista individual realizada no dia 30 de agosto de 2018).



Embora reconheça a necessidade de transformar o modelo de reuniões existente na escola, que foca na apresentação de números e dados (provavelmente, relacionados aos resultados obtidos pela escola nas avaliações externas, como o SPAECE), a professora não é muito clara em relação ao que, de fato, constituiria essa forma para aproximar a família da escola.

Mesmo não concordando com a cultura escolar de utilizar as reuniões com os pais para expor dados quantitativos, e sair em defesa de um estilo de relação mais próxima com as famílias, em outro trecho da entrevista, a professora Cecília deixa claro o tipo de relação mais superficial que mantém com os pais dos alunos, aqueles que tem a iniciativa de procurá-la.

[...] a gente tem uma relação cordial, aquela questão do bom dia, boa tarde, oi, pronto. Ninguém tem uma aproximação com essas famílias, antes da aula, um chega conversa um pouquinho, outro chega e conversa outro pouquinho, não temos, exatamente, esse tempo pra ter uma relação mais próxima com esses pais... então, assim, só o cordial mesmo, só o necessário [...] porque o nosso convívio, assim, é o que?... como existe um...no caso, o meu convívio com os pais dos meus alunos, me dou super bem com aqueles que procuram...tem aqueles que realmente se aproximam mais, porque já me procuram, já estão, né... nós temos, digamos assim, uma amizade cordial, de um bom dia, um boa tarde, mas não existe aquela aproximação, que muitas vezes, a criança tá até passando por um problema difícil...então, o comportamento na sala de aula, e que você não dá uma atenção maior porque você não sabe o que realmente tá acontecendo... às vezes, você até julga aquele aluno por ser, sei lá, aquela criança preguiçosa, aquela criança indisciplinada, mas que, na verdade, aquele comportamento é...talvez seja por um momento...por algo que esteja acontecendo em casa e que a gente não sabe...talvez se tivesse momentos, né, que a família pudesse, assim, mais próximo, eles já teriam mais, talvez, oportunidade de conversar...e, talvez, até eles queiram essa conversa (Professora Cecília. Entrevista individual realizada no dia 30 de agosto de 2018).

Ademais, a professora reconhece que a ausência de contato com as famílias pode comprometer a avaliação qualitativa que o professor faz dos seus alunos, levando-a a pré-julgamentos e, conseqüentemente, a atitudes equivocadas com as crianças por desconhecimento acerca do que se passa no seu cotidiano.

A professora Vilma compreende que algumas formas de a escola se dirigir aos pais, fazendo queixas com relação aos filhos, podem prejudicar, pelo menos em parte, o estreitamento da relação entre escola e família.

Então, eles precisam que alguém escute... a escuta, né? Precisam serem ouvidos, e muitas vezes, eles já sabem que vão falar mal do filho, então, pra que que ele vem? Então, se a gente for analisar, nossas reuniões de pais, quem são os pais que vem? Dos meninos que estão bem. Eu atribuo isso a que? À essa forma que a escola tem de estar reforçando o que tem de negativo na criança. Então, o pai já sabe que ele é daquela forma, por que é que ele vai vim? Pra ouvir, né? Isso precisa ser mudado na escola. Tanto é que, se você diz que o filho deles tá bem, eles não acreditam. Eles já chegam armados. Eles dizem assim: 'Tem certeza, professora?'. Outro dia, pela manhã, uma mãe, o filho dela dá muito trabalho, só que eu não ia dizer pra ela que o filho dá trabalho, né? Quando eu disse, eu quero fala com a senhora, ela virou as costas e foi embora (risos). Eu pensei, no mínimo ela pensou que eu fosse falar mal do filho... e todo mundo já tava dizendo desde o portão, por que que ela queria ouvir de mais uma

pessoa, né? Eu disse, poxa, serviu de aprendizado pra mim. Oxe, a mulher já vinha todo mundo dizendo: ‘teu filho deu trabalho, teu filho deu trabalho’, aí chega na porta da sala da professora, a professora diz: ‘Eu quero falar com você!’, ela deu as costas e foi embora (risos)... compreensível. A escola precisa mudar sua forma de abordagem, porque uma criança dessa precisa que a gente trabalhe junto, né só a escola, não; nem só os pais (Professora Vilma. Entrevista individual realizada no dia 28 de junho de 2018).

A professora parece reconhecer também a importância de que escola e família trabalhem juntas em prol do melhor desempenho escolar da criança, mas evita julgar os pais por não estarem dispostos a ouvir críticas em relação aos filhos e critica os modos culpabilizadores e imprudentes que a escola utiliza para abordar os pais, tendo em vista os efeitos possivelmente comprometedores da relação entre escola e família.

Já, a professora Cecília oscila entre responsabilizar as famílias, que não teriam disponibilidade para os encontros e reuniões escolares, e explicar a falta de disponibilidade de tempo como impedimento para as famílias para realizarem esses encontros e reuniões.

A gente observa que quando tem reunião...aqui é assim, a escola mesmo já convocou reunião, tentou convocar reunião em horários diferentes, mas sempre, quando vêm, são os mesmos, os pais são muitos ausentes, talvez porque trabalham, outros faltam porque tem compromisso, então, é isso, sabe? Acredito que seja também a questão do trabalho deles...porque a escola, algumas vezes, propõe...talvez, a disponibilidade até, digamos assim, do tempo da gente também porque se a gente for fazer isso seria no sábado ou após o horário de aula, né...talvez, nem todo mundo ia se dispor pra esse momento, né... e, também, a questão dos pais também, quando você propõe um horário, eles não podem vir...então, fica assim essa questão...acho que é o tempo...o fator principal acho que é o tempo (Professora Cecília. Entrevista individual realizada no dia 30 de agosto de 2018).

Aqui, o tempo é colocado como principal obstáculo para a aproximação entre escola e família, configurando um impasse: é lugar-comum afirmar a necessidade de se efetivar uma aproximação entre ambas as instituições, mas, o tempo da escola não se encontra com os tempos das famílias. E isso, ao mesmo tempo que produz insatisfação nos educadores, produz, paradoxalmente, certo conformismo acompanhado da tendência a atribuir a culpa pelo fracasso nessa aproximação às famílias, que não mostrariam disponibilidade para tal. Se é certo que essa aproximação depende da maior disponibilidade tanto da escola, quanto da família, a escola consiste na instituição que precisa criar condições e estratégias que favoreçam o estreitamento da relação escola-família. É necessário compreender que o estreitamento e o fortalecimento dessa relação não dependem unicamente do tempo, mas passam também pelo atendimento das demandas familiares no contexto dos encontros e reuniões propostas pela escola, e não apenas pelo atendimento das demandas identificadas pela escola.

A noção de parceria família-escola constitui o que Nogueira (2006, p. 157) chamou de ideologia ou discurso da colaboração<sup>42</sup>, sustentada na premissa de que ambas devem cooperar “em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização”.

Nesse sentido, Silva (2003) questiona a própria pertinência da utilização de termos como colaboração e parceria para designar o tipo de relacionamento entre ambas as instituições. Tais termos são utilizados frequentemente como sinônimos, o que poderia gerar ambiguidades e confusões. O termo parceria aparece, do ponto de vista do autor, como aquele mais usado, sendo que o (ab)uso do termo é proporcional à sua utilização acrítica. O termo parceria seria inoportuno por ser polissêmico, já que, dentre os significados possíveis, poderia denotar a obrigatoriedade do estabelecimento de consenso entre as partes, o que nem sempre ocorre nas relações escola-família. O autor assume claramente a posição a favor do estreitamento dessa relação e reconhece a cooperação e a parceria entre escola e família como possibilidades no âmbito das interações entre ambas, além de constituírem fatores que podem torná-la mais produtiva. No entanto, prefere o termo relação ao termo parceria, dado que “[...] trata-se de um termo mais globalizante que recobre um maior leque de situações possíveis: colaboração, cooperação, parceria, mas também descontinuidades, assimetria de poder, tensão conflito” (SILVA, 2003, p. 85).

## 5.2 Relação entre escola e família nas produções discursivas das famílias

Os modos de abordagem escolar às famílias, em que não são utilizadas críticas aos pais e familiares, parecem constituir fator de aproximação desses em relação à escola, o que é possível antever nos seguintes discursos parentais:

Eu sempre tô aqui pela escola, pegando feedback daqui para levar pra casa, as tias são atenciosas... meus pais são separados, minha mãe trabalha e eu quem cuido dela. Mas, graças a Deus, com a Yara, eu nunca tive reclamação, pelo contrário, só elogios dela (Irmã da aluna Yara, entrevista realizada no dia 26 de março de 2018).

Do meu ponto de vista, até agora, sabe, eu não tenho a fazer nenhuma reclamação, não. Eu vejo assim, minha filha nunca chegou em casa reclamando de nada, sabe, assim, eu não tenho o que reclamar não. Em relação a mudar também, não, nada... Pelos ‘professor’, gosto muito dos ‘professor’, eu nunca tive reclamação com nenhum deles, nunca fui chamada atenção, até hoje, em relação a eles (agora está falando dos filhos que tem na escola), nunca...então, pra mim, tá ótimo (Mãe da aluna Elaine, entrevista realizada no dia 23 de abril de 2018).

---

<sup>42</sup> Segundo a autora, tal discurso é adotado tanto por parte dos profissionais da escola, quanto por parte dos pais e familiares

Eu vejo (a escola) como um exemplo, que eu fui aluna daqui, eu fui aluna, meus irmão, ave Maria. Minha menina tá no segundo ano e lê super bem, da escola eu não tenho nada que falar não, só de bem. Elas (as professoras) são educada, sabe tratar a gente, né... e se esforçam mesmo, pra criança aprender, se preocupam mesmo, conversam com a gente, pra gente ensinar, a mãe que não sabe ler, elas pedem pra pedir o vizinho pra ensinar... (Mãe da aluna Marcela, entrevista realizada no dia 12 de março de 2018).

A mãe da aluna Elaine reconhece a importância do estreitamento da relação escola-família, dado que afirmou ter recebido *feedback* em contato com a professora da filha, tendo em vista, ela poder ficar ciente de como situações do cotidiano familiar podem afetar a criança, sem que ela tenha percebido.

É você ficar por dentro de tudo que tá acontecendo porque você sabe que, geralmente, às vezes, a gente tá com problema dentro de casa, aí, muitas vezes a criança vem pra escola com aquilo na cabeça, né... é triste, como ultimamente tem acontecido comigo, sabe?! E ela sentiu, ela teve conversando com a professora dela, né... não é à toa que eu passei esse tempo todinho conversando com ela (a professora) uma coisa em relação a isso, que ela disse que achou ela (a criança) muito triste essa semana, assim... porque minha filha, ela só tem oito anos, mas, ave Maria, parece uma adulta, assim, de 30 anos, às vezes, eu digo que ela vai ficar velha cedo, mas é assim, eu acho assim que... tudo que acontecer, os pais ficar sabendo, né, chegar, conversar com os pais, por que que o filho tá assim, por que que não tá, né... às vezes, é tanta coisa dentro de casa, às vezes, é um bate-boca (com o marido), aquilo ali tudo o filho da gente sente, às vezes, traz (pra escola)... o professor que passa o ano inteiro com a criança sabe, né, porque, aqui tá sendo uma mãe né, como ela falou, que sabe de tudo (Mãe da aluna Elaine. Entrevista realizada no dia 28 de maio de 2018).

A disposição ao diálogo entre a professora e a família da criança pode se configurar como espaço potente de troca e construção compartilhada de compreensões e conhecimentos acerca do que afeta as crianças, bem como, auxiliá-las no enfrentamento das dificuldades atravessadas, sejam elas emocionais, comportamentais ou de aprendizagem.

A mãe da aluna Renata mostra que aprecia estar presente na escola todos os dias, o que parece fortalecer a relação com a escola, ao mesmo tempo que reforça a sua confiança na instituição.

Eu acho importante que todo dia eu tenho contato com eles, né... é, tipo, eu tenho esse prazer de só sair da escola quando a professora pega na mão do aluno e leva até à sala, porque aquela escola que você deixa na porta e volta pra trás não é comigo. Ave Maria, eu gosto demais daqui, fico até imaginando como vai ser quando ela tiver que mudar de escola porque nas outras escolas, tem que deixar na porta e voltar pra trás, e eu quero, e eu gosto desse contato, todo dia eu falo com as professoras, tanto na entrada, quanto na saída, com a diretora. Sou grata a elas em tudo, principalmente pelo tratamento com a minha filha, desde o infantil IV, que ela tá aqui, já são quatro anos e, se pudesse, até o 8º ano (parece não saber que o ensino fundamental agora vai até o 9º) aqui, eu agradecia, infelizmente é só até o 3º ano (Mãe da aluna Renata. Entrevista realizada no dia 02 de abril de 2018).

Assim, a maior abertura da escola para que a família acompanhe o cotidiano escolar parece impactar positivamente na relação de confiança e segurança que a família constrói em relação à própria escola.

O discurso do Pai da aluna Liliane parece demonstrar que sua confiança na escola foi construindo-se e fortalecendo-se, paralelamente, à constatação do desenvolvimento apresentado pela filha no tocante à aprendizagem da leitura, quanto na formação de hábitos desejáveis, como certa autonomia para fazer as tarefas. Ademais, pareceu estar reavaliando sua anterior postura de desconfiança quanto às possibilidades de a escola pública oferecer uma educação de qualidade, a partir da confirmação atestada pelo desenvolvimento da filha.

Olha, eu vou ser bem sincero, eu sempre tentei colocar a minha filha em colégio particular porque, hoje em dia, eu não acreditava muito em colégio municipal pra criança não, porque a gente vê como é que são as coisas aí, né? Muitos alunos que não querem nada e alguns professores que se o aluno não prestar atenção, fica por isso mesmo. Mas, eu me surpreendi porque minha filha, ela sempre me pediu pra ensinar ela a ler em casa, e eu já comecei a dar os primeiros passos com ela em casa, e ela aprendeu a ler de verdade aqui, embora eu ensinando lá... porque aqui, elas (as professoras) têm todo o processo passo-a-passo, né?! Mais fácil do que eu que não sou formado nessa área de Pedagogia. Então, eu me surpreendi porque ela, tanto desenvolveu rápido, aprendeu a ler rápido, faz suas atividades, tarefas e deveres de casa sozinha, só faz mostrar a gente e a gente só faz corrigir se tiver alguma coisa errada que, às vezes, ela erra que é normal, mas é difícil ter algum erro nas coisas que ela faz, foi o que eu disse pra minha esposa, eu fiquei surpreso, eu gostei muito (Pai da aluna Liliane. Entrevista realizada no dia 29 de junho).

O descrédito atribuído à escola pública no tocante à falta de segurança e à qualidade inferior do ensino oferecido faz com que muitas famílias optem pelas escolas particulares, caso possam arcar com os custos referentes à mensalidade, fardamento e material escolar. Caso contrário, a escola pública torna-se a única opção, embora, possa restar a desconfiança, como no caso do pai de Liliane. O fato de atestar que a filha estava se desenvolvendo para além de suas expectativas possibilitou a ressignificação da escola pública como espaço potentes aprendizagens para a filha. Tal perspectiva nos remete à necessidade de problematizar de forma crítica os entraves sociopolíticos e econômicos que impedem que a escola pública se aperfeiçoe e se fortaleça como espaço democrático de educação de qualidade para todos, aumentando os níveis de confiança da população no ensino oferecido.

De qualquer forma, a relação de confiança ou de desconfiança que as famílias nutrem em relação à escola parece ser impactada, pelo menos em parte, pela presença ou ausência de diálogo na relação entre escola e família.

### **5.3 A concepção de parceria entre escola e família e a invisibilização da infância**

Embora a noção de parceria possa remeter a significados sociais que refletem uma idealização de que essas interações escola-família deveriam ocorrer de forma harmoniosa,

percebemos que essas interações são frequentemente também atravessadas por discordâncias, conflitos, tensões e disputas, e não somente comunhão de ideias. Poder-se-ia afirmar, assim, que nesse contexto, é inevitável considerar a confrontação (que implica encontros e desencontros) entre culturas díspares – as culturas familiares e a cultura escolar, dadas as reverberações nas práticas sociais empreendidas pelas famílias e pela escola com as crianças. Ademais, salientamos as relações de poder que atravessam as interações e interlocuções entre escola e famílias, enfatizando a hegemonia dos conhecimentos, cultura e discursos escolares sobre as culturas familiares. Nos interstícios dessa relação, encontram-se as crianças-alunos, sujeitos cujas necessidades educacionais e de socialização configuram as razões pelas quais ambas se inter-relacionam.

A professora Vilma tomou conhecimento de um conflito entre a escola e a família, relativa à realização da tarefa de casa, em que a mãe estava fazendo o dever de casa pelo filho, por meio da escuta da própria criança.

E tenho visto quantos ganhos podemos ter ouvindo as crianças, o interessante é porque você me ajudou bastante, quando você me disse que estava falando dos pais também na pesquisa... e aí me despertou uma curiosidade, porque mesmo sabendo que tem, por exemplo, alguns meninos, eles repassam o que eles vê (sic) em casa. E aí, tudo que eu ia fazer, puxava pra família, mesmo você não estando em sala... era tão interessante que...eu fui contar uma história e tinha família, aí eu: ‘Poxa, a Aurea...’, eu começava a puxar sobre a família, aí eu descobri um menino, um deles a mãe tava fazendo a tarefa por ele, aí ele: “mas, é porque eu preciso fazer, aí a minha mãe faz”. Então, a mãe não tinha paciência de ajudar, ela queria fazer pra ficar livre, que ela não queria mais ser chamada porque o menino não fazia a tarefa e ele chegava muito constrangido. Então, ele escondia o livro... e quando eu tive a oportunidade de folhear o livro dele, eu disse: “Essa letra não é sua!”, e ele disse: “Tá bom, tia, foi a minha mãe pra tu não chamar a atenção” (risos) (Professora Vilma. Entrevista realizada no dia 28 de junho de 2018).

Na situação descrita pela professora, é provável que a mãe fazia a atividade de casa pela criança por não saber como ensinar ou mesmo por não ter paciência, como afirmou a professora, buscando passar ao largo das reclamações da própria professora quanto à não realização das tarefas de casa. De qualquer modo, evidencia-se aqui a cobrança escolar sobre a família, que, na ausência de escuta dos pais e das crianças, pode dar margem a cobranças e, conseqüentemente, a julgamentos com os quais as famílias podem não saber lidar.

As relações entre culturas familiares e cultura escolar (e destas com as culturas de pares) são caracteristicamente assimétricas e dissonantes, marcadas pela concepção hegemônica de que o conhecimento escolar é legítimo, em detrimento de outros tipos de conhecimentos não legitimados - culturas de pares, culturas das famílias, culturas populares. Esta perspectiva implica, na maior parte das situações, a oposição entre duas lógicas de socialização: as escolares e as familiares (LAHIRE, 2006; BARBOSA, 2007).

Nesse sentido, estar em conformidade com a lógica que sustenta a escola e as práticas por esta empreendidas pressupõe condição *sine qua non* para o sucesso educacional da criança. Assim, é possível inferir que a escola se considera portadora dos conhecimentos sobre o que configuraria uma espécie de modelo desejável de socialização e educação da criança, e necessitaria de transmitir tal modelo, ensinando as famílias a adotá-lo nas práticas cotidianas com os filhos. Tal problemática parece apresentar-se de forma mais evidente no contexto da escola pública, em que a escolha da escola pelas famílias obedece, entre outros atravessamentos socioeconômicos, à lógica da proximidade da residência. Assim, restringem-se as possibilidades de escolha de escola compatível com seus valores, como ocorre com as famílias de classe média e classe média alta, que, por vezes, apresentam mais possibilidades de escolha de escolas que se afinem às suas crenças e valores, o que pode favorecer a resistência familiar quando se trata da imposição da cultura escolar. Também poderíamos pensar que a imposição de uma cultura escolar, assentada na ideologia da classe dominante, e distanciada das culturas das famílias das classes populares poderia contribuir para esse acirramento das tensões e conflitos.

Na perspectiva descrita, consideramos que, mesmo assimétricas e dissonantes, as culturas familiares e a cultura escolar apresentam aspecto que as aproxima: ambas se caracterizam como produtos do mundo adulto, no qual a criança figura como coadjuvante e receptáculo de ações educativas empreendidas, o que implica ainda o processo e a lógica de colonização da infância. Dessa forma, torna-se premente considerar o exercício de poder na polarização das relações adulto-criança, que se materializa nas estratégias de poder e governo sobre a infância e suas culturas pelas culturas adultas, aqui representadas pela escola e pelas famílias.

Ressaltamos ainda, no tocante às disparidades culturais, que as relações estabelecidas entre as diferentes culturas, presentes no processo de escolarização das crianças, obedece à lógica da normatização, subordinando famílias e crianças à tutela da instituição escolar. Mesmo entre as chamadas culturas adultas, apresentam-se discrepâncias que precisam ser consideradas nas complexas e imbricadas relações de poder que estabelecem com as culturas de pares. Ademais, pensamos que a subordinação da infância escamoteia a interdependência entre culturas adultas e infantis, ocultando a dialética da construção recíproca de adultos e crianças como autores sociais.

Portanto, o presente trabalho considera tal interdependência entre culturas de pares e culturas adultas, e se insere na perspectiva de subversão dessa lógica de subalternização cultural da infância, na medida em que contribui para deslocar o foco das crianças, como sujeitos passivamente afetados pela escola e pela família, para uma concepção de crianças como sujeitos

produtores de suas culturas de pares, que afetam a sociedade adulta, com implicações na própria produção e transformação cultural do mundo adulto (CORSARO, 2009; 2011).

Destacamos, assim, o que denominamos interjogo visibilidade/invisibilidade da infância na relação das crianças com os adultos, na medida em que se observa que, ao mesmo tempo em que as práticas escolares e familiares, e a própria relação entre escola e família, são pensadas tendo como foco as crianças (visibilidade), paradoxalmente, produz-se a invisibilidade delas, dado que suas percepções, ideias, questionamentos, interesses e até mesmo direitos, são negligenciados na construção de tais práticas.

