

“- Isso é uma caneta de pintá?” – Socialização e ajustes secundários em contexto de educação infantil¹

“- *Is it a coloring pen?*” – Socialization and
secondary adjustments in the context of early
childhood education

Rita de Cássia Marchi

Universidade Regional de Blumenau – FURB
rt.mc@bol.com.br

Maristela Pitz dos Santos

CEI Emília Piske
prazerdeler@hotmail.com

¹ Agência Financiadora: Universidade Regional de Blumenau - FURB

Resumo

Neste artigo são discutidos dados de pesquisa qualitativa - com aporte teórico na Sociologia da Infância - que investigou interações sociais de crianças de dois e três anos em contexto de educação infantil. Como metodologia foram utilizadas ferramentas da etnografia (observação participante, diário de campo, fotografias, filmagens) e análise de documentos. Na primeira seção se discute o conceito de socialização em sua versão clássica (durkheimiana) e no viés da Sociologia da Infância, com o conceito de *reprodução interpretativa* de W. Corsaro; além disso se discute também o conceito de *ajustes secundários* de E. Goffman, evidenciando as crianças como atores sociais competentes e colaborativos na busca de maior liberdade de ação em seus mundos de vida. Na segunda seção se apresenta a metodologia empregada na pesquisa, entrada e aceitação da pesquisadora no campo, as técnicas utilizadas na geração dos dados e desafios postos à realização de pesquisas com crianças. Na terceira seção, apresenta-se uma análise de dois episódios de interação realizados pelas crianças durante o trabalho de campo. Nas considerações finais, tem-se uma síntese da discussão realizada no artigo, com enfoque na participação das crianças na construção de um espaço educativo mais democrático, deslocando de forma crítica o olhar essencialista e adultocêntrico que marca fortemente nossas concepções de educação, infância, e o nosso conhecimento sobre as crianças.

Palavras-chave: Crianças. Educação infantil. Socialização. Sociologia da infância.

Abstract

This article discusses qualitative research data – with a theoretical approach in the Sociology of Childhood – and investigates the social interactions among children aged two and three years old, in the context of early childhood education. The research methodology was based on tools of ethnography (participant observation, field diary, photographs, filming) and document analysis. The first section discusses the concept of socialization in its classic (Durkheimian) and bias of Sociology of Childhood, with the concept of "interpretive reproduction" by W. Corsaro; in addition to the concept of "secondary adjustments" by E. Goffman, showing children as competent and collaborative social actors in the quest for greater freedom of action in their worlds of life. The second section presents the methodology used in the research, the entry and acceptance of the researcher in the field, the techniques used in generating data and some of the challenges to the conduction of a research among children. The third section presents an analysis of two episodes of interaction performed by the children during the field work. In the final considerations, there is a synthesis of the discussion carried out in the article, focusing on the participation of children themselves in the construction of a more democratic educational space, critically shifting the essentialist and adult-centric view that strongly marks our conceptions of education, childhood, and our knowledge about children.

Keywords: Early childhood education. Children. Socialization. Sociology of childhood.

I ntrodução

Com a entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho, a partir do início do século XX, a educação das crianças pequenas sofreu profundas mudanças, estendendo-se para além do espaço familiar e se tornando uma prática cada vez mais coletiva e formalmente institucionalizada. Assim, atualmente, as crianças pequenas têm passado, em muitas situações, sete a doze horas diárias nas instituições de educação infantil, o que acarreta significativo impacto nas suas condições de vida e em suas experiências, pois a entrada em instituições com regras rigidamente estruturadas, com tempos e espaços demarcados e fragmentados, tende, especialmente, a limitar e controlar suas ações.

Nesse sentido, se a infância tornou-se “uma fase da vida intensivamente controlada e governada” (PROUT, 2010, p. 35), por outro lado, as instituições de educação infantil são hoje também vistas como potenciais locais de encontro das culturas de pares infantis (BARBOSA, 2009). Considerando, portanto, o fato das crianças passarem hoje grande parte do dia em espaços educativos, esses devem também ser olhados a partir dos modos como as crianças deles fazem uso e dos sentidos que lhes atribuem (PINTO, 1997).

Este artigo decorre de pesquisa que teve por objetivo central analisar as interações sociais de crianças de dois e três anos em uma instituição de educação infantil, de modo a contribuir na realização de um *inventário* (SARMENTO, 2005) sobre essas interações em espaços coletivos de educação.¹ Esse propósito, por sua vez, está relacionado a uma afirmação legal presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sobre o fato da criança - sujeito histórico e de direitos - ser o centro do planejamento curricular:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 19).