Eu gosto de estar junto, tanto é que eu fico depois da aula, conversando... as minhas reuniões de sábado, eu saio daqui 12h, sendo chamada atenção porque...porque eu preciso ouvi-las (as famílias)... e, à medida que elas conversam, eu digo muito pra elas, que é uma ajuda, que elas me repassam do que acontece em casa é o reflexo da criança dentro da sala de aula...e eu sabendo o que acontece, eu posso lidar e saber como lidar, como ajudar essa criança. Então, assim, a minha primeira reunião é uma reunião individual com cada pai, pra falar mesmo do aluno, pra dizer o que que ele tem, o que ele sente, o que que ele gosta, personagem de preferência, né, pra poder começar uma conquista (Professora Vilma. Entrevista individual realizada no dia 28 de junho de 2018).

Aqui, a professora Vilma privilegia o contato com os pais como estratégia para conhecê-las, o que talvez se justifique quando se trata de informações das quais as crianças não dispõem diretamente (idades em que começaram a andar, a falar, por exemplo). Acreditamos que escutar os pais e conhecer as crianças através da visão dos familiares pode oferecer informações valiosas, mas, quando se trata de conhecer o que as crianças pensam, sentem e do que gostam, por que não se dirigir também às próprias crianças? Afinal, a escuta dos pais/familiares não exime as professoras de escutar as próprias crianças.

Ademais, pareceu-nos lugar-comum os discursos das professoras Anne e Cecília quanto à tendência a privilegiar o conhecimento acerca das crianças pela ótica de suas famílias<sup>43</sup> e, menos através da escuta das próprias crianças. Em que pesem as legítimas intenções das professoras de conhecer informações adicionais sobre as crianças, seja para ajudá-las da melhor forma, seja para aprimorar a própria prática pedagógica, a escuta das crianças continua sendo negligenciada pela escola e pelas professoras, e as crianças permanecem invisibilizadas como sujeitos competentes para dizerem sobre si mesmas, bem como de participarem do processo de construção de práticas que são pensadas e voltadas para elas.

Com o objetivo de discutir a visibilidade/invisibilidade da infância pela escola, além de problematizar a legitimação das desigualdades sociais pela escola no contexto de um ritual

---

<sup>43</sup> Optamos por não apresentar aqui os discursos das professoras Anne e Cecília, que mostram essa demanda por conhecer as crianças através das famílias, pelo fato de já termos feito isso na seção anterior e não quisermos estender demasiadamente o texto.



escolar, discutimos episódio que presenciamos na escola. Tratava-se da época dos preparativos para a Festa da “Leitura” que tinha como objetivo celebrar a aquisição da leitura pelas crianças e que se realizaria em dezembro de 2017. É sabido que essa festa de celebração da alfabetização das crianças configura um ritual institucionalizado pelas escolas e previsto no próprio calendário escolar. No contexto da referida escola, presenciamos uma situação em que o auxiliar administrativo da escola, Alan, dirigiu-se até a sala do 1º ano para levar as crianças para o ensaio das coreografias relativas às músicas que foram previamente escolhidas pela professora Anne para as crianças reproduzirem na dita festa.

Ao chegar à sala do 1º ano, Alan ordenou que as crianças fizessem uma fila. Ao ver Elaine na fila, ele perguntou:

- Por que tu tá aqui? Teu pai nem pagou!

A criança não esboçou nenhuma reação. Alan completou, apontando para os irmãos gêmeos Davi e Daniele, e para Luan, Kauan e João Miguel, e disse:

- Os pais de vocês também não pagaram, vocês não vão ensaiar!

Fiquei com as crianças em sala de aula, quando a professora Cecília chegou perguntando:

- Por que vocês estão aqui?

- O tio Alan mandou, tia!

- Por que? O que aconteceu?

- Meu pai não pagou a festa. – Respondeu Elaine.

- Minha vó também não, ela não tem dinheiro pr’essa besteira de festa! E eu nem queria ir mesmo. – Completou Kauan.

- Tem isso não. Podem ir pro ensaio. Digam que eu mandei.

(Registro do diário de campo, dia 21 de novembro de 2017).

Conversando com a professora Cecília posteriormente ao ocorrido, ficamos sabendo que os pais de Elaine, bem como os de Luan encontravam-se em dificuldades financeiras e não puderam arcar com os gastos relativos às roupas (terno para os meninos e vestido branco para as meninas), decoração da escola e buffet. Os gêmeos Davi e Danielle viviam com a avó em situação de extrema pobreza e não podiam pagar as despesas, mas, tiveram a participação garantida porque as professoras da escola ratearam os gastos para que os dois pudessem celebrar a alfabetização, já que os dois eram “excelentes alunos” e “mereciam muito participar da festa” (palavras da professora Cecília). Já, sobre a razão do não pagamento da família de Kauan, a professora não soube dizer o motivo, pois a família “tinha condições” e o garoto estava “mais que alfabetizado, e merecia muito participar da festa”. Quanto ao aluno João Miguel, “esse não se alfabetizou mesmo”, portanto, seria “melhor nem participar do ensaio, pra depois não criar

expectativa de ir pra festa”. A professora disse acreditar que o mais indicado é participar da festa somente “os que já leem”. Se o primeiro ano não tem obrigatoriedade de as crianças concluírem o processo de alfabetização (BRASIL, 2017), por que as crianças que ainda não estavam lendo não poderiam participar da festa?

Temos aqui uma situação em que a Festa da Leitura constitui um ritual escolar, imposto às crianças, do qual elas são incluídas ou excluídas mediante o pagamento ou não-pagamento feito pelos familiares, a aquisição ou não-aquisição da leitura e da escrita, mas que não justifica a proibição de as crianças participarem de uma atividade da rotina escolar (ensaio). Ademais, a categoria condição financeira (classe) da família atravessa essa situação de exclusão das crianças, porque é utilizada como critério para selecionar quem pode pagar e participar, diferenciando-os dos que não podem pagar e, portanto, não podem participar da festa e do ensaio. Parece-nos que a escola estava mais comprometida com a realização do ritual da festa em si, em detrimento do fato de algumas crianças não poderem participar, o que evidencia a legitimação do compromisso dos educadores com a naturalização e com a manutenção das relações de desigualdade social. Nesse sentido, a lógica que naturaliza as desigualdades sociais permanece inquestionada pelos próprios educadores escolares.

Não obstante, se é evidente que a escola não impôs a participação na festa às crianças e às famílias, tampouco, esforçou-se em criar estratégias de enfrentamento da realidade de exclusão social vivenciadas por essas crianças e famílias, que, em nosso entendimento, poderia se dar a partir da criação de condições de participação social, como a redução do impacto das variáveis socioeconômicas através da redução de gastos relativos à preparação da festa, para que as crianças com menos condições financeiras também pudessem celebrar esse momento de suas vidas escolares, se assim quisessem; das variáveis de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, permitindo que as crianças participassem da festa, independente do seu rendimento acadêmico e do seu nível de aprendizagem; abrindo espaço, inclusive, para os que não quisessem participar.

É fato que educadores escolares e famílias estão mais interligados do que estariam se tivessem escolha, já que nesta relação, os pontos de concordância não se sobressaem em detrimento dos pontos de conflito e tensão. Educadores escolares e famílias, muitas vezes, têm concepções, crenças, valores, interesses e modos de lidar com a vida completamente díspares. Quando a relação entre escola e família se transforma em palco de disputas, é bem provável que essa relação se fragilize gradualmente, e que a busca pelas soluções dos problemas que enfrentam fique comprometida.

Contudo, pensamos que qualquer perspectiva que se constitua de idealizações quanto ao que a relação escola-família deveria ser parece-nos infrutífera, dado que desconsideraria os atravessamentos e idiosincrasias que tornam cada relação escola-família única. Tampouco, consideramos pertinente a já criticada relação de parceria, que termina por redundar em uma visão ingênua e idealizada dessa relação porque fundamentada na perspectiva de que entre escola e família deveria haver apenas consonância de ideias para benefício das próprias crianças.

Assim, entendemos a premência de se considerar a relação entre escola e família como imprescindível no contexto de vida das crianças, já que o cotidiano infantil é atravessado pela escolarização, mas, sem negar, entretanto, as tensões e os conflitos que atravessam essa relação, implicando esforços para construir espaços de escuta e diálogo e compartilhamento de experiências no âmbito escolar e de estratégias de enfrentamento das dificuldades surgidas.

Por último, mas não menos importante, entendemos que, nessa relação, cujo foco tem sido uma parceria idealizada que deveria se estabelecer em função em prol das crianças, paradoxalmente, escola e família terminam por invisibilizá-las. Defendemos que no âmbito dessa relação, abram-se espaços de escuta acerca do que as crianças pensam e sentem se promovam estratégias de participação infantil no cotidiano escolar, não apenas como alvos das práticas educacionais, mas, como copartícipes da construção do seu processo de escolarização. As crianças podem participar na relação entre escola e família, não como coadjuvantes ou plano de fundo, não apenas como pessoas pequenas para quem as práticas educacionais são pensadas e impostas, mas, como sujeitos com quem essas práticas são construídas.

Enfatizamos a premência de investigar como as crianças compreendem as tensões nas relações entre escola e família, a partir de suas reproduções interpretativas acerca dessas relações, construídas coletivamente pelas crianças nas interações entre pares. Partimos da premissa de que se faz relevante a discussão e a problematização dessas questões, no sentido de promover a construção de práticas alteritárias entre os pares educativos crianças-adultos e escola-famílias; além de potencializar experiências mais democráticas de escolarização, especialmente para as crianças.

No capítulo seguinte, como estratégia de enfrentamento dessa realidade de invisibilização das crianças pelos adultos das famílias e da escola, examinamos e discutimos as reproduções interpretativas delas sobre as relações entre escola e família, construídas em contextos escolares (sala de aula, recreio, brincadeiras) de interações entre as crianças que participaram da pesquisa, buscando compreender o que revelam as culturas de pares sobre essa relação.

## 6 O QUE REVELAM AS CULTURAS DE PARES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA?

As culturas infantis não se constroem no vazio; elas são um dos componentes da totalidade estando em relação direta com o que é produzido pelos jovens, adultos/as e velhos/as. As crianças estão no mundo e não em um mundo à parte (MACEDO, 2016, p. 99).

Ao longo das discussões realizadas anteriormente nos capítulos teóricos desta tese, revisitamos os (des)caminhos trilhados pela infância desde a sua desconsideração e irrelevância social em períodos históricos anteriores à modernidade, passando pela sua configuração como objeto de interesse teleológico da sociedade e da Pedagogia modernas que entendiam a infância unicamente como estágio evolutivo de preparação para a vida adulta, até chegarmos à compreensão da infância como categoria social, assim como defendida pela Sociologia da Infância.

A partir das contribuições teórico-metodológicas da Sociologia da Infância, constrói-se também a concepção de autonomia conceitual da infância (JAMES, JENKS, PROUT, 1998; CORSARO, 2011) no âmbito da pesquisa, na medida em que as crianças ascenderam ao *status* de sujeitos com legitimidade de voz para dizerem sobre si mesmas e sobre a(s) sua(s) infância(s). As crianças adquiriram centralidade nas análises, passando a não serem mais vistas e compreendidas prioritariamente sob a ótica dos adultos com quem mantinham uma relação estritamente de dependência, especialmente, aqueles que compõem as instituições escola e família (CORSARO, 2011).

Embora, as crianças tenham adquirido centralidade no âmbito teórico-metodológico da Sociologia da Infância, no contexto das práticas sociais voltadas para infância, evidencia o que discutimos no capítulo anterior como sendo a paradoxal visibilidade/invisibilidade das crianças e da infância na relação escola-família

Contudo, compreendemos que as culturas de pares e as culturas adultas mantêm uma relação de interdependência e de coconstrução, e ressaltamos que o eixo desta pesquisa está “[...] mais concentrado nas relações das crianças com os colegas do que com adultos” (CORSARO, 2011, p. 10). Assim, consideramos relevante, na seção seguinte, analisar de forma mais pormenorizada a relação entre os conceitos de cultura de pares e de reprodução interpretativa”.

## 6.1 Reprodução interpretativa e Culturas de pares

Como já sinalizado, considera-se, no âmbito deste trabalho, que são as interações entre adultos e crianças que constituem parte da realidade concreta e simbólica da cultura mais ampla, e que os mundos das crianças e dos adultos não são constituídos de forma independente um do outro. Contudo, as ações das crianças não podem ser compreendidas apenas como resultados diretos das condutas e práticas sociais adultas direcionadas a elas, mas consistem em esforços interpretativos infantis coletivos na tentativa de darem sentido às idiossincrasias da cultura circundante. A própria presença ativa das crianças na sociedade imprime uma marca transformadora, pois, na condição de agentes sociais, elas também afetam a sociedade adulta nas interações que estabelecem com esta, compelindo-a a reconfigurar-se continuamente.

Tomando de empréstimo a ideia de que o mundo das crianças não é um mundo à parte do mundo dos adultos, faz-se necessário entender que as culturas específicas infantis se produzem em interlocução com as culturas adultas, entre as quais existem entrelaçamentos que precisam ser compreendidos. Quanto à tessitura das culturas das crianças na interdependência que estabelecem com as culturas adultas, bem como à necessidade de se compreender esse diálogo entre culturas, Corsaro (2011) ressalta

[...] a ideia de que a criança está sempre participando de e integrando duas culturas – a das crianças e a dos adultos – e essas culturas são complexamente interligadas. Para entender a complexidade da integração evolutiva das crianças nessas duas culturas, precisamos examinar suas atividades coletivas com as outras crianças e os adultos (CORSARO, 2011, p. 40).

Consideramos pertinente esclarecer que entendemos que a interdependência entre as culturas de pares e adultas não se revela apenas na relação face-a-face entre adultos e crianças, mas também, quando as crianças interagem entre si e reproduzem interpretativamente temáticas ou assuntos que lhes interessam ou que emergem nas suas interações.

Para além de uma compreensão moderna de infância como período do desenvolvimento em que se dá a acumulação de competências que transformarão as crianças em adultos, Corsaro (1990, 1992, 1993, 2006, 2009, 2001, 2012) propõe uma visão das crianças como produtoras de cultura, sinalizando o modo exclusivo de produção infantil coletiva das culturas de pares, a reprodução interpretativa, que diz respeito ao modo próprio com que as crianças interpretam o mundo e atribuem sentido à realidade circundante. Essa construção infantil compartilhada de significados caracteriza as culturas particulares da infância e revela os modos de participação das crianças no contexto cultural mais amplo. Na perspectiva de Corsaro (1992), como particularidade de pares, tem-se que os momentos de produção, interpretação e de

compartilhamento cultural são amalgamados, dado que “[...] esta cultura é compartilhada, principalmente, no decorrer de sua produção (CORSARO, 1992, p. 164).

Entendemos que o conceito de reprodução interpretativa situa as crianças como coprodutoras do universo simbólico e cultural em que estão inseridas, tendo como parceiros, nesse processo, os seus pares e os adultos com quem interagem. Assim, depreende-se que elas não são receptoras passivas da cultura produzida pelos adultos, mas, sim, coparticipantes do processo de produção cultural.

Embora o termo reprodução seja polissêmico e admita alguns significados referentes à imitação, cópia e repetição mecânica da realidade externa, ratificamos que o conceito de Reprodução Interpretativa não se remete a tais significantes. No referido conceito, o vocábulo reprodução relaciona-se mais a uma reedição inventiva da cultura circundante pelo coletivo de crianças, alertando justamente para o fato de que as crianças não apenas assimilam e incorporam aspectos da sociedade, mas recriam-nos, contribuindo ativamente para a produção de cultura e para as mudanças culturais. Como vimos, a dimensão interpretativa enfatiza aspectos inovadores e criativos da participação social das crianças. A organização infantil nesta participação é sempre coletiva, configurando a produção comum de rotinas culturais, aspecto importante das culturas de pares (CORSARO; JOHANESSEN, 2007; CORSARO, 2011).

No tocante às interações com as crianças no 2º ano do ensino fundamental, apresentamos um episódio em que elas constroem coletivamente reproduções interpretativas a respeito de como percebiam a minha posição na sala de aula quanto à obediência a uma determinada regra.

### **Episódio 1: 14/05/2018.**

No momento da acolhida no pátio, antes da aula, Viviane tira dois chicletes de sua bolsa, põe um na boca, me oferece o outro e eu aceito. Em sala de aula, a professora Vilma, após um tempo, percebeu que uma criança mascava chiclete e exclamou:

- Será que eu estou vendo alguém chupar chiclete?

As crianças disseram em uníssono:

- A Viviane, tia!

Viviane imediatamente olhou para mim e disse:

- A tia Áurea também!

Danielle disse:

- A tia Áurea pode!

Vilma perguntou:

- Qual é a regra?

Miguel diz:

Não pode chupar chiclete na aula.

Vilma, então, perguntou:

- Levanta a mão quem acha que a tia Áurea pode chupar chiclete.

Todos levantaram a mão, menos Carla, Viviane e Elaine.

Vilma perguntou por que as crianças achavam que eu podia chupar chiclete e Marina respondeu:  
- Porque ela é grande.

Renata completou:

- É, ela é adulta, não tem que obedecer.

- Ah, então por que a tia Áurea é adulta ela pode chupar chiclete na sala, é isso? – Perguntou Vilma.

Yara disse: - A tia Áurea é legal.

Vilma interpelou: E por que ela é legal, ela pode?

Viviane afirma: - Não pode! É a regra né, tia?

Elaine disse: - Ela é da sala e o combinado é não chupar chiclete na sala.

Carla disse: - Pode não porque... e se ela engasgar? Minha mãe disse que ‘dá nó na tripa’... e depois, morre.

Miguel disse: - Ela pode no ônibus, lá fora... não, meu pai disse que faz mal pros ‘dente’!

Vilma, então, encerrou a discussão dizendo:

- Ela pode chupar chiclete onde ela quiser, mas na sala não, tá tia Áurea, tudo bem? O que vocês acham que a tia Áurea e a Viviane devem fazer?

Alguns responderam: cuspir, jogar fora...

Fui jogar o chiclete na lixeira.

Quando a sirene tocou para ir ao recreio, Celina (que era sempre muito tímida na sala de aula), na saída da sala me estendeu a mão oferecendo um chiclete e disse:

- Agora pode, tia Áurea!

O episódio relatado mostra uma situação provavelmente usual em sala de aula, o que pode ser inferido pela própria necessidade de se formular uma regra para coibir o chiclete. No entanto, o que se destaca é a construção coletiva de percepções das crianças acerca de minha posição, como adulta atípica, diante de uma regra que normatiza o comportamento das crianças na sala de aula. Posição essa que, por vezes, apresentou-se dúbia. Ao me denunciar para a professora quando se sentiu alvo do questionamento indireto da mesma, Viviane, provavelmente, viu na minha condição de adulta atípica a possibilidade de negociação com a professora acerca de uma possível obtenção de permissão, privilégio ou de um atenuante quanto ao ato de desobediência, afinal, não era apenas ela que estava infringindo a regra, mas eu também estava na mesma situação. A dubiedade da posição de adulta atípica fica clara quando a professora pergunta às crianças se eu poderia mascar chiclete e algumas afirmam que sim pelo fato de ser adulta, “ser legal” e, por não ser criança, não seria necessariamente obrigada a obedecer às regras. Algumas crianças foram enfáticas em analisar o comportamento de mascar chiclete na sala de aula sob a perspectiva de não estar de acordo com a regra, como quando Elaine afirma categoricamente: “Ela é da sala e o combinado é não chupar chiclete na sala”. A própria Viviane, quando percebeu que a professora Vilma insistia nos questionamentos acerca de se eu estava seguindo ou desobedecendo a regra (Ah, então por que a tia Áurea é legal ela pode chupar chiclete na sala, é isso?), parece titubear da tentativa de negociação com a professora e diz: “Não pode! É a regra né, tia?”. Celina também parece validar o entendimento

de que a regra valia para o contexto da sala de aula e que, por essa razão, não poderia mascar chiclete ali, mas que, saindo dos limites da sala de aula, a regra tornava-se obsoleta; isso ficou claro quando ela me ofereceu um chiclete na porta da sala de aula, na hora do recreio: Agora pode, tia Áurea!

O episódio permite problematizar a potência da construção das culturas de pares em contexto de sala de aula, em situações não apenas de brincadeira, mas, em espaço e sobre temática que não são tão flexíveis às alterações propostas pelas crianças (regras da sala de aula), como parecem ser os espaços lúdicos. Ademais, as reproduções interpretativas construídas em sala de aula parecem configurar oportunidades ímpares de as crianças exercerem agência, por meio da significação e ressignificação das regras escolares que lhe são impostas.

Sarmiento (2003) entende o conceito de culturas da infância como capacidade das crianças de construção de formas próprias de significação e ação intencional que se distinguem das formas de significação e ação concernentes aos adultos. Com relação às culturas de pares, Corsaro (2011, p. 128) as define como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Para o autor, o termo ‘pares’ refere-se de forma particular a um grupo de crianças que compartilham algum tempo junto quase todos os dias, cujas interações acontecem de forma presencial. Salientamos que o conceito de Reprodução Interpretativa de Corsaro (2009, 2011) diz respeito aos processos de construção compartilhada de significados pelas crianças sobre a cultura e o mundo adulto, configurando as culturas de pares, com potência de transformação da cultura adulta.

Essa interdependência entre crianças e adultos no âmbito das culturas de pares é corroborada por Sarmiento (2005), quando assevera que as culturas da infância não se constituem espontaneamente, mas de forma profundamente arraigada à sociedade e ao que denominou de “modos de administração simbólica da infância”, dos quais a escola é um dos principais agentes. A administração simbólica da infância diz respeito aos modos próprios dos adultos de utilizar dispositivos e ordenamentos sociais para regular e normatizar o(s) lugar(es) das crianças e suas rotinas, permitindo ou interditando as práticas sociais infantis (SARMENTO, 2001; 2005).

Quanto à relação entre reprodução interpretativa e culturas de pares, esta configura-se como relação de interdependência e mútua constituição. Entendemos que, no âmbito das interações entre as crianças, constroem-se as culturas de pares que se configuram pelas reproduções interpretativas; estas, por sua vez, são concomitantemente constituídas pelas culturas de pares e ‘matéria-prima’ constituinte de tais culturas.



Embora consideremos legítimo e importante compreender os significados e sentidos construídos pela criança e suas vivências pessoais no tocante à cultura mais ampla na qual estão inseridas, ou seja, no âmbito da subjetividade (condizente com a perspectiva Histórico-cultural do desenvolvimento infantil), afirmamos que vamos nos deter, no presente estudo, sobre a construção desses significados de forma compartilhada entre as crianças, as reproduções interpretativas produzidas nas interações entre elas. Isto posto, compreendemos as culturas de pares como o encontro dialético de subjetividades infantis que se produzem de forma compartilhada (em contextos de brincadeiras, jogos, atividades escolares...) um conjunto de significados, sentidos sobre a cultura e o mundo adulto.

No âmbito da observação participante realizada na escola (pesquisa de campo), mais, especificamente, por meio das observações das interações entre as crianças, e da participação nas conversas, brincadeiras e atividades realizadas nas sala de aula e no recreio, tivemos acesso às produções discursivas das crianças sobre as relações entre escola e família, que foram selecionadas, dentro dos contextos (espaço, situação etc.) em que foram produzidas, configurando os episódios que são analisados nesse capítulo.

Assim, o que recortamos como episódio diz respeito a determinados trechos discursivos produzidos pelas crianças em suas interações no campo de pesquisa (unidade de análise) que consideramos um episódio a ser analisado. Para a seleção como episódio a ser analisado, estabelecemos como critério de inclusão as interações que explicitavam as percepções das crianças sobre as relações entre escola e família. Como critério de exclusão, elegemos as interações entre as crianças sobre quaisquer temáticas em que não se destacaram as percepções infantis sobre as relações entre escola e família.

A ideia de trabalhar com episódios observados no campo de pesquisa originou-se da experiência da pesquisa piloto, que nos orientou, inclusive, quanto ao que poderia ser recortado como episódio de interesse particular para a pesquisa. Os episódios recortados são configurados pelas interações entre as crianças, que a nosso ver, evidenciaram a construção compartilhada de reproduções interpretativas das crianças sobre os conflitos e tensões que atravessavam as relações entre escola e família, bem como, abordavam as negociações das crianças diante dos conflitos entre os ordenamentos educacionais a elas dirigidos pela escola e pela família. Tomando como unidade de análise da pesquisa as interações entre as crianças da turma de alunos do 2º ano, a análise empírica inicial possibilitou-nos, primeiramente, recortar episódios de interações entre as crianças, espaço simbólico em que se deu a construção de reproduções interpretativas, nas quais estava presente a temática das tensões e conflitos entre escola e família.

Posteriormente, procedemos à catalogação desses episódios em três grandes categorias empíricas que denominamos de “Descompassos entre as culturas das famílias e da escola”, “Interditos e ‘não-ditos’ familiares no contexto escolar”; e “Cobranças escolares sobre as atribuições familiares”, cujas análises são discutidas na seção seguinte.

Essas categorias empíricas possibilitaram-nos atender aos objetivos específicos da tese que buscavam identificar os conflitos na relação entre a escola e a família que aparecem nas interações entre as crianças, bem como, compreender as negociações realizadas pelas crianças diante dos conflitos entre os ordenamentos educacionais a elas dirigidos pela escola e pela família.

## **6.2 Descompassos entre as culturas das famílias e da escola**

Como discutido anteriormente, escola e família são instituições que se encarregam da socialização e da educação das crianças desde o advento da escola moderna. Não obstante à operação conjunta entre escola e família em função da educação das crianças, as interações entre ambas não são atravessadas apenas pela harmonia de propósitos, mas também por discordâncias e assincronias. Por se tratarem de instituições demarcadas por culturas, valores e normas próprias, e por vezes díspares (BARBOSA, 2007), os ensinamentos, as diretrizes e as práticas educativas escolares e familiares não apenas podem não coincidir, como podem se contrapor.

Tais dissonâncias configuram o que denominamos de descompassos entre as culturas escolar e podem constituir conflitos entre as estratégias e orientações utilizadas pela escola e pelas famílias no que tange à educação das crianças, levando-as (crianças) a lidarem com tais conflitos e se posicionarem diante destes. O que chamamos de descompassos entre escola e família não implica a concepção de que tais divergências entre ambas instituições não deveriam existir ou que entre escola e família só deveriam haver concordâncias. Entendemos que esses descompassos fazem parte do processo escolarização, sendo mais importante o diálogo e a preservação da heterogeneidade e a alteridade dos sujeitos envolvidos do que o consenso entre estes.

A presente categoria revela os posicionamentos das crianças construídos coletivamente diante de situações escolares em que emergiram incongruências ou descompassos entre as orientações, regras, normas de conduta e valores transmitidos pela escola e aqueles repassados pelas famílias. Tais descompassos apareceram tanto em relação aos conteúdos/tarefas escolares,

quanto às regras de convivência e civilidade orientadas por pais ou familiares e pela professora na escola, compelindo as crianças a assumirem posições frente a esses conflitos.

As interações entre as crianças revelaram a emergência de conflitos na relação entre a escola e a família e evidenciaram as negociações realizadas pelas crianças frente às dissonâncias entre os ordenamentos educacionais a elas dirigidos pela escola e pela família. Não obstante, as negociações infantis com os ordenamentos familiares e escolares acontecem não apenas quando há conflitos entre estes, mas também quando ambos coincidem ou aproximam-se.

O dispositivo escolar concernente à tarefa de casa constitui uma ‘interface de colaboração’ entre a escola e família, em que ambas as instituições atribuem importância e valor à tal atividade. A tarefa de casa funciona também como estratégia docente para envolver os pais/familiares nas atividades escolares e, concomitantemente, avaliar a participação destes na vida escolar dos filhos (RESENDE, 2013). Não obstante a concordância dos familiares com a escola quanto à importância e necessidade do dever de casa, tal tarefa pode implicar alguns tensionamentos no ambiente doméstico na perspectiva das crianças, seja no que se refere ao horário imposto pelos pais para a realização da tarefa, seja no tocante à mediação oferecida pelos pais durante a realização da mesma, como apontam as crianças a seguir.

### **Episódio 2: 26/02/2018**

Na hora da acolhida no pátio, antes do início da aula, Marina correu até mim e me abraçou. A mãe estava próximo e ficou olhando. Então, falei:

- Olha você, Marina, está no 2º ano, que legal!

A mãe, então, me interpelou, dizendo:

- Mas é preguiçosa, viu! Não gosta de ler, nem de fazer a tarefa!

Marina, então, afirmou:

- Mas, é na hora da CARINHA DE ANJO! (Novela infantil)

A mãe apenas balançou a cabeça de um lado para o outro, demonstrando reprovação.

Marcela disse:

- Minha mãe manda eu fazer (a tarefa) antes da CARINHA DE ANJO!

Diante da concepção materna de que ela seria ‘preguiçosa’ por se esquivar das atividades de leitura e da tarefa de casa, Marina parece contradizer a perspectiva da mãe, possivelmente, sinalizando que não se tratava de preguiça de ler ou fazer a tarefa, sinalizando que o horário em que teria que fazer as referidas atividades era inconveniente, já que se tratava do momento em que era transmitida a novela que ela gostava de assistir.

Essa situação remete à já discutida tendência colonizadora da infância que se evidencia em atitude parental ou familiar de rotulação dos comportamentos infantis sob um enfoque depreciativo sobre a própria criança, e que não parece contribuir para resolver o impasse entre

a obrigação infantil de ler e fazer a tarefa de casa e a resistência expressa pela criança, mas pode conduzir à cristalização desses rótulos. Assim, a interpretação da resistência infantil a realizar tarefas de cunho escolar, seja na escola ou mesmo em casa, como preguiça, displicência ou desinteresse (e qualquer outro termo depreciativo), parece ser lugar-comum a pais/familiares e professores. Nesse caso, a escuta da explicação de Marina, de que a hora de fazer a tarefa coincidia com a hora da novela, não nos pareceu suficiente para que a mãe reconsiderasse seu conceito sobre a filha, dado que, no momento em que a criança tenta justificar-se, a mãe continua demonstrando reprovação por meio do gesto de mover a cabeça de um lado para o outro.

Tal situação denota a invisibilização das perspectivas infantis consubstanciada na visão de criança como ainda incapaz de tomar decisões e contribui para manter e naturalizar a relação hierarquizada entre adulto e criança, a partir de rotulação aprisionadora da conduta infantil, com pouca possibilidade de modificação do julgamento previamente estabelecido. No entanto, as crianças não parecem permanecer passivas diante disso e, no episódio, é possível perceber como na cultura de pares, as crianças posicionam-se ativamente, oferecendo resistência às imposições adultas, seja pela negociação de sentidos e construção coletiva de novos sentidos, seja pela negociação de horário alternativo para a realização da atividade escolar enviada para ser feita em casa, a partir da circulação de informações relativas às rotinas domésticas das crianças Marina e Marcela, no tocante à feitura da tarefa de casa.

Na rápida interação entre as duas crianças parece emergir a reprodução interpretativa como uma espécie de solução compartilhada, em que Marcela parece sinalizar para Marina que fazer a tarefa antes da novela infantil pode ser uma saída na perspectiva de superar o impasse em que a colega e sua mãe se encontravam, pois, a própria afirmação de Marcela pareceu configurar uma sugestão para resolver o dito impasse. Ademais, a explicação de Marina pareceu-nos indicar uma sutil abertura de espaço para a negociação com a mãe acerca de um horário alternativo para realizar a tarefa de casa.

Nesse sentido, a explicação de Marina quanto à resistência a fazer a tarefa, bem como, a intervenção de Marcela no contexto da problemática descrita pela colega, trazem elementos para discutir a potência da interação entre as crianças e da construção da cultura de pares, com a criação coletiva de espaço em que as negociações com os adultos podem acontecer. O episódio sinaliza, assim, a agência da criança ou a sua competência social e a capacidade de participação por meio da construção de saberes com a sua forma particular de ler e interpretar o mundo a sua volta. Nesse sentido, o episódio revela que, no contexto da cultura de pares, as crianças podem construir relações de acumplicimento para negociar com os adultos.

Com relação aos descompassos entre as culturas familiares e escolar, mais especificamente, no que concerne ao acompanhamento/não-acompanhamento familiar da criança pelos familiares durante a realização da tarefa de casa, sinalizamos episódio ocorrido também no mesmo dia, dessa vez, na sala de aula. Os excertos recortados desse episódio referem-se, respectivamente, ao posicionamento das crianças diante da tentativa da professora de ensinar-lhes possíveis estratégias de negociação com as mães para obterem ajuda na realização da tarefa de casa; bem como, à cultura de pares como espaço simbólico de construção compartilhada de conhecimentos e aprendizagens pelas crianças também frente às possíveis lacunas ou disparidades entre os conhecimentos escolares e os dos pais durante a realização da tarefa de casa. Tais lacunas e disparidades podem se apresentar quando os conhecimentos formais concernentes à cultura escolar não encontram correspondência em relação aos conhecimentos dos familiares, podendo as culturas de pares se configurarem também nesses interstícios.

### **Episódio 3: 26/02/2018 (2º ano)**

A professora Vilma iniciou a aula, introduzindo uma fala sobre a importância das crianças fazerem a tarefa de casa, e perguntou quem fizera a tarefa naquele dia. Algumas levantaram a mão dizendo que sim. Marcela respondeu:

- Eu não fiz, tia, porque minha mãe tava assistindo a novela e não podia me ajudar!
- A minha fica só na televisão e no celular, eu faço é só! – Disse Laíza.

A professora respondeu:

- Mesmo que a mãe de vocês esteja assistindo a novela, ou se estiver nos afazeres de casa ou trabalhando, vocês podem insistir pra elas ajudarem em outro horário que elas possam! E mesmo assim, se elas não puderem ajudar, vocês podem ajudar as mães e fazer a tarefa sozinhos...porque as mães vão ficar felizes e eu também.
- Eu faço só, tia, e mostro pro meu pai! – Disse Liliane.

Escutei Kauan falar para Aaron, que estava sentado numa carteira à minha frente:

- É mó paia esse negócio de tarefa, eu gosto é de jogar bola!

Aaron respondeu apenas com um sorriso.

Vilma seguiu perguntando com quem as crianças faziam a tarefa de casa.

Pablo falou que perguntou à mãe o que era lebre (a tarefa era sobre uma fábula intitulada A LEBRE E A TARTARUGA) e a mãe não soube responder.

- É coelho, tá aqui! – Disse Kauan, levantando o livro e apontando a figura da lebre.

Vilma, então, disse às crianças que mesmo que as mães não saibam ajudar e nem possam ajudar na tarefa, elas podiam fazer sozinhas em casa porque ela (Vilma) iria sempre ajudar na escola, corrigindo e esclarecendo as dúvidas sobre a tarefa na sala de aula no dia seguinte.

Na hora da história, nesse mesmo dia, Vanda contou uma história de um pai urso que contava história pro filho à noite antes de dormir. Ao final, ela perguntou:

- Alguém conta história pra vocês antes de dormir?

A maioria das crianças respondeu que ninguém contava. Artur afirmou, com muita naturalidade e tranquilidade (com um risinho nos lábios):

- Ninguém conta história pra mim, eu durmo assim, do nada!

As primeiras linhas do episódio mostram o posicionamento das crianças diante da tentativa da professora de ensinar-lhes possíveis estratégias de negociação com as mães para obterem ajuda na realização da tarefa de casa. Não obstante as explicações das crianças de que as mães não poderiam ajudar na feitura da tarefa de casa, a professora intervém e orienta às crianças como elas poderiam negociar com as mães um horário em que estivessem disponíveis para efetivar esse auxílio, e ao fazê-lo, a professora parece mais interessada em evidenciar a importância do cumprimento da pauta escolar (tarefa de casa) pelas crianças, esforçando-se para conseguir seu intento de formar/reforçar o hábito infantil de fazer a tarefa de casa. Entretanto, essa orientação da professora acerca de como negociar com as mães não ser recebida com muita atenção pelas crianças, o que nos remete ao caráter ativo do silenciamento infantil diante de certos ordenamentos escolares e à competência própria das crianças em efetivar suas próprias negociações quando entendem ser necessário ou quando o assunto é de seu interesse.

A afirmação espontânea, e em tom bastante natural de Aaron, de que ninguém lhe conta histórias antes de dormir, nos permite questionar se o fato de os pais não contarem histórias configuraria problema para as crianças, como parece ser uma questão importante para a professora: “Ninguém conta história pra mim, eu durmo assim, do nada!” (Aaron, 26 de fevereiro de 2018). Assim, as crianças vão administrando esses desencontros entre os hábitos familiares e as orientações escolares em suas interações e construindo o seu próprio entendimento e modos de lidar com o conflito.

A nosso ver, a atitude docente de ensinar tais estratégias de negociação com as mães pareceu-nos uma tentativa de solucionar uma problemática que não era das crianças, mas da professora, da escola. Entendemos essa atitude da professora como modo de exercer a administração simbólica das crianças, de que nos fala Sarmiento (2001; 2005), em que a escola dispõe de ordenamentos sociais que regulam e normatizam o lugar das crianças, as rotinas e as práticas sociais infantis. Ademais, a colonização da infância figura nessa situação, tendo em vista a posição assumida pela professora de tentar impor às crianças a tarefa de buscar o apoio das famílias para efetivar uma pauta da cultura escolar.

A segunda parte do episódio refere-se à cultura de pares como espaço simbólico de construção compartilhada de conhecimentos e aprendizagens pelas crianças também frente às

possíveis lacunas deixadas pela mediação dos pais durante a realização da tarefa de casa. É relevante ressaltar que a cultura de pares se constrói implicando o processo de desenvolvimento infantil, promovido pelas aprendizagens compartilhadas em sala de aula, tanto na relação entre professor e aluno, como na interação entre as próprias crianças (COLAÇO, 2004), o que é evidenciado na intervenção que Kauan faz em relação à fala de Pablo, quando este afirma que solicitou a ajuda da mãe e ela não soube lhe esclarecer a dúvida, trazendo elementos para discutir a ação mediada das crianças que ocorre na interação entre elas. A ação mediada objetiva-se aqui na intervenção guiada de Kauan (agente da ação) que, por meio do ato de compartilhar o conhecimento sobre o significado da palavra lebre, do qual já havia se apropriado (meio mediacional ou ferramenta), criando a possibilidade de apropriação do saber por parte do colega Pablo.

Nesse sentido, outro ponto a se destacar é que a interação entre as crianças no momento da correção da tarefa de casa em sala de aula permite-nos considerar a potência dessa rotina escolar como espaço simbólico de construção compartilhada de conhecimentos e, conseqüente, emergência de zona de desenvolvimento proximal (COLAÇO, 2004). A construção compartilhada de saberes na cultura de pares fica bastante evidente nesse episódio quando Kauan intervém e esclarece a dúvida de Pablo, afirmando que a palavra lebre significava o mesmo que coelho e que isso era possível de se deduzir a partir da gravura no livro didático. A interação entre as duas crianças sugere, assim, a intervenção intencional na zona de desenvolvimento proximal, gerando benefícios mútuos: possibilidade de nova aprendizagem para Pablo e consolidação do aprendizado do próprio Kauan.

A demonstração de insatisfação de Kauan em relação a ter que fazer a tarefa de casa e sua preferência por jogar futebol parece ser validada por Aaron, o que aponta para o compartilhamento de interesses mútuos das crianças na cultura de pares.

Ainda, no tocante aos descompassos entre as culturas escolar e familiares no contexto da realização das tarefas de casa, apontamos o episódio a seguir, que se refere aos modos particulares como as crianças lidam com as dissonâncias entre o que é ensinado pela professora na escola e a forma como as famílias orientam as tarefas escolares que são enviadas para casa.

#### **Episódio 4: 26/03/2018 (2º ano)**

A professora. Vilma começou a aula conferindo quem fizera a tarefa de casa do livro de Ciências e começou a anotar os nomes das crianças que não fizeram a tarefa, dizendo que era para chamar as mães para conversar. Ao ver que alguns copiavam a tarefa do colega ao lado, disse:

- Quem não fez a tarefa não pode copiar do colega porque quem copia não aprende, e eu preciso saber o que vocês sabem!

Elaine desculpou-se com a professora afirmando que tinha feito a tarefa de forma errada porque a mãe mandou:

- Tia, eu fiz certo, mas minha mãe mandou apagar e me ensinou do jeito dela... foi minha mãe que mandou fazer assim.

Mesmo sabendo que a forma que a mãe mandou fazer estava errada, ela seguiu a orientação da mãe. Segundo a menina, ela marcou na tarefa que as plantas eram seres vivos porque sabia que isso era correto, mas a mãe mandou apagar porque disse que as plantas não eram seres vivos.

Vilma confirmou que a resposta inicial de Elaine estava correta, mas deu uma possível explicação para o erro da mãe:

- Talvez sua mãe não ache que plantas não são seres vivos porque plantas não comem, não se movem como os animais!

Natália disse que a mãe mandou fazer a tarefa do livro errado. A professora foi conferir na agenda da garota e viu que ela tinha escrito errado: Livro de Matemática, em vez de livro de Ciências, e disse:

- Sua mãe estava certa mandando você fazer a tarefa do livro de Matemática porque foi você que escreveu o livro errado, não era de Matemática, e sim de Ciências. Atenção, Natália! Presta atenção, meu amor!

Vilma, então, disse às crianças que as mães delas, às vezes, confiavam nelas quando perguntavam sobre a tarefa e algumas crianças diziam que não tinha tarefa de casa. E se eles dissessem que não tinha tarefa de casa, as mães iriam reclamar dela (professora) na direção da escola. Davi disse:

- Tia, tem a agenda. É só ver lá.

Vilma retrucou que as crianças, às vezes, não copiavam a agenda direito e a mãe se confundia. Elaine, então, disse que copiou certo na agenda e que a mãe não acreditou que ela estava fazendo a tarefa de forma correta, mandou ela apagar e fazer errado, enfatizando que ela teve que fazer da forma errada porque a mãe mandou. E finalizou dizendo:

- Tia, diz pra minha mãe que meu jeito tava certo!

A professora afirmou que explicaria à mãe de Elaine que esta respondeu à questão corretamente, quando a encontrasse.

Na hora do recreio, eu estava sentada no pátio coberto na companhia de algumas crianças da turma do 2º ano e de crianças de outras turmas que pediram material para desenhar. Elaine, Viviane e Laíza se aproximaram e pediram papel para desenhar. Furneci o papel e os lápis e, após algum tempo, perguntei a Elaine o que ela achou da mãe mandar ela apagar a sua resposta e responder de outra forma. De cabeça baixa, desenhando, ela apenas respondeu:

- Minha mãe mandou!

Danielle, que estava sentada, olhou para mim por um instante e completou:

- A mãe dela bate nela, tia.

Se no episódio anterior, a professora deixou claro para as crianças que elas deveriam ter autonomia na execução das tarefas de casa, neste episódio, ela demonstra a intenção de recorrer às mães para solucionar a problemática, o que denota a demanda de constante atualização do



dispositivo de aliança entre escola e família, através da relação de colaboração entre ambas as instituições com vistas a garantir o cumprimento das pautas escolares pelas crianças.

Outro aspecto que se evidencia no referido episódio consiste no conflito vivenciado por Elaine diante da dissonância entre o que a professora ensinou na escola e a mediação oferecida por sua mãe. A criança opta por seguir a orientação da mãe, apaga a resposta que ela mesma tinha dado à questão, mesmo reconhecendo que a resposta da mãe estava incorreta, o que nos leva à discussão acerca da invisibilização das crianças e de seus saberes na relação com os adultos. O próprio fato de a resposta de Elaine ser alvo da desconfiança da mãe parece evidenciar a invisibilização e da tendência colonizadora dos adultos em relação às crianças, cujos conhecimentos e culturas são considerados ilegítimos quando entram em conflito com as culturas e conhecimentos dos adultos, que gozam de reconhecida validade e legitimidade social (BARBOSA, 2007).

Num contexto de disputa e hierarquização de saberes, em que o conhecimento da mãe prevaleceu em detrimento do saber da criança, que estava em franca desvantagem, Elaine parece reconhecer a fragilidade de sua posição para sustentar a validade de seu próprio saber e busca na autoridade do discurso da professora a legitimidade para a sua forma de responder à questão da tarefa de casa, o que se evidencia no pedido que ela faz à professora para que ateste para a mãe que a sua resposta estava correta.

Assim, a atitude de recorrer à professora para validar sua resposta frente à mãe permite-nos inferir a importância que tem, para as crianças, a legitimação de seus saberes e culturas diante dos adultos. Na cultura de pares, pessoas adultas com reconhecida autoridade em determinado assunto parecem funcionar como ferramenta para a legitimação das próprias culturas de pares perante outros adultos, ou seja, as crianças aparentam entender que essa validação cultural passa necessariamente pelo crivo adulto. Não obstante às tentativas de administração da infância, as crianças parecem pôr em prática suas formas próprias de buscar validação para seus próprios saberes quando os saberes adultos se valem da autoridade para prevalecer.

Com relação às ações de colonização da infância, evidenciadas nos episódios analisados, consideramos pertinente discutir o efeito coercitivo do poder exercido pelos adultos, que submete e subalterniza as crianças, seus saberes e culturas em relação à suposta superioridade dos conhecimentos e culturas adultas. Tal perspectiva torna-se problemática porque parece negar às crianças a possibilidade de exercerem alguma agência sobre suas vidas, especialmente, quando se trata de atividades que são impostas pela escola, com a anuência das famílias, em que elas já têm o protagonismo restrito e controlado pelas normas e contornos institucionais.

Ademais, a imposição adulta de saberes supostamente mais válidos que os das crianças conduz as perspectivas infantis ao descrédito social, restringindo a construção de conhecimentos pelas crianças em que os adultos podem ser mediadores e coparticipantes, colocando os adultos no lugar de detentores do saber, que não teriam nada a aprender com as crianças.

O trecho final desse episódio em que Elaine reafirma que respondeu à questão de forma errada porque sua mãe mandou e a contextualização de Danielle acerca da possível razão para isso acontecer parecem revelar a compreensão e validação das ações das crianças em relação a outras crianças na cultura de pares, além do silenciamento das crianças diante da força coercitiva da mãe (adulta).

Como sinalizado por Corsaro (2009, 2011), a cultura de pares evidencia ainda os modos criativos e inventivos de as crianças recriarem o mundo adulto. Nesse sentido, podemos fazer alusão ao próximo episódio, que nos aponta elementos importantes para a problematização das reproduções interpretativas das crianças sobre como seria uma ‘escola diferente’, ou seja, uma instituição escolar construída, não nos contornos adultos, mas nos moldes dos interesses infantis.

### **Episódio 5: 16/04/2018**

No recreio, algumas crianças me perguntaram se eu havia trazido papel, lápis-de-cor e giz-de-cera porque queriam desenhar. Marina e Davi propuseram brincar de escola ao que Elaine retrucou:

- Nããão! Escola é “mó paia”!

Perguntei:

- Por que?

Ela respondeu:

- Porque a gente só pode fazer o que a tia manda.

Daí, perguntei: - E se a gente brincasse de uma escola diferente? Como seria?

Elaine respondeu:

- Pode brincar e conversar com o amigo...sem fazer silêncio!

- Não tem que fazer tarefa. – Disse Kauan.

- Ninguém fica sem recreio! – Afirmou Davi.

- A mãe não pode bater se não quiser ir pra escola! – Disse Miguel.

- O lanche é (biscoito) recheado! – Falou Marcela.

O recreio consiste no período da rotina escolar que é oferecido às crianças para lanche e brincar, com menos interferência e gerência adulta, quando comparado ao ambiente escolar da sala de aula. Assim, torna-se possível problematizar a distinção que as crianças fazem, na cultura de pares, entre a sala de aula como lugar em que estão submetidas a regras e atividades que regulam seus corpos e suas condutas, e o horário do recreio como espaço que se opõe à sala de aula, vinte minutos dos quais elas podem dispor sem um direcionamento adulto.

Podemos notar esse aspecto na resistência de Elaine à proposta de Davi e Marina para brincar de escola, já que a escola parece consistir, na perspectiva da criança, em espaço de regulação adulta no qual seria limitada a sua possibilidade de fazer escolhas e exercer agência sobre seu próprio tempo. Podemos inclusive inferir que, embora Davi e Marina não se incomodassem de utilizar parte de seu horário livre para brincar de escola, talvez Elaine preferisse aproveitar a possibilidade momentânea de escolher o que fazer (agência), diferentemente da sala de aula, onde essa possibilidade é bem restrita.

Resolvemos aproveitar a ocasião e propor brincadeira relativa a uma escola diferente e perguntamos às crianças como seria essa escola. Importante observar que nas reproduções interpretativas sobre como seria uma ‘escola diferente’ não caberiam as limitações às conversas e às brincadeiras, nem as sanções, que inexoravelmente configuram as regras impostas pelas professoras e constituem, a nosso ver, os modos de administração simbólica da infância (SARMENTO, 2001; 2005).

As reproduções interpretativas das crianças parecem apontar para o que configuraria o desejo das crianças de mudar algumas práticas escolares em relação às quais elas percebem que precisam se submeter. A partir desse episódio, é possível problematizar, pelas reproduções interpretativas sobre a escola diferente, a importância da agência das crianças no tocante a aspectos de suas vidas, a respeito dos quais não lhes é conferido espaço para sequer poderem opinar. Assim, apontamos na cultura de pares dessas crianças, o que Corsaro (2011) denominou de *ajustes secundários*, que são produzidos pelas crianças com o intuito de evitar regras adultas e obter algum controle sobre suas vidas. No episódio, os ajustes secundários produzidos diziam respeito a algumas regras da escola, além de referir-se à família, como sinalizado por Miguel.

A negociação de sentidos coletivos das crianças sobre uma escola diferente (daquela que elas têm) aparece na cultura de pares como possibilidade de transformação, no plano simbólico, daquilo que na instituição escolar limita seu poder de decisão e agência em aspectos escolares, bem como na construção de um espaço escolar de acordo com seus interesses.

Na cultura de pares das crianças em questão, uma escola diferente (o que pode ser entendido como a escola que as crianças queriam ou gostariam) seria uma escola mais livre do direcionamento adulto: tanto da escola que proíbe as brincadeiras e as conversas, que pune com a retirada do recreio e escolhe os alimentos que as crianças devem ingerir no lanche; quanto pela família, em que a mãe bate na criança que não quer ir à escola. Assim, a escola diferente, como idealizada pelas crianças na cultura de pares, parece revelar um acordo tácito entre elas de que esse seria um espaço em que as crianças poderiam exercer agência e fazer suas próprias

escolhas, sem a gerência exercida pelos adultos, o que configura resistência aos modos de administração simbólica da infância.

Na escola, a cultura de pares consiste em modo de resistência infantil e se constrói apesar (e, talvez, também por causa) das tentativas de controle dos adultos sobre as crianças, seja nas brincadeiras ou na sala de aula, diante das atividades do currículo escolar, e parecem constituir potentes experiências de agência das crianças, mesmo quando essa possibilidade se encontra limitada pelas regras adultas

Não obstante a cultura de pares evidenciar a vontade explícita das crianças de vivenciarem um maior controle sobre suas vidas, não defendemos que seja possível prescindir de alguma gerência ou direcionamento adultos sobre as crianças, até mesmo porque tal perspectiva configuraria negligência adulta ao atendimento das demandas psicológicas, socioemocionais e educacionais relativas ao desenvolvimento infantil, sendo a mediação adulta imprescindível no processo de aprendizagem social das crianças. Contudo, acreditamos que práticas escolares e familiares que implicam o excesso de controle sobre a criança podem limitar o campo de experiência e a participação social das crianças em assuntos que lhes dizem respeito e que impactam direta ou indiretamente suas vidas.

Nesse sentido, consideramos a premência de se conceber interações adultos-crianças pautadas no equilíbrio entre a orientação adulta, indispensável à criança, mas também, na construção de espaços de escuta e expressão das crianças, em que estas possam ser entendidas e tratadas como sujeitos com competência para participar das discussões e decisões que afetam suas vidas práticas, mesmo que essas decisões caibam, em última instância, aos adultos.

A cultura de pares não se constitui apenas como espaço de concordâncias entre as crianças, como visto na construção coletiva da 'escola diferente', mas também de desentendimentos e conflitos entre elas, como o que se passa no episódio 7, que se reporta aos posicionamentos das crianças diante dos conflitos quanto aos ensinamentos oferecidos pela escola e por familiares no que concerne aos valores, atitudes e regras de convivência e civilidade.

### **Episódio 6: 04/06/2018**

Na hora do recreio, Miguel bateu em Kauan e este reagiu batendo de volta em Miguel. Quando os dois se esmurravam, a professora Vilma perguntou, separando as crianças:

- O que que tá acontecendo aqui?

Kauan contou:

- O Miguel que me bateu.

Miguel confirmou que bateu no colega, explicando sua atitude:

- Foi ele que começou! Ele disse que minha irmã é a “véia banguela do oião” (do filme O Touro Ferdinando, que eles haviam assistido em sala de aula antes do recreio).

A professora respondeu:

- Mas, vocês não podem resolver os problemas de vocês se batendo! Você não precisava bater no colega, Miguel!

- Ele não ia parar de me zoar...e eu não aguento! – Respondeu Miguel

- E você, Kauan? O que você tem pra dizer? Por que não veio me dizer que o Miguel te bateu? – Perguntou a professora.

- Meu tio disse que não é pra deixar ninguém me bater... se eu apanhar, ele me bate!

- Não é assim que a gente resolve os problemas, é conversando que a gente se entende, certo? Não vou chamar os pais dessa vez, mas pode ficar sabendo, não vou permitir mais esse negócio de se baterem. Peçam desculpas um pro outro e vão pra sala que já tocou.

Após dizer isso, a professora deu às costas aos dois e dirigiu-se para a sala conversando com outra professora da escola, que a aguardava para falar-lhe, e Kauan e Miguel correram para a sala, não tendo pedido desculpas um ao outro.

O desentendimento entre Miguel e Kauan traz elementos para discutir os posicionamentos das crianças diante de incongruências entre os valores e orientações da professora (escola) e das famílias, no que tange aos modos de resolução de conflitos interpessoais. Ao serem questionados e confrontados pela professora Vilma acerca de suas atitudes de agressão física recíproca, as crianças buscam explicar suas atitudes utilizando-se de argumentos que revelam tentativas de justificar suas atitudes perante a inquisição da professora.

No discurso de Kauan, a atitude de revidar não parece resultar como consequência direta da orientação ou coação familiar (tio) sobre como proceder num caso de agressão, mas, parece apontar para a tentativa do garoto de legitimar sua própria conduta, porque apoiada na prescrição de outro adulto. Tal consideração remete-se à ideia sobre de que nas culturas de pares, as crianças não se limitam a imitar ou copiar de forma mecânica e passiva os elementos das culturas adultas, mas se apoiam nelas para construir suas próprias culturas.

Se na cultura de pares, as crianças não copiam os adultos, mas dialogam com seus posicionamentos, o descompasso entre a cultura familiar e a cultura escolar parece ser superado ativamente pela criança, que se utiliza da orientação familiar (tio) quando aparentemente lhe é conveniente para que justifique seu ato. Ademais, entendemos que as reproduções interpretativas das crianças parecem constituir formulações compartilhadas entre as crianças referentes às formas particulares com que elas lidam com os impasses entre os ordenamentos das culturas familiares e a cultura escolar.

Para além da idealizada concepção de que a cultura escolar e as culturas familiares deveriam comungar dos mesmos princípios e valores em prol do desenvolvimento infantil socialmente adaptado, podemos pensar que esses espaços de contradição entre escola e famílias podem oferecer às crianças experiências singulares que lhes possibilitem observar a realidade

a partir das várias perspectivas que lhes são apresentadas. No contexto da cultura de pares, as atitudes das crianças não parecem resultar apenas do direcionamento familiar ou escolar, implicando uma visão mais ampla das crianças sobre o mundo, as relações sociais e os direcionamentos que os adultos lhes impõem, com possibilidades de exercerem agência sobre a educação que lhes é destinada e poderem construir coletivamente novas possibilidades e estratégias de enfrentamento dos conflitos.

A invisibilização das perspectivas infantis também emerge nesse episódio, dado que a professora também não parece considerar a competência das duas crianças para lidarem com o conflito produzidos na relação, não propiciando espaço para que as crianças problematizem os motivos da desavença e as condutas de agressão física mútua de ambos, o que pode ser percebido quando ela apenas lhes censura as atitudes de agressão, orientando-lhes a pedirem desculpas um ao outro. Em outras palavras, a atitude da professora parece apenas uma estratégia para encerrar o conflito, encobrendo as motivações que levaram as crianças a se agredirem. A professora intervém numa perspectiva moralizadora e condenatória das crianças, não priorizando a criação de espaço para enfrentamento dos conflitos com potência de promoção de aprendizagens para as crianças.

Os conflitos são elementos centrais nas culturas de pares, emergindo nas relações entre crianças e naquelas que estas estabelecem com os adultos (CORSARO, 2011). Isto posto, entendemos que os conflitos entre as crianças atravessam as culturas de pares e que elas desenvolvem suas estratégias próprias para lidar com os mesmos, nem sempre recorrendo aos adultos para resolvê-los.

Não obstante os conflitos serem considerados elementos centrais na cultura de pares e as crianças mostrarem competência para lidar com eles, o potencial pedagógico dos conflitos como experiências promotoras de aprendizagem para as crianças tem sido pouco considerado e situações de conflito entre as crianças têm sido reprimidas pelos adultos, como situações a serem evitadas e não enfrentadas. As situações de conflito entre as crianças poderiam ser utilizadas por professores para propiciar a autonomia e, nesse sentido agência das crianças no enfrentamento de dificuldades interpessoais, tendo o adulto como mediador.

Contudo, outra fonte de conflitos também pode emergir quando as crianças resistem aos ordenamentos escolares dos quais os professores são emissários, podendo gerar confrontos e disputas entre professores e alunos. Não obstante o impacto na relação adulto-criança, o conflito entre alunos e professores pode revelar-se como espaço profícuo de construção de (novos) significados pelas crianças na cultura de pares, como sinalizado no episódio a seguir. Em todo

caso, os conflitos parecem configurar um fator de enriquecimento das culturas de pares, dado que, segundo Corsaro (2011), contribuem para a complexidade estrutural das culturas de pares.

### **Episódio 7: 18/06/2018**

Em sala de aula, antes do recreio, Kauan e Miguel conversavam e brincavam durante a realização da atividade. Daí, Vilma pediu à Danielle, que estava sentada numa carteira ao meu lado, que trocasse de lugar com Miguel, enfatizando que era para ele ficar sentado na carteira ao meu lado. Ele se recusou e disse:

- Mas, isso é injusto! Não vou!

Ela disse: - Eu não estou pedindo, estou mandando você sentar do lado da Áurea.

Miguel, então, disse:

- Não vou sair do meu lugar!

Vilma caminhou até ele e disse, pegando sua mochila e trazendo até a carteira ao meu lado:

- Se Maomé não vai à montanha, a montanha vai a Maomé!

Pegando no braço dele, disse:

- Levante e vá sentar do lado da Áurea.

Ele permaneceu renitente. Ela, então, disse:

- Pois, você vai perder 10 minutos do recreio porque está descumprindo a regra, tá certo?

Ele respondeu:

- Tô nem aí!

Vilma continuou indo de carteira em carteira para corrigir as tarefas das outras crianças.

Depois, voltou ao Miguel e perguntou:

- Por que você foi tão grosseiro comigo? Eu lhe trato assim?

Ele permaneceu de cabeça baixa e nada disse.

Vilma continuou falando:

- Alguém lhe trata desse jeito? Seus amigos são grosseiros com você? Seus pais são grosseiros com você? Nós devemos tratar as pessoas com gentileza, sabia? Gentileza gera gentileza.

Miguel respondeu:

- Minha mãe não gosta mais de mim, só briga comigo (Miguel tinha expressado agressividade nos últimos dias, segundo Vilma).

Vilma respondeu: Não é verdade, Miguel. Sua mãe te ama muito e a sua irmã também. Ela só está doente e você tem que ajudar ela (A mãe estava num quadro de depressão e estava tomando antidepressivo).

Natália disse: - Minha mãe briga comigo porque eu desobedeço ela, mas ela gosta de mim!

A atitude de Miguel de insurgir-se contra o ordenamento docente implica um aspecto da cultura de pares: a resistência das crianças e as estratégias que elas constroem e utilizam para tentar escapar da imposição de regras adultas, o que Corsaro (2011) denominou de ajustes secundários. Na posição de Miguel, o ajuste secundário toma a forma de confrontação direta à ordem da professora e disputa de poder com ela. Assim, a cultura de pares parece se configurar como espaço de sustentação da oposição infantil a ordenamentos escolares não considerados justos pelas crianças.

Ademais, evidencia-se a invisibilização e a desconsideração da perspectiva da criança pela professora quando da contradição entre a percepção de Miguel acerca da atitude materna, entendida pelo garoto como desamor em relação a ele, e o entendimento da professora de que o comportamento da mãe seria resultado de doença. Embora a professora demonstre interesse em escutar Miguel oferecendo-lhe a possibilidade de apresentar os motivos que o levaram a tratá-la com desrespeito, ela frustra seu próprio intento, na medida em que a percepção e o sentimento da criança são claramente anulados em detrimento o ponto de vista da docente. Na conduta da professora, é possível identificar a colonização da infância, corporificada na tendência à invisibilidade das perspectivas infantis na relações adulto-criança.

Não obstante, enquanto a professora (adulta) nega a percepção de Miguel, Natália, embora não concorde com ele, tampouco parece deslegitimar o sentimento e o ponto de vista do colega, mas parece mostrar-lhe, a partir de sua vivência pessoal, outra possibilidade de significação para o comportamento materno de repreender o filho, trazendo um aspecto relevante para discutir a cultura de pares como espaço simbólico de construção de novos sentidos pelas crianças.

As perspectivas das crianças diante das dissonâncias entre os ordenamentos familiares e escolares quanto às normas de convivência e regras de civilidade suscitam reflexões sobre como as crianças constituem suas percepções sobre os referidos ordenamentos nos interstícios da relação entre escola e família.

Assim, é possível observar a cultura de pares, não apenas como espaço que reflete posições análogas das crianças sobre as suas relações interpessoais e o que pensam sobre o comportamento dos adultos, mas, como espaço de contradições e antagonismos no tocante aos entendimentos das crianças em relação ao mundo, às culturas escolar e familiares e às relações que estabelecem na escola e na família.

### **Episódio 8: 25/06/2018**

Natália e Miguel discutiram e Miguel disse:

- Eu já bati em mulher! Quer apanhar?

Vilma disse: Natália, não entre nessa de brigar! Miguel, já deu!

E Miguel continua:

- É, mulher pode ser forte, mas homem é que manda!

Aaron interferiu e disse ao Miguel:

- Num pode bater em mulher não, mah! Homem que bate em mulher é covarde!

Miguel respondeu: Meu pai não é covarde!

Vilma interpelou e disse:

- Que coisa feia, Miguel! Seu pai não bate na sua mãe! E ninguém deve bater em ninguém!

Miguel resmungou em voz baixa:



- Bate sim...na mulher dele!

À semelhança da desavença ocorrida entre Kauan e Miguel no episódio sete, o conflito desencadeado entre Miguel e Natália remete aos significados construídos pelas crianças a partir da interação com elementos da cultura familiar. Apesar de mencionar a conduta paterna de agredir a esposa, a atitude de Miguel de ameaçar à colega não parece consistir em imitação direta da postura do pai. Antes, Miguel parece apoiar-se na perspectiva do pai (cultura familiar) para legitimar sua atitude de ameaçar agredir Natália, dado que, como já sublinhamos, a cultura de pares não configura cópia das culturas adultas, mas, nestas pode se apoiar, quando parece conveniente às crianças. Nesse sentido, sinalizamos novamente que nas culturas de pares, as reproduções interpretativas das crianças parecem consistir em soluções encontradas pelas crianças, que dizem sobre os modos singulares com que elas lidam com os impasses entre os ordenamentos das culturas familiares e da cultura escolar.

A intervenção de Aaron (“Homem que bate em mulher é covarde”) consiste numa confrontação à tentativa de Miguel de justificar sua ameaça à Natália (“Mulher pode ser forte, mas homem é que manda”), e configura também uma reprodução interpretativa ou um modo próprio das crianças interpretarem a cultura adulta. Mesmo em face da interpelação da professora, que contradiz e desqualifica a sua posição discursiva, Miguel resiste ao ponto de vista dela e reafirma a posição do pai, naquilo que entendemos também como tentativa de validar seu posicionamento a partir do discurso paterno. Também as negociações de sentidos das crianças com o adultos, sua cultura e seus ordenamentos figuram na cultura de pares como necessidade e tentativa de validação da suposta posição de poder frente à colega.

Ainda que não consideremos as culturas de pares como mero decalque das culturas adultas, torna-se pertinente sublinhar a influência dos posicionamentos dos adultos, da família nas construções culturais das crianças, que aqui se apresenta sob a forma de questão de gênero, reverberando a cultura sexista e machista que ainda se faz fortemente presente na sociedade e que se reproduz nos meninos, colocando a mulher no lugar de fraqueza e, portanto, como alvo do poder e da violência masculina.

É possível observar, nesse episódio, aspecto referente à cultura de pares, sinalizado no episódio anterior: a cultura de pares como espaço perpassado por antagonismos das crianças entre si e delas com os adultos, no que tange aos modos de interpretar a cultura e o mundo adultos, bem como, as contradições entre escola e família.

Embora, em muitas situações, os descompassos que atravessam a relação entre as culturas da escola e das famílias emergem de forma clara nas perspectivas infantis que configuram as

culturas de pares, nem sempre as crianças materializam em palavras ou produzem discursos que abordam de forma direta os conflitos que elas vivenciam nessa relação. Dessa forma, as perspectivas infantis podem ser sinalizadas de forma indireta ou simbólica pelas crianças, configurando o que denominamos de interditos e não-ditos, o que será abordado na sequência.

### **6.3 Interditos e ‘não-ditos’ familiares no contexto escolar**

A cultura de pares revela os modos pelos quais as crianças tentam dar sentido ao mundo adulto, evidenciando as estratégias e formas com que negociam esses sentidos, tendo em vista, o atendimento de seus próprios interesses e necessidades. Contudo, essas negociações não se apresentam sempre de forma clara e diretamente acessível à percepção do observador.

Em alguns momentos, as crianças negociam esses sentidos na ação concreta, na brincadeira, no embate direto com os adultos com quem convivem, fazendo ajustes secundários com o intuito de escapar aos ordenamentos adultos. Contudo, elas podem realizar essas negociações com o mundo adulto de forma indireta, abordando, no plano simbólico, as questões para as quais buscam dar sentido, tanto no âmbito da escola, quanto da família.

Segundo Corsaro (2011), no âmbito da interação com os pares, as crianças ampliam e transformam elementos da cultura material e simbólica que recebem da família. No contexto da pesquisa, podemos dizer que emergiram, de forma tácita nas interações entre as crianças, interditos e não-ditos sobre questões familiares que parecem afetá-las de modo particular.

Dessa forma os não-ditos e interditos familiares aparecem na cultura de pares evidenciando situações concernentes à vida doméstica ou às dinâmicas relacionais familiares das crianças, bem como às próprias histórias de vidas delas. Contudo, tais situações não são abordadas diretamente pelas crianças nas interações com os colegas, mas mediadas por representações que fazem referência às narrativas de vida dessas crianças e são compartilhadas simbolicamente na cultura de pares.

#### **Episódio 9: 07/05/2018 (2º ano)**

Intervalo – crianças no refeitório – hora do lanche:

Estava sentada à mesa com as crianças durante o lanche. Eu estava tomando café com biscoitos, os mesmos biscoitos que elas estavam comendo e que foram ofertados pela escola. Luan me questiona sobre o porquê de eu não estar tomando o “Bat gut” (iogurte batido) como eles. Respondi que gostava de café porque fazia passar o sono. Nesse momento, Viviane saiu do seu lugar à mesa e veio me dizer, rindo:

- Tia, a Danielle disse que parece que tu tá grávida. Eu respondi com uma pergunta:
- Por que você acha isso, Danielle?

Quem respondeu foi a própria Viviane

- Por causa da barriga, (risos).

Daí, eu disse que não tinha nenhum nenê na minha barriga, e que a barriga estava grande porque eu estava gordinha. As crianças riram e Luan disse:

- Ia ser legal a senhora ter um nenê, né...porque aí, ele vinha pra cá (escola) brincar com a gente!

Danielle, então, diz:

- Minha tia tá grávida, o Benjamin... ele também vai vim estudar nessa escola...só quando ele crescer.

A professora havia informado sobre a gravidez indesejada da mãe biológica de Danielle.

Daí, perguntei:

- Foi sua tia quem disse que o Benjamin vai estudar aqui? Ou é você que quer que ele venha estudar aqui?

Ela pensou e respondeu:

- Eu e a minha tia... e a minha vó!

Em seguida, perguntei:

- Vocês gostam da escola?

- Simmm. – As crianças responderam.

- As pessoas na sua casa gostam dessa escola?.

Daniele respondeu:

- Gosta.

Aaron interpelou:

- Minha vó também gosta... mas, ela diz que não é pra eu falar nada lá de casa na escola!

Por que, Aaron? - Perguntei.

Ele respondeu:

- Sei lá!

Por fim, perguntei:

- E o que será que o Benjamin mais vai gostar aqui na escola? - Luan respondeu:

- O recreio...e brincar com os amigos! - Danielle reforçou:

- É!

Na cultura de pares, o trânsito de informações entre escola e família nem sempre é fluido e espontâneo, podendo ser marcado por informações que configuram segredos que as crianças podem não se sentir autorizadas ou confortáveis para exteriorizar. Presumimos que, nos casos de Aaron e de Daniele, essa perspectiva se apresente de forma tácita.

No que se refere a Aaron, o fato de a mãe ter ido embora para viver com outra pessoa e ter deixado os filhos (o irmão e ele) aos cuidados da avó materna (informação que acessamos a partir de conversa informal com a professora Vilma na escola), pode ser a situação à que ele se refere indiretamente quando afirma que a avó recomenda não falar sobre sua casa na escola. Ademais, Aaron parece consentir com a perspectiva da avó, não abordando diretamente esse assunto na interação com os colegas na escola. Já no caso de Daniele, a mãe deixou os irmãos e ela sob a responsabilidade da avó e apareceu novamente grávida de gêmeos (Daniele e Davi são irmãos gêmeos). Daniele faz referência direta ao primo que estava para nascer, mas não fala da gravidez da mãe, nem dos irmãos que nasceriam em breve.

A mãe (do Davi) também, a mãe tá grávida, casou de novo, grávida de gêmeos novamente. Essa semana, ela (a mãe) tava me oferecendo os meninos.... Eu até disse pra avó: “Se você (reproduzindo o diálogo que teve com a mãe) me der o Davi, passado no cartório, eu crio..., mas, sem contato! Ai, ela (a mãe) disse: “Não, eu tô aqui, ó, com dois (apontando para a barriga). Se você quiser, quando eles nascerem, eu dou!” (Professora Vilma. Entrevista realizada no dia 28 de junho de 2018).

Dessa forma, as situações de Aaron e Daniele referem-se a contingências da vida doméstica em que as crianças, provavelmente, poderiam não se sentir à vontade para abordar de forma explícita, configurando o que denominamos não-ditos e interditos.

Outro ponto que a cultura de pares nos leva a considerar trata-se da concepção das crianças de que o futuro indubitável e inevitável de uma criança pequena, tão logo ela cresça e atinja certa idade, consiste em ingressar na escola. No entanto, isso não parece configurar um problema para as crianças, já que a escola também parece ser um espaço apreciado por elas. Quanto à estima do espaço escolar pelas crianças, o recreio e “brincar com os amigos” são referenciadas, na cultura de pares, novamente como atividades mais apreciadas pelas crianças na escola. A visão das crianças acerca da escola como espaço privilegiado, por favorecer a oportunidade de brincar, também foi apontada por Patiño (2010).

Embora na cultura de pares tenha emergido anteriormente o desejo de mudar certas práticas escolares (como sinalizado no episódio seis), as crianças demonstram apreciar a escola e parecem entender que suas famílias também apreciam. Não obstante essa apreciação infantil da escola, as crianças também aparentam compreender que existem limites para a circulação de informações entre os ambientes familiar e escolar.

Nesse episódio, o silenciamento das crianças sobre os conflitos familiares parece figurar também com estratégia infantil não-consciente para não entrar em contato com fatos e circunstâncias dolorosas ou incompreensíveis para as crianças.

### **Episódio 10: 14/05/2018 (2º ano)**

Depois do recreio, as crianças foram ensaiar para a apresentação na festa das mães que aconteceria no sábado. As crianças conheceram a música e cantaram pela primeira vez. Na fila de volta pra sala, Vilma informou que eles iriam construir um cartão para as mães.

Aaron e Kauan se queixavam que não queriam fazer o cartão. “Coincidentemente”, Aaron e Kauan não vivem com as mães. A mãe de Aaron foi embora e deixou os filhos com a avó e a mãe de Kauan está presa. Kauan diz:

- Nem vou fazer essa besteira de cartão!
- Também não, ó, mah! – Concorda Aaron.

Daí, Miguel respondeu com certo conformismo que não lhe era peculiar:

- Tem que fazer, mesmo que não queira... é obrigado fazer.

Ao terminar o cartão para a mãe, Laíza disse que queria fazer um pra avó porque, se não, a avó iria sentir ciúmes:

- Tia, me dá outro cartão!

Os primeiros não-ditos desse episódio referem-se aos motivos que possivelmente levaram Kauan e Aaron a resistirem à tarefa de produzir o cartão para o dia das mães. Tais motivações podem ter ficado subentendidas nas produções discursivas das crianças. Na interação entre Kauan, Aaron e Miguel, embora este último pareça demonstrar certo conformismo diante da obrigatoriedade da tarefa escolar, aceita produzir o cartão para a mãe; já Aaron e Kauan demonstram concordar entre si que não estão dispostos a realizar tal atividade.

Consideramos relevante introduzir uma rápida contextualização sobre aspectos das dinâmicas familiares e relações de Kauan e Aaron com suas respectivas mães, com o intuito de situarmos os comportamentos de resistência de ambos a produzirem o cartão para as mães. Embora não revelem motivos para tal resistência, ambos, Aaron e Kauan, não residem com as mães, mas com as avós. Segundo informações repassadas pela professora Vilma, a mãe de Aaron deixou os filhos com a avó para viver outro relacionamento, enquanto a mãe de Kauan encontrava-se presa e, portanto, as crianças mantêm contato restrito com as mães. Talvez por conhecer essas singularidades das histórias de vidas das duas crianças, a professora Vilma permitiu que Kauan e Aaron produzissem desenhos e entregassem para quem eles quisessem.

Não obstante as motivações pessoais das crianças para se oporem a realizar a atividade, é oportuno observar entre Kauan e Aaron uma relação de apoio mútuo para se esquivar de algo que não queriam fazer, os chamados ajustes secundários, característicos das culturas de pares. Ademais, este autor também faz referência à resistência infantil a algumas regras adultas como fenômeno central e característica comum nas culturas de pares, visto que levam as crianças a desenvolverem um senso de “nós” ou identidade de grupo (CORSARO, 2011). Ademais, os não-ditos das crianças podem se apresentar na cultura de pares também como resistência a executar alguma atividade escolar.

Outro aspecto a se considerar diz respeito à participação das crianças em certas rotinas culturais que, a nosso ver, para além de oferecer segurança para as crianças pelo reconhecimento de sua integração em um grupo (CORSARO, 2011), pode causar também certo desconforto para outras, para quem o sentido atribuído a essas rotinas pode divergir dos sentidos atribuídos pela maioria. Importante ressaltar que, na cultura de pares, as crianças parecem buscar por suporte entre elas para validar seus posicionamentos.

A produção dos cartões de Laíza, um (1) para a mãe e um (1) para a avó (mãe do pai), que ela conheceu há pouco tempo, mostra como o que não é dito pelas crianças através da linguagem falada pode ser dito de outras formas ou através de outras linguagens, no caso, as produções gráficas infantis. No caso de Laíza, apenas recentemente ela havia conhecido o pai

e a avó paterna que passaram a conviver com ela e integrar a família que lhe era conhecida. Assim, é possível compreender seu interesse em demonstrar o afeto também pelo pai e pela avó por meio do cartão.

No entanto, o conceito de reprodução interpretativa apresenta limitações justamente por não dar conta de evidenciar as singularidades das crianças nas produções discursivas coletivas e, que por essa razão, podem desconsiderar aspectos das produções culturais infantis que remetem às subjetividades das crianças. Embora, as crianças sejam sujeitos sociais histórico e culturalmente determinados, elas também são singulares, com histórias de vidas igualmente singulares e que vão figurar nas suas produções culturais.

Figura 8: Cartão de Laíza (8 anos) para sua mãe. (“Mãe, des que eu sair da barriga da senhora, eu percebi que ali era o meu caminho. Quando meu pai apareceu meu pai, eu amei ele de mais”).



Fonte: Produção de cartão para as mães pelas crianças do 2º ano do ensino fundamental (Maio de 2018).

Figura 9: Cartão de Laíza (8 anos) para a avó não ficar com ciúmes: “Vovó des qui eu te conheci, a minha vida melhorou muito feliz. Amo vovó. Te amo”.



Fonte: Produção de cartão para as mães pelas crianças do 2º ano do ensino fundamental (Maio de 2018).

### Episódio 11: 28/05/2018 (2º ano)

Quase no final da aula, Kauan pergunta à professora:

- Tia, que dia é as férias?

A professora Vilma pergunta:

- Por que você quer saber?

Kauan responde:

- Pra ficar em casa.

Vilma, então, perguntou:

- Quem quer ficar comigo nas férias?

Todos responderam que sim.

Eu estava sentada ao lado do Miguel e lhe perguntei:

- O que você ia fazer com a tia Vilma?

Miguel respondeu:

Várias coisas, ficar na boa...

Carla diz:

- Só vai ficar com a tia quem ficar comportado.

João Miguel perguntou:

-E nós que não 'samo' comportado, vamo ficar aonde?

Miguel respondeu:

- De castigo...na casa mal-assombrada.

Perguntei onde era a casa mal-assombrada. Ele respondeu:

- Uma casa que tem fantasmas.

Aaron completou:

- A casa que era da mãe fantasma... que os filhos ficaram só.

A professora interrompeu o diálogo, solicitando que as crianças organizassem seus pertences, pois, dali a pouco tocaria o sino, sinalizando o fim da aula.

No presente episódio, um dos não-ditos pode ser observado no fato de que as crianças parecem concordar, ainda que no âmbito da imaginação, que o “mau-comportamento” infantil seja punido com algo aversivo para elas, porque amedrontador, como ficar numa “casa mal-assombrada” por fantasmas. Esse excerto revela que as reproduções interpretativas das crianças dialogam com as culturas adultas, que compreendem os comportamentos infantis considerados inadequados como passíveis de punição, como estratégia utilizada com a intenção de educar as crianças.

Ademais, a fantasia e o simbolismo parecem emergir na cultura de pares como linguagem privilegiada para as crianças poderem dizer sobre algo que elas não conseguem expressar de forma direta, ou uma forma de “falar sem dizer”, como quando Aaron refere-se à “casa mal-assombrada” como a “casa da mãe fantasma... que os filhos ficaram só”, fazendo uma referência tácita a sua história de vida e, como possivelmente sentiu o abandono materno como uma punição. A cultura de pares pode apresentar-se aqui como um instrumento através do qual as crianças podem expressar seus conflitos internos sem abordá-los diretamente. Embora não seja esse o objetivo, a produção e compartilhamento de (novos) sentidos pelas crianças na cultura de pares parece apresentar efeitos terapêuticos, na medida em que podem configurar espaço simbólico de elaboração psicológica de conflitos emocionais e integração de elementos das narrativas de vida das crianças no contexto da subjetividade infantil.

Assim, observamos na cultura de pares, também, a construção de narrativas imaginativas que podem dizer muito sobre as vivências e histórias de vida das crianças, que as (re)constróem em contextos coletivos de interação entre elas.

Embora o conceito de reprodução interpretativa seja central e determinante para se compreender o processo de construção das culturas de pares, acreditamos que não é suficiente para compreender as produções subjetivas das crianças, mesmo quando construídas e compartilhadas coletivamente, já que, sem uma contextualização das singularidades da história de vida de Aaron, o conceito não dá conta de compreender a riqueza simbólica presente na “casa da mãe fantasma”. Assim, parece-nos oportuno compreender o grupo de crianças não apenas crianças reunidas que interagem, mas como coletivo de subjetividades infantis (que tem



sua história sociocultural, mas que são também, sujeitos singulares) que interagem e produzem cultura, também a partir de suas singularidades.

#### **6.4 Cobranças escolares sobre as atribuições familiares**

Como abordado anteriormente nos capítulos teóricos, o poder colonizador exercido pela instituição escolar amplia-se das crianças para as famílias, buscando legislar não apenas sobre as condutas e práticas infantis, além da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas também, sobre o papel das famílias no contexto do dispositivo de aliança escola-família (NARODOWSKI, 1999; 2001; NARODOWSKI; ARIAS, 2018). Partindo da constatação de que necessita da adesão e do acumplicamento familiar para realizar seus objetivos educacionais, a escola define e determina os contornos do que deveria configurar o papel e as funções da família na escolarização da criança, como fica claro no discurso da professora Anne.

[...] o papel que é pra família fazer de acompanhamento escolar, de saber como é que tá o desenvolvimento, ela tá deixando pra escola. E aí, quando eu digo assim, que eu, enquanto professora, eu não posso entrar na sua casa e fazer um papel que é seu (da família). [...] você percebe essa mentalidade, né, de famílias que acha (sic) que o seu papel é só deixar na escola, ‘eu levo meu filho pra escola, tá na escola, eu tô cumprindo meu papel’. E não é só isso, né?! Às vezes, na reunião de pais, eu costumo muito dizer pros meus... pros pais dos meus alunos assim... que eu jamais vou poder entrar na casa dele e fazer o papel que compete a ele (em tom bem enfático), né...o que compete a você, enquanto pai e mãe, é responsabilidade sua. A escola jamais vai poder entrar nesse espaço pra fazer algo que compete a você. Então, se você pensa, se você deseja que seu filho ou filha tenha um bom desenvolvimento, que ela consiga alcançar os objetivos que você sonha pra ela, que a escola sonha pra ela, então, você tem que fazer o que compete a você... pra que a escola também consiga fazer o que compete a ela, né, de forma interligada, articulada, né, escola e família. (Professora Anne. Entrevista realizada no dia 04 de junho de 2018).

Devidamente definidos os papéis da família com relação à escolarização infantil, a instituição escolar também exerce a fiscalização sobre o cumprimento da contrapartida familiar nesse processo, desenvolvendo estratégias que visam garantir que a família desempenhe o papel e as funções que lhe são previamente atribuídos e impostos.

Como já fora discutido em episódios anteriores, dentre as estratégias que a escola utiliza para tentar garantir o cumprimento das atribuições familiares e assegurar implicação das famílias na vida escolar das crianças, estão as cobranças endereçadas aos pais/familiares das crianças ou utilizando as crianças como intermediários para transmitir as cobranças escolares às famílias. Contudo, as crianças parecem oferecer resistência, construindo seus próprios entendimentos sobre as atribuições que a escola confere às famílias, por vezes, pondo em questão o instituído na cultura escolar quanto ao que configuraria responsabilidade da família.

Por vezes, a cultura de pares revela também que o cumprimento das pautas determinadas pela escola às famílias pode não configurar uma preocupação na perspectiva das crianças.

Nesse sentido, a presente categoria remete-se aos posicionamentos das crianças sobre as cobranças escolares dirigidas às famílias, bem como, sobre o que a escola entende que são atribuições dos seus pais/ familiares, como conferir e devolver os livros paradidáticos enviados para casa, ensinar as crianças a obedecerem, saber quando os filhos estão doentes para não os enviar à escola, comprar material escolar e propiciar-lhes educação escolar com o intuito de elas futuramente assumirem papéis da vida adulta.

### **Episódio 12: 26/03/2018 (2º ano)**

Laíza estava de cabeça baixa e Vilma perguntou o que ela tinha, ao que ela respondeu que estava com dor de cabeça. Vilma, então, perguntou:

- Você avisou pra sua mãe que estava com dor de cabeça?

Laíza respondeu:

- Não!

Vilma então disse pro grupo:

- Meus amores, eu acho que vocês não gostam das mães de vocês, não!

Eles protestaram em coro:

- Eu gostoooo!

Vilma retrucou:

- Então, por que vocês não dizem pras mães de vocês que estão doentes?

Miguel respondeu:

- Mesmo que eu tô com dor de barriga, a mãe manda eu ir pra escola!

- Eu quero ir pra escola quando tô com febre, mas meu pai diz que não pode. – Disse Liliane.

- Meus amores, vocês não podem vir pra escola doentes! Avisem às mães de vocês!

Laíza afirmou que a mãe ia sair e que não tinha ninguém em casa para ficar com ela, por isso a mandou pra escola, mas que antes deu remédio, mas a dor não passou.

As crianças não aparentam concordar com a correlação que a professora faz entre não avisar às mães que estão doentes e o suposto fato de elas não gostarem de suas mães, pois, para essas crianças, isso nem mesmo parece configurar uma questão relevante, adquirindo os contornos de um problema na perspectiva da professora, que entende necessário ensinar às crianças que elas devem permanecer em casa quando adoentadas. O silêncio de algumas crianças diante dos apelos da professora parece evidenciar isso, o que pode ser entendido como resistência à orientação da professora.

Destarte, na cultura de pares em análise, para as crianças, não parece atribuição das famílias deixá-las em casa quando doentes. Algumas crianças demonstram certa naturalidade em relação a ir para a escola doentes, como quando Liliane afirma que, por ela, iria para a escola com febre, sendo que o pai não a permite; e, até mesmo, parecem explicar a postura das mães, que, enviar os filhos à escola doentes não necessariamente significaria falta de cuidado materno,

como quando Laíza afirma que a mãe ministrou remédio a ela antes de enviá-la para a escola. Mesmo diante dos sentidos atribuídos pela professora de que seria responsabilidade das famílias deixá-las em casa, as crianças negociam esses sentidos, construindo e compartilhando novas perspectivas e novos significados sobre a conduta familiar de permitir que elas vão à escola mesmo doentes.

As negociações de sentidos realizadas pelas crianças em relação à posição da professora, sobre o dever das famílias de deixá-las em casa quando doentes, revelam que essa temática não se apresenta como uma questão relevante para elas, mas claramente configura uma preocupação da professora, que ela tenta inculcar nas crianças.

Além disso, as concepções das crianças sobre as cobranças que a escola faz aos familiares e sobre como a escola atribui alguns papéis às famílias parecem não refletir absolutamente as posições tomadas pela professora quanto às mesmas questões, sendo possível inferir que as culturas de pares configuram sutis modos de resistência às tentativas de administração simbólica da infância.

### **Episódio 13: 16/04/2018 (2º ano)**

Na sala, Vilma fez uma roda com as crianças para ouvi-las sobre a leitura do livro da ciranda, que elas levaram para casa no final de semana. Ela perguntou quais as histórias que leram, se elas gostaram, do que mais gostaram, se indicavam o livro, para quem indicavam, e com quem leram.

Algumas crianças afirmaram que leram sozinhas. Aaron disse que não leu com ninguém. Elaine disse que leu com a mãe, mas que não lembrava a história toda porque ela 'capotou' antes de terminar de ler. Miguel disse que leu sozinho.

Vilma perguntou se Sara trouxera o livro e ela afirmou que esqueceu, assim como a Laíza. Daí Vilma disse:

- Eu vou ligar pra mãe da Sara... e pra sua também, Laíza! Porque vocês sempre esquecem o livro na segunda. Daí, Renata, que é muito próxima à Sara, perguntou:

- E se ela 'ser' expulsa (sic)?

Esse excerto refere-se à atribuição que a professora faz, às mães, de cuidarem para que as crianças sempre devolvam, na segunda-feira, o livro enviado para casa na sexta-feira, para ser lido com a família durante o final de semana, bem como a orientação escolar às crianças de que o livro deve ser lido com algum familiar, (observação que as crianças são orientadas a acrescentar nas agendas), o que configura também como atribuição às famílias.

Mesmo diante do direcionamento da professora no que concerne a ler a história com alguma pessoa da família, algumas crianças pareceram expressar com naturalidade o fato de

terem lido seus livros sozinhas. Da mesma forma, as crianças pareceram encarar com naturalidade a professora chamar suas mães para conversar a respeito das repetidas vezes em que as duas meninas não traziam os livros para devolver nas segundas-feiras.

Enquanto para a professora a questão principal seria as crianças formarem o hábito de devolver o livro que levaram para casa, bem como, as famílias desenvolverem a responsabilidade de garantir essa devolução, para algumas crianças, o que pode estar em jogo é a consequência que não trazer o livro pode acarretar para elas próprias. O fato de a professora afirmar que cobrará às mães pode soar como ameaça, como quando Renata demonstra preocupação com a possível repercussão negativa para a amiga Sara, como ela ser expulsa por não devolver o livro. Ou seja, o que para a professora funciona como uma cobrança sobre a responsabilidade da família com as condutas das crianças, elas não parecem interpretar desta forma e, sim, como uma repreensão a elas próprias, que pode acarretar conseqüentes punições.

Nesse sentido, a cultura de pares mostra-se como espaço para as crianças construírem suas próprias concepções sobre os ordenamentos escolares a partir dos encontros e dos desencontros entre as posições da professora e das famílias, no que tange às atribuições da escola às famílias, evidenciando que as culturas de pares são vivas, dinâmicas e não configuram meros decalques das culturas escolar e familiar.

#### **Episódio 14: 14/05/2018 (2º ano)**

Em sala, Vilma apresentou a professora Lia (Docente com 32 anos de magistério e com vasta experiência em alfabetização), do projeto Mais alfabetização<sup>44</sup> (começou naquele dia a vir uma vez por semana para reforçar a leitura e a escrita dos alunos). Vilma pediu que as crianças dissessem as regras da sala para a professora Lia. Miguel disse:

- Fazer silêncio. A primeira é fazer silêncio.
- Fazer a tarefa - disse Liliane.

Como acordado anteriormente entre ambas as professoras, Vilma dirigiu-se à outra sala de aula com os alunos da turma que estavam menos avançados, enquanto os que estavam mais avançados permaneceram com a professora Lia.

Lia pediu que as crianças sentassem em roda e começou a apresentar palavras em cartões. Pediu que as crianças lessem as palavras silenciosamente. Como não obedeceram, ela afirmou:

- Crianças, é pra ficarem mudos!

Após passar a primeira palavra, pediu que as crianças dissessem que palavra era. Alguns falaram e Kauan disse:

- Né pra ficar mudo, não?

---

<sup>44</sup> O Programa Mais Alfabetização foi criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 e consiste em uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) visando apoiar as escolas no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

Ela respondeu: - Agora não...Pode falar agora...Enquanto eu mostro o cartão, vocês ficam mudos!

Miguel brincava e conversava com Aaron e Kauan, e a professora Lia disse:

- Ei você fique quieto, eu disse pra não falar.

Miguel respondeu:

- Meu nome é Miguel! - E continuou brincando com Aaron e com Kauan, ao que a professora Lia repreendeu:

- Miguel, você não sabe ficar quieto? Sua mãe não te ensinou a obedecer? Menino educado não desobedece.

Miguel retrucou: - Eu não sou educado! Eu não sou educado! A mãe me diz pra obedecer, mas eu não faço!

A professora Lia, então encerrou:

- Pois, você vai ficar sem recreio se não me obedecer. Experimenta não ficar calado!

A utilização de prática de sanção utilizada pela professora visa disciplinar a conduta do aluno Miguel em sala de aula, que resiste à solicitação de silêncio da professora, o que parece configurar uma ameaça contumaz à sua autoridade docente. É possível pensar, assim, que as prescrições quanto a novas práticas pedagógicas, que apontam para o estabelecimento de acordos consensuais entre escola, crianças e famílias, não substituem as práticas disciplinares, mas, coexistem com estas.

Neste episódio, também a relação entre escola e família é protagonizada, notadamente, em forma de cobrança da professora no tocante ao papel da mãe de disciplinar a criança e ensiná-la a obedecer ao adulto. Nessa perspectiva, a responsabilidade de ensinar o aluno a respeitar o adulto/professor e a obedecê-lo seria uma função da família, ainda que compartilhada com a escola.

A partir do confronto direto com a professora sobre o que ela parece entender como responsabilidade materna de ensinar a criança a obedecer aos adultos, Miguel resiste à posição discursiva da professora, justificando a sua mãe sobre a suposta falha materna em ensiná-lo a obedecer, afirmando sua própria agência e responsabilidade em relação ao comportamento do qual a professora se queixava.

Frente à cobrança escolar quanto à atribuição materna de ensinar a criança a se comportar e obedecer, as crianças podem não aceitar passivamente o discurso culpabilizador da escola às suas famílias e contradizê-lo, mesmo que seja comum calarem-se diante do exercício da autoridade adulta. As negociações realizadas pela criança aparecem aqui como demanda pelo reconhecimento de sua autoria social e desconstrução da perspectiva culpabilizadora da professora em relação à sua mãe.

Isso revela como as culturas de pares podem se configurar como espaços de resistência ao saber escolar instituído, além de aparentemente consistirem em espaço privilegiado para as

crianças assumirem autoria sobre aspectos de suas vidas em que elas não figuram como coadjuvantes, como na visão dos adultos em geral. Ademais, as crianças parecem desejar serem reconhecidas pelo que são (crianças) e por quem são (“Meu nome é Miguel”), afirmando sua autoria social diante dos adultos, que constantemente as desalojam do lugar de protagonistas das próprias histórias de vida.

### **Episódio 15: 25/06/2018 (2º ano)**

Antes de começar a prova, Vilma disse para as crianças:

- Meus amores, fui chamada a atenção pela diretora Paula porque todo dia eu mando alguns de vocês pegarem lápis na direção. Vocês têm que pedir aos pais de vocês que comprem lápis!

Natália respondeu:

- Minha mãe não compra, tia! Ela diz que na escola tem!

Viviane complementou:

- Que nem a farda, a mãe não compra!

Laíza disse: Ela compra se ela quer... a minha compra!

Nesse episódio, diante das cobranças da professora em relação à atribuição de responsabilidade às famílias no tocante à aquisição de material escolar, as crianças expõem suas concepções acerca de quem deveria exercer esse papel. As crianças parecem discordar da perspectiva da professora de que os pais deveriam repor o material que elas supostamente pediriam em excesso.

Não obstante a postura da professora de situar as crianças como intermediadoras entre escola e família, ensinando-as a cobrar dos pais o cumprimento do papel de providenciar lápis, as crianças oferecem resistência, negociando com a própria professora esse ordenamento. Na cultura de pares, as crianças parecem compreender que essa responsabilidade atribuída pela professora aos pais seria, na verdade, da escola (talvez, por se tratar de uma escola pública em que elas já receberam lápis, cadernos e livros em algumas ocasiões, sem que as famílias precisassem comprá-los) e não, obrigatoriamente, das famílias.

Esse aspecto revela a postura de resistência ativa das crianças frente à administração simbólica da infância realizada pela escola, além de apontar a cultura de pares como espaço em que as crianças dialogam com os ordenamentos escolares, negociando os sentidos desses ordenamentos, e não os aceitando de forma passiva.

As negociações das crianças com esses ordenamentos acontecem no contexto da concordância e também da discordância de ideias entre elas, mas, em todo caso, mesmo nas discordâncias, as crianças apresentam formas bem peculiares de lidar com essas discordâncias,

pois, ainda que as amigas concordassem que as mães não têm que comprar lápis, Laíza afirma que não há obrigatoriedade quanto a isso, mas, a mãe pode comprar se ela quiser. De qualquer forma, diante da solicitação da professora, uma figura de autoridade para as crianças, as garotas não se sentiram intimidadas para rebater o discurso da professora, embora, tenham buscado se apoiar na perspectiva de outras pessoas adultas (suas mães).

### **Episódio 16: 11/06/2018 (2º ano)**

Aula com o tema: CASA E ESCOLA: LUGARES DE CONVIVÊNCIA

Professora Cecília começa a aula perguntando às crianças?

- Por que vocês acham que vêm pra escola?

- Pra aprender! - Miguel respondeu.

- ...a ler! Eu já sei, tia! - Davi complementou

- Certo! Só a ler? – Perguntou Cecília.

- Pra virar gente! Minha vó que disse!...Eu nem quero virar gente! – Contrapôs Kauan.

Aaron disse, rindo:

- Tu já é gente, mah!

Cecília, então, exclamou:

- Certo! Todo mundo aqui é gente! Mesmo gente, vai pra escola... pra aprender conhecimentos importantes pra vida... Existe até lei que obriga os pais mandarem os filhos pra escola, sabia? ... E quando o pai, a mãe, a avó diz que é “pra virar gente” é pra que vocês aprendam, pra um dia terem uma profissão e terem a família de vocês, a casa de vocês!

- Pra virar gente grande, né tia?... porque assim...gente grande que trabalha. – Completou Viviane.

- Eu trabalho... com o Valber (tio)... eu ajudo ele entregar água! – Afirmou Paulo.

No episódio, as crianças discutem sobre os motivos de irem à escola e como percebem a necessidade de frequentarem esse espaço a partir da perspectiva dos pais/ familiares. Inicialmente, a visão das crianças parece receber as influências das ideias de familiares para quem a escola aparece como condição de possibilidade de tornar as crianças naquilo que elas ainda não são, na ótica dos adultos: “gente”, o que pode se entender como sujeito adulto.

Contudo, mesmo partindo da concepção de que a ir à escola seria premissa para serem validadas como pessoas, premissa essa que é chancelada pela família e pela escola, as próprias crianças parecem negociar esse ordenamento escolar e familiar, oferecendo resistência a essa condição (“Eu nem quero virar gente!”). De forma paradoxal, as crianças demonstram significar, na cultura de pares, a ida à escola como um passaporte para elas tornarem-se adultos, sujeitos que gozam de certa legitimidade social, ao mesmo tempo em que uma criança também pode ser reconhecida pelo que é hoje, criança, que também é “gente” (“Tu já é gente, mah!”), e não pelo que poderá ou deverá tornar-se no futuro.

As crianças constroem coletivamente, também no contexto da cultura de pares em questão, a concepção de que “virar gente” significa assumir papéis adultos, como trabalhar, um constructo que se apoia evidentemente em posições discursivas dos adultos, da escola e das famílias que situam as crianças como alvo privilegiado da tutela da escola por causa da dependência. Afinal, a dependência em relação ao adulto é superada, e o próprio ingresso do sujeito no mundo adulto, como veiculado no senso comum, acontecem quando o sujeito começa a trabalhar.

Assim, é possível afirmar que a concepção de formação escolar da criança, como condição para que esta integre futuramente a engrenagem da máquina social como trabalhador, já começa a ser apropriada pelas crianças, passando a configurar parte da culturas de pares. Nesse sentido, se trabalhar é premissa para “virar gente”, o que dizer de uma criança que trabalha? Paulo parece compreender que trabalhar o eleva à condição de sujeito com legitimidade social, quando afirma: “Eu trabalho... com o Walter (tio)... eu ajudo ele entregar água!” (Paulo, 11 de junho de 2018).

Mostra-se significativa a negociação de sentidos com as perspectivas culturais adultas que circula nas falas das crianças. Elas repetem o que é dito pelos adultos (familiares ou professores), mas não parecem aceitar isso prontamente, buscando interpretar esses ditos (cultura) dos adultos à luz de seus próprios entendimentos. Ademais, as crianças denunciam as contradições que surgem nos discursos dos adultos, revelando a reprodução interpretativa que elaboram na interação (Quando Kauan afirma que a avó atribui à escola a função de torná-las gente, Aaron atenta para o fato de já serem gente).

Da mesma forma, quando a professora Cecília chama a atenção de que tornar-se gente é assumir papéis adultos, como ter uma profissão/trabalho, Paulo denuncia essa contradição presente na cultura adulta, e fratura o discurso que sustenta que ser adulto é trabalhar, afirmando que ele já trabalha, ou seja, é criança, mas trabalha. Assim, as crianças não absorvem a cultura adulta de forma imediata, mas passam essas informações provenientes da cultura adulta pelo crivo de suas próprias vivências e entendimentos a respeito do mundo que as cerca, tentando compreender essas contradições, negociando os sentidos explícitos e implícitos dos discursos adultos. Assim, é possível compreender que as reproduções interpretativas das crianças se constroem também a partir das interlocuções com os discursos adultos explícitos e implícitos.

Nesse sentido, afirmamos que as culturas de pares não apenas não constituem uma imagem decalcada das culturas adultas, mas podem contribuir para a reconstrução destas últimas, na medida em que as crianças fraturam os discursos adultos instituídos, denunciando suas contradições e inverossimilhanças. Isto posto, as culturas de pares configuram espaços de



construção e reconstrução de sentidos das crianças sobre elas próprias e sobre o mundo que as cerca, realizando constantes negociações, na ação, no plano discursivo, com os adultos com quem convivem, bem como com as culturas adultas (cultura escolar e culturas familiares) com as quais interagem.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desfecho de uma tese convida a retomar o percurso que foi trilhado e arrematar o que se produziu a partir dos intensos diálogos e problematizações realizados no decorrer dos vários momentos desse processo, que implicou também novas significações e ressignificações sobre a infância, sobre a relação escola e família e sobre mim como pessoa e pesquisadora.

No contexto dessa pesquisa com crianças, mostrou-se uma dimensão da cultura de pares, até então desconhecido para mim, a construção de reproduções interpretativas das crianças em contexto de sala de aula e, não apenas, no contexto das brincadeiras livres ou do lúdico, afinal, a sala de aula em que realizei a pesquisa, o lúdico não era sequer utilizado como recurso pedagógico, o que inicialmente, levou-me à angústia por temer não conseguir produzir dados suficientes. Contudo, como a flor que nasce em solo árido, as crianças produzem cultura, mesmo em contextos mais rígidos e controlados, com menos liberdade para agirem, o que pode desalojar nós, adultos, de nossas verdades arquitetadas sobre a infância e sobre as crianças e considerar a potência da participação social infantil.

Quanto ao objetivo geral e questão central da pesquisa, que era analisar as reproduções interpretativas de crianças acerca dos conflitos na relação entre escola e família, foi possível acessar as perspectivas e os entendimentos das crianças sobre alguns pontos tensionados e conflituosos entre ambas as instituições, mostrando que as crianças são hábeis e competentes para, não apenas perceber esses desencontros entre os ordenamentos escolares e familiares, bem como, para lidar com eles, especialmente no contexto da cultura de pares. A cultura de pares revelou-se, assim, como espaço profícuo de resistência e enfrentamento das práticas escolares e familiares de colonização da infância, de construção compartilhada de conhecimentos entre as crianças, de oportunidade de significação e ressignificação de vivências pessoais familiares e escolares pelas crianças, de lidar com invalidação dos saberes das crianças pelos adultos, de lidar com conflitos interpessoais, de entender e de se posicionar e lidar com as cobranças escolares sobre as atribuições familiares.

Para contextualizar as percepções das crianças, consideramos pertinente conhecer também as perspectivas das professoras e das famílias das crianças sobre a relação entre ambas as instituições, que constituíram o cenário a respeito do qual se construíram as reproduções interpretativas das crianças. Nessa perspectiva construímos os dois primeiros objetivos específicos da pesquisa.

Quanto ao primeiro objetivo específico, conhecer as visões dos pais/familiares acerca da relação que estabelecem com a escola em que as crianças estudam, entendemos que as famílias entrevistadas, em sua maioria, familiares de crianças sem histórico de queixas escolares de comportamento ou de aprendizagem, (coincidentalmente, os que optaram por fornecerem as entrevistas) em sua maior parte, apreciam a escola e não apresentaram discordâncias evidentes em relação à escola. Os principais pontos sinalizados pelos pais/familiares no tocante à escola disseram respeito à segurança e à confiança que nutrem pelas professoras, o cuidado com as crianças, a qualidade do ensino constatada pelo desenvolvimento do filho, a cordialidade e a educação das professoras e o fato de não terem recebido nenhuma reclamação com relação aos filhos. Com exceção da avó de um aluno que se queixou da professora e da diretora que não sabem lidar com o neto, um aluno com necessidades educacionais específicas.

Com relação ao objetivo específico concernente a identificar as percepções da escola (professoras) quanto ao papel das famílias na educação das crianças, as professoras foram bem categóricas ao queixarem-se da ausência dos pais no acompanhamento das tarefas de casa, bem como em culpabilizarem as famílias por não fazerem seu papel de acompanhar a vida escolar dos filhos e por atribuírem a educação das crianças à escola. Ademais, queixaram-se da ausência dos pais nas reuniões e da falta de disponibilidade e parceria dos pais para auxiliarem os filhos a superarem as dificuldades que apresentavam. Nos discursos das professoras, aparecem ao mesmo tempo a colonização das famílias as tentativas de estabelecerem uma relação de parceria com as famílias, que figuram como renitentes a essa parceria.

O terceiro e o quarto objetivos específicos referem-se, mais especificamente, às percepções das crianças sobre as relações entre escola e família. O terceiro objetivo específico buscou identificar os conflitos na relação entre a escola e a família que aparecem nas interações entre as crianças. As crianças reproduziram interpretativamente os conflitos relativos às formas específicas de ensinar a tarefa de casa pelas famílias e conhecimento ensinado pela professora, nas rotinas familiares de realização da tarefa de casa, na perspectiva da professora sobre as rotinas e hábitos familiares com as crianças, na forma como as famílias entendem e lidam com a obrigatoriedade de a criança frequentar a escola, nos descompassos entre as orientações familiares e escolares sobre como lidar com os conflitos interpessoais e na forma como entendem e lidam com as cobranças feitas pela escola às famílias das crianças.

O quarto objetivo específico relacionava-se com compreender as negociações realizadas pelas crianças diante dos conflitos entre os ordenamentos educacionais a elas dirigidos pela escola e pela família. As negociações realizadas pelas crianças aconteceram tanto na ação quanto no plano discursivo, e se constituíram quando as crianças julgaram necessário ou para

atender aos seus próprios interesses; as crianças negociaram sentidos com a cultura adulta e seus ordenamentos diante da necessidade e tentativa de validar uma suposta posição de poder frente perante outros colegas; as negociações também foram realizadas pelas crianças com o mundo adulto abordando, na dimensão do simbolismo, na tentativa de dar sentido a questões e vivências pessoais e familiares; bem como, também aconteceram no contexto das demandas infantis pelo reconhecimento de sua autoria social e resistência à visão culpabilizadora da professora em relação à mãe.

As crianças validaram a tese principal de que a relação entre escola e família consiste numa relação conflituosa e tensionada, embora, seja o desejo dos educadores que esta aconteça de forma harmônica, sem percalços, sem dissonâncias, enfim, de parceria e colaboração, mesmo que essa ‘parceria’ implique a anulação das diferenças entre ambas em favor da escola. Ademais, consideramos problemática essa perspectiva de parceria por constituir uma idealização do que essa relação deveria ser, mas, especialmente porque essa ideia de parceria invisibiliza as crianças, que têm sua escuta e participação social negadas na construção de práticas educativas que são construídas para elas.

A invisibilização e não-enfrentamento dessas tensões e conflitos na relação entre escola e família, no entanto, fragilizam a relação entre ambas, na medida em que as crianças concretas são excluídas dessa relação, embora, a ficção da criança como ‘vir-a-ser’, como idealização do futuro adulto, permeie as práticas escolares desde a modernidade. Contudo, as crianças concretas resistem a essa invisibilização imposta a elas pela escola e pela família e insistem em denunciar essas tensões e conflitos, já que elas aparecem na cultura de pares, tensionando ainda mais esse campo porque buscam ser escutadas, consideradas, validadas...

As reproduções interpretativas das crianças apareceram nesse estudo, evidenciando, pelo menos, dois modos de participação das crianças na relação escola-família: a Resistência, que se traduz como acumplicamento entre crianças na cultura de pares e o silêncio que algumas crianças parecem entender e aceitar como lugar a elas destinado; e a negociação feitas com as culturas adultas.

Consideramos, a partir deste estudo, a potência das vozes das crianças para construir relações mais democráticas e alteritárias com elas, inclusive para nos ensinar os caminhos e os passos para romper a pseudosegurança que a ideologia da parceria escola-família nos oferta e assumir a dimensão conflituosa do cotidiano dessa relação, terreno no qual as crianças transitam e se colocam habilmente, já que elas argumentam entre si e se contrapõem com desembaraço, o que nos remete às seguintes questões: o que nós podemos aprender com as crianças se

escutarmos o que elas estão nos dizendo? O que estamos deixando de aprender com elas porque acreditamos que somente nós podemos ensiná-las e elas não nos podem ensinar?

A lógica da parceria entre escola e família é desvantajosa para as crianças, também, porque estabelece somente a escola e a família como competentes para definir os rumos da educação da criança, ocultando as perspectivas infantis por considerá-las incompetentes para tal. Se é claro que não cabe às crianças prescindirem dos adultos para decidirem sobre a educação que irão receber, também, torna-se evidente que invisibilizá-las e desconsiderar sua competência para participar desse processo significa compreender que nós, adultos, temos um conhecimento infalível sobre uma infância que nunca poderemos experimentar, a infância de hoje, que a todo instante, nos coloca diante de nossas incertezas incômodas que as crianças insistem em denunciar.

Então, como resultado das reflexões que emergiram, entendemos como premente desnaturalizar a parceria escola-família, especialmente naquilo que invisibiliza as crianças, no que nos impede de ir ao encontro das crianças concretas. Ademais, aprender a descolonizar as crianças pode gerar outras descolonizações, das mulheres, dos professores, das mães e, inclusive de nós, pesquisadoras, professoras...

Defendo como mais pertinente atentar para a relação entre escola e família não apenas como participação das famílias na escolarização da criança ou aproximação da escola em relação às famílias. Acredito ser premente a necessidade de ressignificar e reconfigurar a idealizada parceria entre escola e família, agora em termos de corresponsabilização e coparticipação de ambas as instituições na vida escolar da criança, sem, no entanto, excluir a participação social e o protagonismo das crianças em seu próprio processo de escolarização.

Retomo, neste ponto, a importância da assunção da postura de adulta atípico no grupo de crianças como condição para acessar o mundo das crianças e com elas dialogar e aprender. Agir como adulto atípico não significa abdicar de orientar as crianças sempre que necessário, mas significa não dominar o campo de ação, pensamento e afeto delas. Aprender com as crianças requer considerar que, como adultos, não temos respostas para tudo e que isso não torna vulneráveis diante delas, mas que nos torna humanos em uma realidade em que crianças e adultos são interdependentes e educam-se mutuamente.

Como o findar do processo de construção uma tese aponta para novos começos e horizontes de pesquisa, dado que a finalização desse trabalho não implica o esgotamento das discussões sobre o tema, consideramos pertinente, sinalizar novos aspectos que emergiram, a partir das reflexões sobre este estudo e que sinalizam a necessidade de outros estudos para continuar a problematização acerca da temática da escuta de crianças no contexto da relação

entre escola e família. Em que pese a necessidade de se escutar as crianças, estão pais e professores preparados para isso? Que significados e sentidos são atribuídos pelos adultos ao exercício de escutar as crianças? Como sensibilizar professores e famílias para escutar e considerar os posicionamentos das crianças? Como construir espaços de escuta das crianças na escola com os professores? Como construir espaços de escuta das crianças na escola com as famílias? Como construir experiências de relação entre escola e família em que as perspectivas infantis possam ser ouvidas e consideradas? Como construir experiências de participação das crianças na relação entre escola e família?

Retornando à escola em que foi realizada a pesquisa, pensamos que as professoras e demais educadores têm bastante a aprender com as crianças se se dispuserem a ouvi-las quanto ao que pensam e sentem, não apenas sobre a relação entre escola e família, mas, também em relação aos mais diversos assuntos, temáticas e práticas pedagógicas que a elas se direcionam e as afetam diretamente. Quanto à relação escola-família, as crianças podem ser copartícipes do processo de transformação da escola, de espaço colonizador da infância e das famílias e, com estas, construírem relações mais horizontais e igualitárias.

É certo que não nutro uma visão romantizada do processo. Se consistiu num processo de desconstrução pessoal me deslocar das ‘verdades’ construídas sobre a infância para aprender a escutar as crianças naquilo que elas expressam de mais imprevisível, para as professoras e pais, abrir-se à escuta das crianças poderia significar algo como uma jornada angustiante pelo desconhecido, já que, às vezes, pode ser mais confortável continuar sustentando a imagem idealizada de criança. Não obstante a desconstrução incômoda dessas certezas sobre as crianças, elas podem nos surpreender com sua competência para ver e denunciar o que preferimos não enxergar.

Ademais, consideramos premente problematizar a concepção de escuta da criança visando reforçar perspectivas que, longe de acentuar o antagonismo na relação adulto-criança, respeitam a alteridade de crianças e adultos na relação. Isso nos remete à tese inicialmente defendida de que adultos e crianças constroem-se mutuamente e constroem suas culturas em contextos de interação, o que aponta para a própria necessidade de redefinição e reinvenção da relação adulto-criança.

Dessa forma, espero que este trabalho possa contribuir para adensar as discussões sobre a importância da escuta e da participação social das crianças no contexto das instituições sociais nas quais estão inseridas, especialmente, as escolas e as famílias proporcionando o reconhecimento da potência e da competência delas para discutirem e pensarem junto com os adultos as práticas sociais e dispositivos que são construídos e direcionados a elas. Ainda como

alcance da tese, pensamos que contemplar a escuta das crianças no contexto da construção de políticas públicas para a infância, torna-se, não apenas pertinente pela perspectiva de ruptura de que existiriam dois mundos à parte, o das crianças e o dos adultos, como imprescindível para o enfrentamento da exclusão das crianças do lugar de participação nos processos de tomada de decisões políticas que lhes afetam direta ou indiretamente, visto que o paradoxo da visibilidade/invisibilidade da infância também se expresse nesse campo.

Presumo que o trabalho possa fomentar fecundas reflexões no campo educacional e a abertura dos profissionais da educação e famílias à escuta das crianças no cotidiano escolar e às contribuições que elas podem oferecer para pensar novos modos mais horizontais e democráticos de construir relações entre escola e família, baseadas no diálogo e no enfrentamento de dificuldades e conflitos e tensões no que tange aos papéis e funções de cada uma na educação e na vida das crianças.

Conclui-se que a participação social das crianças nas culturas adultas (familiares e escolares) passa pela escuta das crianças e pode fomentar a construção de práticas alteritárias entre o par educativo crianças-adultos, além de potencializar experiências mais democráticas de educação e escolarização, especialmente, para as crianças.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 17 - 36.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 17ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Políticas públicas em educação e saúde: das práticas higienistas à saúde escolar como prática social inclusiva. In: LIMA, Eneide Maria Moreira de *et al.* (Orgs.) **Políticas públicas de educação-saúde: reflexões, diálogos e práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 29-47.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARENHART, Deise. **Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007, 169 p.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social**, 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt07\\_trabalhos\\_pdfs/gt07\\_2703\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_2703_texto.pdf). Acesso em: 24 abr. 2017.

ARENHART, Deise. Geração e classe social na análise de culturas infantis: marcas de alteridade e desigualdade. **Zero-a-Seis**, v. 17, n. 32, p. 193-209, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro. Zahar, 1981. 279 p.

AZEVEDO, Cleonice. **As emoções no processo de alfabetização e a atuação docente**. São Paulo: Vetor, 2003.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKTHIN, Mikhail. (V. N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Annablume editora, 2002.

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

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, 2016.



BARBOSA, Sílvia Néli Falcão. **Vem, agora eu te espero - institucionalização e qualidade das interações na creche**: um estudo comparativo. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto editora: Porto – Portugal, 1994.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. 2007. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/606>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BORDIN, Francine Borges. **“Não é de verdade, é só um desenho”**: de que nos falam os desenhos infantis? Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Pelotas, 2014.

BOST, K. Kelly *et al.* Social support networks of African-American children attending a Head Start: A longitudinal investigation of structural and supportive network characteristics. **Social Development**, v.13, p. 393-412, 2004.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: Outros conceitos-chaves. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRANDÃO, Ilana Figueiredo. **A criança ressignifica a cultura**: a reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em três contextos diferenciados. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Decreto Nº 6.094, DE 24 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: 06 jun. 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 jun. 2017.

BRASIL. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. **Estatuto da criança e do adolescente** [recurso eletrônico]: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 06 jun. 2017.

BRENNAN, Margaret. Young children breaking the rules: A sociocultural interpretation. **Early Childhood Folio**, v. 11, p. 2-5, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Obra publicada originalmente em 1970.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C. GHIRARDELLI JR., P. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, v. 1, p. 181-199, 2005.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero, tamanho e desempenho: elementos centrais das ações e relações sociais de crianças pequenas. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 30, p. 481-514, 2013.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Juliana de Oliveira. **A criança de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na educação infantil**. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. 2012.

CAMPOS, Gleisy Vieira. **Culturas infantis: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

CARVALHO, Cibele Noronha. **A reprodução interpretativa do obsceno infantil na cultura de pares**. 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-99JJRF>. Acesso em: 24 abr. 2017.

CASTRO, Lúcia Rabello. A infância como alegoria. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, p. 5-13, 1998.

CASTRO, Lúcia Rabello. A Infância e seus Destinos no Contemporâneo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.8, n. 11, p. 47-85, 2002.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. **Interações em sala de aula**: Um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 333-340, 2004.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues *et. al.* Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos em Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 47-56, 2007.

COMENIUS, Jan Amós. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 390p. (Texto original de 1649).

CORSARO, Willian Arnold; EDER, Donna. Children's peer cultures. **Annual review of sociology**, v. 16, n. 1, p. 197-220, 1990.

CORSARO, Willian Arnold. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. **Social Psychology Quarterly**, Vol. 55, No. 2, Special Issue: Theoretical Advances in Social Psychology. Jun., 1992, p. 160-177.

CORSARO, Willian Arnold. Interpretive reproduction in the 'Scuola Materna'. **European journal of psychology of education**, v. 8, n. 4, p. 357-374, 1993.

CORSARO, Willian Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, sociedade e culturas**, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, Willian Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302005000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 mar. 2017.

CORSARO, Willian Arnold. Qualitative Research on Children's Peer Relations in Cultural Context. In: CHEN, X.; FRENCH, D.; SCHNEIDER, B. (orgs). **Peer Relations in Cultural Context**. New York: Cambridge University Press, 2006. p. 96-119.

CORSARO, Willian Arnold; JOHANESSEN, Berit O. The Creation of New Cultures in Peer Interaction. In: VALSINER, Jaan; ROSA, Alberto. (Orgs.). **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. Cambridge University Press, 2007. p. 444-459.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 284 p.

CORSARO, Willian Arnold. Interpretive reproduction in children's play. **American Journal of Play**, v. 4, n. 4, p. 488, 2012.

CORSARO, Willian Arnold. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução Interpretativa e cultura de pares. IN: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M.A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos. **Brincar e escola: o que as crianças têm a dizer?** Fortaleza: Edições UFC, 2012. 214p.

COSTA, Érica Atem Gonçalves de Araújo. **Com que diferenças se fazem adultos e crianças na escola: uma analítica das posições discursivas pela ótica da fronteira e da experimentação**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

CUNHA LOPES, Inácio da. **Higiene Mental**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti - Editôres. 1960.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.neca.org.br/programas/declaracao-dh.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016. v. 16, 1948.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DE LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia argumento**, v. 23, n. 42, p. 17-23, 2005.

DE PAULA, Elaine . Caminhos de Investigação com Crianças Pequenas: rompendo fronteiras. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 113-135, 2010.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DESSEN, Maria Auxiliadora; BRAZ, Marcela Pereira. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLÔNIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, v. 36, n. 17, p. 21-32, 2007.

DIAS, Ana Cecília Machado. Registros da infância nos muros da escola: um convite ao olhar. **Revist Aleph**, n. 26, 2016.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns modos de significar a infância. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.) **Educação e Infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FAILLACE, Vera Lúcia Miranda. **Arquivo Arthur Ramos**: inventário analítico. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola editorial, 2009. 168p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Cíntia Votto. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!**: culturas infantis e cultura escolar-entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15690>. Acesso em: 24 abr. 2017.

FERREIRA, Manuela. “- Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “-eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. **Revista Interações**, v. 2, n. 2, p. 27-58, 2006. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/290/246>. Acesso em: 24 abr. 2017.

FERREIRA, Manuela. Galgar fronteiras, criar “pontes”, traçar “ruas” e itinerários: a construção social de sentidos nos espaços intersticiais da sala do Jardim de Infância pelas crianças. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 4, n. 8, p. 234-251, 2011.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, p.35-44, 2002.

FERREIRA, Susie Helena de Araújo; BARRERA, Sylvia Domingos. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. **Psicologia**. v. 41, n. 4, p. 462-472, 2010.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FONTENELLE, J. P. Higiene Mental e Educação. **Archivos Brasileiros de Higiene Mental**, v. I, n. 1, 1925.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 20ª ed. Petrópolis, Vozes, 1987. 288 p. (Texto original publicado em 1975).

FRADE, Cristina; MEIRA, Luciano. Interdisciplinaridade na escola: subsídios para uma zona de 'desenvolvimento proximal como espaço simbólico. **Educação em Revista**. v. 28, n.01, p.371-394, 2012.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de Psicologia**, v. 33, n. 1, p. 61 – 69, 2016.

FREITAS, Rachel. Menezes. **Concepções infantis sobre inclusão de crianças com deficiência**: um estudo a partir do brincar. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRARDELLI JÚNIOR, Paulo. (Org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GONDRA, José Gonçalves. “Modificar com brandura e prevenir com cautela”: Racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos César; KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

HENNING, Lucy Margaret. **Young children, schooling and literacy**: an ethnographic study of literacy practices in a London primary school. Tese de Doutorado. King's College London, 2017.

HENRI, Wallon – Coleção Grandes educadores (Documentário). Izabel Galvão (Autora). Direção: Régis Horta. Atta Mídia e Educação, Brasil, 2006. DVD (42 min.), colorido com partes em preto e branco.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 284p.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: The Falmer Press, 1990.

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

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: Sônia Kramer e Maria Isabel Leite (Orgs.). **Infância**: Fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996a.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1996b.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

JUNIOR, Durval. Wanderbroock; BOARINI, Maria Lúcia. **Educação Higienista, Contenção Social**: a estratégia da Liga Brasileira de Hygiene Mental na criação de uma educação sob medida. ANAIS. VII Jornada do HISTEDBR. 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

KLEIMAN, Angela. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KREPPNER, Kurt. The child and the family: interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 11-22, 2000.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LEÃO, Delfim Ferreira, FERREIRA, José Ribeiro; FIALHO, Maria do Céu. **Cidadania e Paidéia na Grécia Antiga**. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra, 2010.

LIMA, Ana Laura Godinho. A "criança-problema" e o governo da família. **Estilos da clínica**, v. 11, n. 21, p. 126-149, 2006.

LIRA, Pedro Paulo Bezerra de; PEDROSA, Maria Isabel Processos de Significação sobre Família em Brincadeiras de Crianças em Acolhimento Institucional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 3, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro, E.P.U., 2015.

MACEDO, Elina Elias. **Crianças pequenininhas e a luta de classes**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

MADRID, Samara; KANTOR, Rebecca. Being kitties in a preschool classroom: Maintaining group harmony and acting proper in a female peer-culture play routine. **Ethnography and Education**, v. 4, n. 2, p. 229-247, 2009.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n.1, p. 183-202, 2010.

MARCHI, Rita de Cássia. A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 26 dez. 2018.

MARQUES, Ana Paula; SILVA, Rui Pedro. Na análise dos textos das crianças, o reconhecimento da alteridade da infância. In: Comunicação e Cidadania. **Actas do 5º Congresso da SOPCOM**. 2008. p. 1330-1336. Disponível em: <http://revistacomsoc.pt/index.php/5sopcom/article/viewFile/118/119>. Acesso em: 24 abr. 2017.

McLAREN, Peter. Culture or canon? Pedagogy and the politics of literacy. **Harvard Educational Review**, n.58, v.2, 1988. p. 227-242. Disponível em: [https://digitalcommons.chapman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1150&context=education\\_articles](https://digitalcommons.chapman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1150&context=education_articles). Acesso em: 16 mai. 2018.

MEIRA, Luciano; LERMAN, Steve. Zones of Proximal Development as fields for communication and dialogue. In: LIGHTFOOT, Cynthia; LYRA, Maria C. D. P. (Orgs.). **Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts**. Roma: Firera Publishing, 2009. p. 199-220.

MELMAN, Jonas. **Família e doença mental**: repensando a relação entre profissionais de saúde e familiares. São Paulo: Escrituras; 2001.

MIELNIK, Isaak. **Higiene mental da criança escolar**. Desenvolvimento psicológico e orientação da criança pré-escolar e escolar. São Paulo: Michalany Limitada, 1960.

MESHCHERYAKOV, Boris. G. Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 703-726, 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010365642010000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642010000400004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 out. 2017.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo; CARVALHO, Levindo Diniz. “As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças”: Culturas infantis e produções simbólicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 632-657, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento Eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

MORAES, Maria Cândida. **Sentipensar**: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva Araújo; CAETANO, Deilla Wiviane de Araújo Batista. Pesquisando o cotidiano: Conversas de crianças em uma escola de Educação Infantil. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. 2007.



MÜLLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar em Revista**, n. 32, p. 123-141, Editora UFPR, 2008.

MÜLLER, Fernanda; FREITAS, Aline Nascimento; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Brincadeiras de faz de conta: Desafios às práticas docentes. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 16, p. 199-212, 2015.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Escola Básica na virada do século: cultura, política e educação**. 1996.

NARODOWSKI, Mariano. **Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NARODOWSKI, Mariano; ARIAS, Maria Eugênia. Cinco explicações sobre a crise da aliança entre a escola e a família. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9989>. Acesso em: 21 jun. 2019.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, 2011.

NILAND, Amanda *et al.* Exploring the lives of songs in the context of young children's musical cultures. **Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online**, v. 10, p. 27-46, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. 1998. **Paidéia (Ribeirão Preto)**. Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Anál. Social**. Lisboa, n. 176, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria "Família" na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Inter-legere (UFRN)**, v. 9, p. 156-166, 2011.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Cultura de pares e Cultura lúdica: brincadeiras na escola. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 9, n. 15, p. 117-131, 2015.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PERES, Eliane Teresinha. Estratégias, negociações e disputas em uma situação de brincadeira na educação infantil. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 1, 2017.

NOVAKOWSKI, Lutiane; COSTA, Marisa Vorraber.; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Representações de feminino e masculino em pesquisa com crianças. **Zero-a-Seis**, v. 18, n. 34, p. 235-248, 2016.

OLIVEIRA, Maria de Fátima Brito Fontenele. **Reprodução interpretativa na infância tapeba**: um estudo sobre a apropriação cultural dessa etnia. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **A Escola Vista Pelas Crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

ORMENEZE, Regina Célia Moraes. **La relación familia y escuela en la educación infantil**: oír las voces silenciosas de la historia. Universidad de Barcelona. Programa doctorado Educación y sociedade, 2015.

OROFINO, Maria Isabel. O ponto de vista da criança no debate sobre comunicação e consumo. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 13, n. 1, 2015.

OSOWSKI, Christine Persson; GÖRANZON, Helen.; FJELLSTRÖM, Christina. Children's understanding of food and meals in the foodscape at school. **International Journal of Consumer Studies**, v. 36, n. 1, p. 54-60, 2012.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A Teoria Histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Ângelo Antônio, FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

PATIÑO, Joana Fontes. **Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar**. Natal, 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

PATTO, Maria Helena Souza. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. Em A. M. B. Bock (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. p. 29-35. São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. Ciência e política na primeira república: Origens da psicologia escolar. **Mnemosine**, Vol. 1, n. 0, p.203-225, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª ed., revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, Ivonete. A Eugenia no Brasil: “trabalhar” a infância para (re)construir a pátria. In: SCHREINER, Davi Félix; PEREIRA, Ivonete; AREND, Sílvia Maria Fávero. **Infâncias brasileiras**: experiências e discursos. Cascavel: Ed. UNIOESTE, 2009. 322 p.

PEREIRA, Rachel Freitas. **As culturas da infância nas dinâmicas de sociabilidade entre bebês**. 2010. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/617>. Acessado em: 24 abr. 2017.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Configuração do ofício de aluno: meninos e meninas na escola**, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT14-3976.pdf>. Aceso em: 24 abr. 2017.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite: revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**. Campinas, v. 19, n. 3(57), p. 83-104, 2008.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010365642010000400006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642010000400006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 out. 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (P.P.P.) da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Catulo da Paixão Cearense. Fortaleza, Ceará. 2018.

PROUT, Alan. **The future of childhood**. New York/London, Routledge Falmer, 2005.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 141, 2010. p. 729–750.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, n. 37, 2002. p. 4-28.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010. p.84-130.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631–643, 2010.

RAMIRES, Fernanda; CAMARGO, Edson Carpes. Meninos não choram [?]: Discursos frente às experiências do luto na infância. In: **Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Acadêmico Lisboa**: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016. p. 1067- 1080.

RAPOPORT, Andréa. Adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andréa *et. al.* (Orgs.). **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RESENDE, Tânia de Freitas. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (Orgs.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-60.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola**. Tese (doutorado) –

Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (Orgs.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (Orgs.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-60.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014. (Texto original publicado em 1762).

SAMORI, D. P. **“Pegaram o livro que você ia pegar”**- A produção de culturas infantis a partir da escolha de livros pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, 2011.

SAMORI, Debora Perillo. Literatura infantil e experiências cotidianas: relações estabelecidas por crianças. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.3, n.1, jul. 2012.

SAMORI, Debora Perillo. “Babá, Bubu, Totó”: A produção de culturas infantis e brincadeiras no contato com a literatura infantil. **Revista Teias**, v. 15, n. 36, p. 17, 2014.

SANDÍN-ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: Artmed McGraw Hill, 2010.

SANTOS, Mayanna Auxiliadora Martins. **O encontro entre crianças e seus pares na escola: entre visibilidades e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. Percepção, interpretação e negociação das relações de gênero nas brincadeiras de crianças na Educação Infantil. **Revista Gênero**, v. 14, n. 2, 2016a.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. Experiências das crianças no ambiente da educação infantil. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 9, v.9 n.18, p. 58-69, 2016b.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos; SILVA, Isabel Oliveira e. Infância, experiência e performatividade: primeiras aproximações. **Zero-a-Seis**, v. 16, n. 30, p. 231-244, 2014.

SANTOS, S. V.S.; SILVA, Isabel de Oliveira e. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de ação nas Escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação para a cidadania activa. Movimento Revista de Educação – **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Rio de Janeiro, n.3, p. 53 -74, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Ed. ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs). **As crianças: contextos, identidades**. Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.) **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 21. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

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**, v. 43, n. 4, 2012.

SIIBACK, Andra. Online peer culture and interpretative reproduction on children's social networking profiles. In: **The Good The Bad The Challenging, COST conference proceedings**, 2009.

SILVA, Pedro. **Escola-Família: Uma Relação Armadilhada - Interculturalidade e Relações de Poder**. Porto: Edições Afrontamento. 2003. 413 p.

SILVA, Carla Andréa Lima da. **Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2007.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Tradução Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. 208 p.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar. 2001.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista **Pátio**, v. 7, n. 29, p. 8-12, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

SOUZA, Milena Luckesi. **A concepção e o atendimento escolar destinado ao deficiente mental**: Um estudo dos arquivos brasileiros de higiene mental (1925-1947). 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2007.

TFOUNI, Leda Vediani. **Letramento e Alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211, 2006.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. **Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza**: um estudo em uma escola municipal. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **Amor e afectos entre crianças**: a construção social de sentimentos na interação de pares. 2007a. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1027>. Acesso em: 24 abr. 2017.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Quando for grande quero ser... criança: considerações sobre as interações entre pares na infância. In: **CIANEI Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância**, 2 "Quem Aprende mais? reflexões sobre a educação de infância". V.N.G.: Gailivro; Porto: ESEPF, 2007b. p. 67-81.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994.

URRUTIA, Keila de Oliveira. **“Professora, eu tenho uma coisa pra falar”**: as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. Centro de educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

UZZEL, David; BARNETT, Julie. Pesquisa Etnográfica e Pesquisa-Ação. In: BREAKWELL, Glynis. M. *et al.* (Orgs.). **Métodos de pesquisa em Psicologia**. 3ª. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

VEER, René Van der.; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução de Cecília Bartalotti. 5ª Ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionivich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: Obras escogidas III. Madrid: Visor Distribuciones, 2000. (Texto original de 1931).

VYGOTSKI, Lev Semionivich. **El problema de la edad**. En: L. S. Vygotski, Obras Escogidas IV. Madrid: Visor, 1996. p. 251-273. (Texto original de 1932).

VIGOTSKI, Lev Semionivich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto original de 1932).

VIGOTSKI, Lev Semionivich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Texto original de 1934).

VIGOTSKI, Lev Semionivich. **Psicologia Pedagógica**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionivich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionivich. **Quarta aula: A questão do meio na pedologia** (M. P. Vinha, trad.). Psicologia USP, v. 21, n. 4, 2010. p. 681-701. (Texto original publicado em 1935).

VIGOTSKI, Lev Semionivich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009. (Texto original publicado em 1930).

VIGOTSKI, Lev Semionivich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. (Texto original publicado em 1930).

VIÑAO-FRAGO, Antônio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: WARDE, M. J. (org). **Contemporaneidade e Educação**. Temas de História da Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, 2000.

WERLE, Kelly. **Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar**. 2015. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

WERTSCH, James V. Los Orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores. In: WERTSCH, James V. **Vygotsky e la formación social de la mente**. Ediciones Paidós, Barcelona, España, 1988.

WERTSCH, James V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, James V. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

WERTSCH, James V. **La mente em acción**. Aique Grupo Editor S.A., 1998b.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina; BELTER, Lucileia; MARIN, Eulália Beschorner. A Pesquisa com crianças no contexto de escolas públicas: Possibilidades e desafio Político. **Espaços da Escola**, v. 21, n. 69, p. 83-90, 2012.

YAHN, Mário. **Higiene Mental**. 3ª ed. São Paulo: Gráfica e Editora EDIGRAF Ltda., 1959.

## APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa ANÁLISE DAS REPRODUÇÕES INTERPRETATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber o que as crianças pensam sobre a relação entre a família e a escola. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm seis (6) e sete (7) anos de idade e são todas elas seus colegas de sala de aula. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na sala do 1º/2º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Catulo da Paixão Cearense, onde as crianças farão desenhos, contarão histórias e participarão de brincadeiras. Para isso, serão usados papel, tinta, pinceis, canetinhas coloridas, giz de cera, lápis de cor e brinquedos.

Caso tenha alguma dúvida ou aconteça algo errado, você pode me procurar na escola ou pelo número de telefone (85) 98838.6193. Eu me chamo Áurea Júlia de Abreu Costa, sou a pesquisadora, e você pode me comunicar também se alguma coisa deixar você chateado/a na pesquisa. Mas há coisas boas que podem acontecer, como você se divertir com seus colegas nas atividades e brincadeiras.

Não falarei a outras pessoas sobre o que for desenhado e conversado no grupo de crianças durante as atividades e brincadeiras, nem darei a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminar a pesquisa, voltarei para conversar com todas as crianças sobre os resultados dela.

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ, na Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones e o endereço na parte de baixo desse texto.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa ANÁLISE DAS REPRODUÇÕES INTERPRETATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO que tem o objetivo de conhecer o que pensam as crianças sobre a relação entre a escola e a família. Entendi o que pode acontecer de bom e de ruim. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que não vai ter problema.

A pesquisadora Áurea Júlia de Abreu Costa tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento, que li/leram para mim e concordo em participar da pesquisa.



Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura da criança participante da pesquisa

---

Assinatura do/a responsável pela criança

---

Assinatura da pesquisadora

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – AUTORIZAÇÃO DOS FAMILIARES/RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA**

Pesquisa de doutorado: **ANÁLISE DAS REPRODUÇÕES INTERPRETATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.**

Pesquisadora: Áurea Júlia de Abreu Costa (Psicóloga e Aluna do Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará)

Orientadora da pesquisa: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (Professora do Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará).

Caro (a) pai/mãe ou responsável pela criança/estudante,

Gostaria de obter a sua autorização para que seu filho ou filha, aluno (a) do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Catulo da Paixão Cearense, participe desta pesquisa que pretende conhecer o que as crianças pensam sobre a relação entre escola e família.

A participação do seu filho ou filha acontecerá em conversas e brincadeiras com as crianças e com a pesquisadora, que acompanhará a rotina das atividades realizadas com as crianças em sala de aula e em outros espaços da escola por um período de dez (10) meses (Novembro de 2017 a Agosto de 2018). A participação da criança também acontecerá em atividades a serem realizadas pela pesquisadora com o grupo das crianças da turma do 1º ano, como produção de desenhos e de histórias pelas crianças, não interferindo no andamento dos trabalhos desenvolvidos pela professora com os alunos em sala de aula. As atividades serão gravadas em vídeo com o auxílio de uma câmera de vídeo portátil.

Você e seu/sua filho/filha terão a liberdade de se recusar a participar e podem, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você ou para a criança. Sempre que quiser, você poderá pedir informações sobre a pesquisa através da própria pesquisadora Áurea Júlia de Abreu Costa, através do telefone 85- 8838.6193. Os vídeos gravados em sala de aula não serão exibidos publicamente, nem utilizados para outros fins que não sejam o estudo que pretendemos realizar. As únicas pessoas que poderão assistir aos vídeos serão a pesquisadora e a professora orientadora da pesquisa.

A participação da criança nesta pesquisa não traz complicações; salvo algum constrangimento que possa surgir para a criança ao fornecer informações pessoais. Nesse caso, você pode proibir a participação da criança na pesquisa, ou, a qualquer momento, você pode desistir de autorizar a participação da criança na pesquisa. A participação da criança também não traz complicações legais, e você e ela não receberão nenhum tipo de pagamento por participar da pesquisa. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e não oferecem riscos à integridade física, psíquica e moral da criança. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade da criança.

A pesquisa fornecerá dados sobre como as crianças pensam sobre a relação escola-família, produzindo informações importantes sobre como escola e família podem se beneficiar da escuta atenta das crianças, para quem as práticas escolares e as práticas familiares são elaboradas. Você será ativo nessa pesquisa e sua participação poderá contribuir para construir mudanças nos modos de relação adulto-criança na escola e na família.

Todas as informações coletadas neste estudo serão submetidas ao conhecimento restrito da pesquisadora e de sua professora orientadora do estudo. A pesquisadora se compromete a não manter em seu poder nenhuma cópia dos arquivos gravados em vídeo após o período em que se encerrar a pesquisa. A pesquisadora se compromete ainda a dar um retorno sobre a pesquisa aos pais que assim desejarem.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Nome: Áurea Júlia de Abreu Costa

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Centro de Humanidades -  
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

Endereço: Rua Waldery Uchôa, 1 – Benfica – CEP 60.020 – 110 – Fortaleza - CE

Telefones para contato: (85) 98838.6193 / (85) 3366.7679

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 – Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00 - 12:00 horas de segunda à sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho ou filha possa participar desta pesquisa. Portanto, solicitamos que preencha os itens que se seguem.

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o que foi apresentado acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto minha autorização para que meu filho/minha filha possa participar da pesquisa. E declaro ainda estar recebendo uma via assinada deste termo.

\_\_\_\_\_  
Nome do responsável pelo(a) aluno(a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nome do aluno(a) autorizado (a) a participar da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura da testemunha (se o familiar/responsável não souber ler)

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Áurea Júlia de Abreu Costa  
Pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do aplicador do TCLE

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
ENTREVISTA COM PAIS/FAMILIARES DA CRIANÇA**

Pesquisa de doutorado: **ANÁLISE DAS REPRODUÇÕES INTERPRETATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.**

Pesquisadora: Áurea Júlia de Abreu Costa (Psicóloga e Aluna do Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará)

Orientadora da pesquisa: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (Professora do Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará).

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Caro (a) pai/mãe,

Gostaria de obter o seu consentimento para participar desta pesquisa, que pretende conhecer o que as crianças do 1º ano do ensino fundamental pensam sobre a relação entre escola e família. A sua participação será como informante da pesquisa, através de entrevista individual respondendo a cinco (5) perguntas sobre a família da qual a criança faz parte. O tempo previsto da entrevista será de trinta (30) minutos, será gravada em áudio com gravador de voz e será realizada em horário de maior conveniência para você. Venho ainda, por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido, solicitar a sua permissão para realizar as gravações de sua voz na entrevista.

Você terá a liberdade de se recusar a participar e pode, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser, você poderá pedir informações sobre a pesquisa através da pesquisadora Áurea Júlia de Abreu Costa, através do telefone 85-8838.6193; e da professora orientadora Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço, no telefone 99665.7617. Os áudios gravados na entrevista não serão transmitidos publicamente, nem utilizados para outros fins que não o estudo que pretendemos realizar.

A sua participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nem envolve nenhum tipo de pagamento. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e não oferecem riscos à sua integridade física, psíquica e moral. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

Apenas a pesquisadora e a professora orientadora poderão ouvir os arquivos de áudio gravados na entrevista. Tais arquivos serão devidamente destruídos após o final da pesquisa. A pesquisadora se compromete a não manter em seu poder nenhuma cópia dos arquivos gravados em áudio após o período em que se encerrará a pesquisa. A mesma compromete-se ainda a lhe dar informações (retorno) em qualquer fase da pesquisa. O seu nome não será escrito no texto do trabalho (tese).

A participação nesta pesquisa não traz complicações; salvo algum constrangimento que possa surgir ao fornecer informações pessoais. Nesse caso, você pode recusar-se a responder, ou a qualquer momento, você pode desistir da pesquisa. A sua participação também não traz complicações legais e você não receberá nenhum tipo de pagamento por participar da pesquisa. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e não oferecem

riscos à sua integridade física, psíquica e moral. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

A pesquisa fornecerá dados sobre como as crianças pensam sobre a relação escola-família, produzindo informações importantes sobre como escola e família podem se beneficiar da escuta atenta das crianças, para quem as práticas escolares e as práticas familiares são elaboradas. Você será ativo nessa pesquisa e sua participação poderá contribuir para construir mudanças nos modos de relação adulto-criança na escola e na família.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Nome: Áurea Júlia de Abreu Costa

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Centro de Humanidades -  
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

Endereço: Rua Waldery Uchôa, 1 – Benfica – CEP 60.020 – 110 – Fortaleza - CE

Telefones para contato: (85) 98838.6193 / (85) 3366.7679

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 – Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00 - 12:00 horas de segunda à sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que possa participar desta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem.

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O abaixo-assinado, \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_ anos, RG nº \_\_\_\_\_ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando da pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma via assinada deste termo.

Tendo em vista o que foi apresentado acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

**Fortaleza,** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura da testemunha (se o familiar/responsável não souber ler)

Áurea Júlia de Abreu Costa  
Pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do aplicador do TCLE

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

Pesquisa de doutorado: **ANÁLISE DAS REPRODUÇÕES INTERPRETATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.**

Pesquisadora: Áurea Júlia de Abreu Costa (Psicóloga e Aluna do Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará)

Orientadora da pesquisa: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (Professora do Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará).

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Prezada Professora,

Gostaria de obter o seu consentimento para participar desta pesquisa, que objetiva conhecer as percepções das crianças do Ciclo de alfabetização (1º/2º ano do ensino fundamental) sobre a relação escola-família. A finalidade desse trabalho é contribuir com a compreensão de como as crianças percebem e se posicionam diante das relações entre escola e família.

A sua participação dar-se-á como informante da pesquisa, através de entrevista individual. A entrevista é composta de cinco (5) perguntas sobre a cultura da escola. O tempo previsto da entrevista será de trinta (30) minutos, será gravada em áudio com gravador de voz. Esta participação não irá atrapalhar as suas atividades na rotina escolar, tendo em vista que a entrevista realizar-se-á em horário previamente combinado, de maior conveniência para você. Venho ainda, por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido, solicitar a sua permissão para realizar as gravações de sua voz. A pesquisadora acompanhará a rotina das atividades realizadas com as crianças na sua sala de aula e em outros espaços da escola por um período de dez (10) meses (Novembro de 2017 a Agosto de 2018).

Você terá a liberdade de se recusar a participar e pode, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser, você pode pedir informações sobre a pesquisa através da pesquisadora Áurea Júlia de Abreu Costa, através do telefone 85-8838.6193; e da professora orientadora Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço, no telefone 99665.7617. Observando os preceitos éticos, os áudios gravados na entrevista não serão transmitidos publicamente, nem serão utilizados para outros fins alheios à pesquisa.

A participação nesta pesquisa não traz complicações; salvo algum constrangimento que possa sentir ao fornecer informações pessoais. Nesse caso, você pode recusar-se a responder, ou a qualquer momento, você pode desistir da pesquisa.

A sua participação também não traz complicações legais e você não receberá nenhum tipo de pagamento por participar da pesquisa. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e não oferecem riscos à sua integridade física, psíquica e moral. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

A pesquisa nos indicará como as crianças pensam sobre a relação entre escola e família, produzindo informações importantes sobre como escola e família podem escutar com atenção as crianças, para quem as práticas escolares e as práticas familiares são elaboradas. Você será

ativa nessa pesquisa e poderá contribuir para a valorização das ideias e sentimentos das crianças nas relações entre adultos e crianças na escola e na família.

Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais. A sua identidade e o nome da escola serão preservados, não sendo mencionados no texto da tese. Apenas a pesquisadora e a professora orientadora terão acesso aos arquivos de áudio gravados no decorrer da pesquisa. Tais arquivos serão devidamente destruídos após o final da pesquisa. A mesma compromete-se ainda a dar informações a você sobre os resultados após a conclusão do estudo.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Nome: Áurea Júlia de Abreu Costa

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Centro de Humanidades -  
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

Endereço: Rua Waldery Uchôa, 1 – Benfica – CEP 60.020 – 110 – Fortaleza - CE

Telefones para contato: (85) 98838.6193 / (85) 3366.7679

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 – Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00 - 12:00 horas de segunda à sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que possa participar desta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem.

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O abaixo-assinado, \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_ anos, RG nº \_\_\_\_\_ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando da pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma via assinada deste termo.

Tendo em vista o que foi apresentado acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

**Fortaleza,** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do participante da pesquisa

Áurea Júlia de Abreu Costa  
Pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do aplicador do TCLE

**APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM  
FAMÍLIAS**

1. O que você acredita que é importante na educação do seu/sua filho/a?
2. O que você acha que é papel da família na educação das crianças?
3. O que você acha que é papel da escola na educação das crianças?
4. Fale-me sobre como você vê a escola em que seu filho estuda.
5. O que você mais gosta na escola em que seu filho estuda?
6. O que você mudaria na escola em que seu filho estuda?



## **APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS**

1. Fale-me sobre o que você pensa sobre a relação entre escola e família.
2. A família tem responsabilidade na escolarização da criança? Qual?
3. Fale-me sobre como você vê a sua relação com as famílias dos seus alunos.
4. O que você manteria e o que você mudaria na sua relação com as famílias dos seus alunos?

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Título da pesquisa: ANÁLISE DAS REPRODUÇÕES INTERPRETATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.

**Pesquisador:** Áurea Júlia de Abreu Costa

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 78705517.9.0000.5054

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.454.113

#### Apresentação do Projeto:

Este projeto pretende analisar como as crianças internalizam e reproduzem interpretativamente as relações entre família e escola no contexto de interação entre pares no processo de escolarização. Pretende-se, ainda, identificar características da escola e das famílias na perspectiva das crianças; compreender a circulação de significados que são negociados entre a criança e a família; compreender a circulação de significados que são negociados entre a criança e a escola; conhecer, nas interações entre pares, as formas de negociação que as crianças estabelecem em suas relações interpessoais com familiares; conhecer, nas interações entre pares, as formas de negociação que as crianças estabelecem em suas relações interpessoais com professores. O referencial teórico consiste na Teoria Histórico-cultural de Lev S. Vigotski, no que tange à construção social do sujeito e, portanto, da criança nas interações com os adultos, pares e com elementos da cultura; na Sociologia da Infância, que compreende a criança como sujeito produtor de cultura e agentes sociais que internalizam o mundo adulto, reproduzindo-o interpretativamente; e em teóricos contemporâneos da Sociologia da educação. O estudo caracteriza-se como Pesquisa de cunho Etnográfico, com a realização de Observação participante em contextos escolares de interação entre pares e Entrevistas semiestruturadas com pais e familiares das crianças.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 2.454.113

Analisar como as crianças reproduzem interpretativamente na cultura de pares as relações entre família e escola no processo de escolarização.

Objetivo Secundário:

1. Identificar características da escola e das famílias na perspectiva das crianças;
2. Compreender as lógicas infantis que atravessam as relações estabelecidas com familiares e escola.
3. Compreender a circulação de significados que são negociados entre a criança e a família; e, entre a criança e a escola;
4. Conhecer, nas interações entre pares, as formas de negociação que as crianças estabelecem em suas relações interpessoais com familiares; e, em suas relações interpessoais com professores.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Possibilidade de algum constrangimento da criança ao abordar questões relativas à família ou à escola, o que será respeitado pela pesquisadora que ficará atenta para proteger a criança de experimentar tal desconforto. Possibilidade de familiares e professoras experimentarem algum desconforto ao falarem, respectivamente, acerca de aspectos da cultura familiar e da cultura escolar.

Benefícios:

Possibilidade de se produzirem sentimentos de bem-estar psicológico e social nas crianças por meio da compreensão de que suas expressões verbais e gráficas são aceitas e valorizadas pelo adulto (pesquisadora).

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante pois pretende elucidar aspectos da participação social da criança na construção das culturas adultas, com o intuito de oferecer subsídios para a construção de práticas alteritárias entre os pares educativos crianças-adultos e escola-famílias; além de potencializar experiências democráticas de escolarização, especialmente para as crianças.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram devidamente apresentados.

**Recomendações:**

Não se aplica.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não se aplica.

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 2.454.113

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_970267.pdf	10/10/2017 15:17:17		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_2.pdf	10/10/2017 15:15:14	Áurea Júlia de Abreu Costa	Aceito
Outros	Carta_de_apreciacao_CEP.pdf	27/09/2017 20:17:18	Áurea Júlia de Abreu Costa	Aceito
Outros	Carta_autorizacao_Secretaria_Municipal_de_Educacao.pdf	27/09/2017 20:14:45	Áurea Júlia de Abreu Costa	Aceito
Outros	Declaracao_de_autorizacao_da_escola.pdf	27/09/2017 20:05:07	Áurea Júlia de Abreu Costa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisadores.pdf	27/09/2017 20:01:37	Áurea Júlia de Abreu Costa	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_para_utilizacao_de_dados.pdf	27/09/2017 19:59:14	Áurea Júlia de Abreu Costa	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES_PESQUISA_DE_DOUTORADO.pdf	27/09/2017 19:57:28	Áurea Júlia de Abreu Costa	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	27/09/2017 19:55:13	Áurea Júlia de Abreu Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Doutorado.pdf	27/09/2017 19:54:21	Áurea Júlia de Abreu Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_familias.pdf	27/09/2017 19:52:10	Áurea Júlia de Abreu Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_as_professoras.pdf	27/09/2017 19:51:53	Áurea Júlia de Abreu Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_familias_sobre_a_participacao_das_crianças.pdf	27/09/2017 19:50:58	Áurea Júlia de Abreu Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_da_crianca.pdf	27/09/2017 19:48:10	Áurea Júlia de Abreu Costa	Aceito

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 2.454.113

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 21 de Dezembro de 2017

---

**Assinado por:**  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
(Coordenador)

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por sua Secretária, **Antonia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº 205903390 SSP CE, e CPF/MF nº 510.472.503-06, residente e domiciliada nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) aluno(a) **ÁUREA JÚLIA DE ABREU COSTA** matrícula nº 382194, Curso DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA () graduação ou () pós-graduação sendo () especialização; () mestrado; () doutorado, Faculdade/Universidade **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**, devidamente autorizado pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo nº **P791815/2017**, aqui denominado ALUNO(a), o qual pretende pesquisar com a finalidade de elaborar o trabalho intitulado **ANÁLISE DAS REPRODUÇÕES INTERPRETATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**, com duração de 10 (DEZIO MESES) meses, com início previsto em 01/11/17, e término previsto em 31/08/18, conforme as cláusulas e condições que seguem.

**CLÁUSULA PRIMEIRA.** A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) aluno(a) realizar o trabalho acadêmico na seguinte unidade escolar Escola Municipal Catulo da Paixão Cearense, conforme termo da Faculdade/Universidade.

**CLÁUSULA SEGUNDA.** A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

**CLÁUSULA TERCEIRA.** O(a) aluno(a) deve apresentar ao (a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a(s) criança(s) durante o seu trabalho acadêmico.

**CLÁUSULA QUARTA.** Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

**CLÁUSULA QUINTA.** A SME não fornecerá nenhum material e é da responsabilidade do(a) aluno(a) adquiri-lo por conta própria.

**CLÁUSULA SEXTA.** A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) aluno(a), sendo vedado o acesso a terceiros.

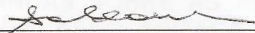
**CLÁUSULA SÉTIMA.** O(a) aluno(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

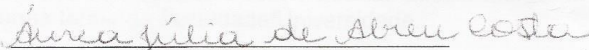
**SUBCLÁUSULA ÚNICA.** O(a) aluno(a) deverá estar vestido(a) adequadamente e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos.

**CLÁUSULA OITAVA.** O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do(a) aluno(a) acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

**CLÁUSULA NONA.** É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, 19 de SETEMBRO de 2017.

  
**Antônia Dalila Saldanha de Freitas**  
 Secretária Municipal da Educação

  
 Nome completo  
 CPF nº 757177003-34