Entender como as crianças se organizam, o que pensam, sentem e dizem nos grupos de pares, possibilitará aos adultos responsáveis (neste caso, professores de educação infantil) realizar o planejamento dos tempos e espaços educativos que leve em consideração também os interesses das crianças e não somente os das instituições e seus agentes. Entende-se que compreender como as crianças se apropriam, interpretam e

reinventam a cultura adulta nas chamadas *cultura de pares* (CORSARO, 2011), é um passo importante para esse fim. O intuito político deste estudo foi, portanto, o de contribuir para a “construção de um espaço educativo mais democrático e mais potencializador de uma igualdade de oportunidades para os grupos com menos poder na sociedade” (FERREIRA, 2009, p. 160), como é o caso do grupo geracional das crianças.

As instituições de educação infantil para as classes populares são marcadas por uma trajetória histórica que as constituiu como *assistencialistas, higienistas e preparatórias*, o que coloca em xeque, até hoje, a sua identidade (KUHLMANN JR., 2010). Isso porque, embora essas instituições tivessem, desde sua origem, um caráter também educativo, a ênfase estava no combate à mortalidade infantil e na visão médico-higienista da simples guarda de crianças.

A forma assistencialista de conceber a educação da pequena infância nas classes socialmente menos favorecidas só sofreu alterações após a constituição *cidadã* de 1988, que retirou da assistência social dos municípios a educação das crianças pequenas e a colocou como responsabilidade das secretarias municipais de educação. Foi somente a partir de então que se iniciaram pesquisas que acarretaram reflexões e algumas mudanças na elaboração dessa modalidade educativa (KUHLMANN JR, 2010).

Essas pesquisas, no entanto, foram inicialmente marcadas pela ausência de interlocução com as áreas da Antropologia, da Sociologia e da Filosofia. Isso porque a Pedagogia esteve por muito tempo subsidiada, em seu conhecimento sobre a criança, pela área médica e pela Psicologia (MARCHI, 2007). Esses últimos saberes têm, certamente, a sua importância no estudo da infância e das crianças, mas não podem mais ser considerados como a única forma de olhar para esse grupo etário e, principalmente, para o tempo social que é a infância. Assim, recentemente, novas disciplinas têm também tomado para objeto de estudo a infância, as crianças e seus modos de agir no mundo. A contribuição dessas disciplinas tem sido a de problematizar, desnaturalizando, as nossas concepções tradicionais sobre infância, crianças e sua educação.

A Sociologia da Infância – surgida em finais dos anos 80 - é uma dessas novas disciplinas. Ela foi responsável pela constatação do fato das crianças serem apenas *presenças invisíveis* ou *fantasmas onipresentes* (SIROTA, 2001) nos estudos que tratavam, até então, da infância. Ou seja, as pesquisas levavam em conta apenas a voz de adultos (pais, professores) em questões que diziam diretamente respeito às crianças, numa lógica hoje criticada e denominada de *adultocentrismo*. Montandon (2001) e Sirota (2001) ao fazerem um balanço das publicações da Sociologia da Infância, em língua inglesa e francesa, assinalam que essa disciplina nasceu para marcar oposição em relação à

concepção tradicional de socialização:

[...] os pesquisadores que se situam na sociologia da infância desejam romper com as abordagens clássicas da socialização e centrar suas pesquisas sobre as crianças como atores. Seu objetivo é estudar as crianças não como objetos da socialização dos adultos, mas como sujeitos do processo de socialização (MONTANDON, 2001, p. 36).

A Sociologia da Infância compreende, portanto, que as crianças são atores sociais que tanto são constituídos pelas instituições sociais que as tem sob tutela, quanto contribuem na constituição dessas instituições. São, assim, consideradas ativas na construção de seus *mundos de vida* e na construção da sociedade a que pertencem. *Mundo da vida* é um termo cunhado por Husserl (1965 *apud* Schutz 1979) que diz respeito às experiências que os atores sociais têm na interação com outros atores e com os objetos que os rodeiam, e a partir das quais constroem o *estoque de conhecimentos* que os auxiliarão a lidar com os fatos da vida cotidiana. Dessa forma, estudos dessa área disciplinar têm se dedicado a entender quem são, como vivem e o que pensam as crianças na contemporaneidade, pois, como afirma Jenks (2002, p. 186),

[...] podemos dizer que a criança nos é simultaneamente familiar e estranha, que habita o nosso mundo e, contudo parece responder a outro mundo, que ela vem de nós e, contudo, parece apresentar uma ordem do ser sistematicamente diferente.

Para a realização da pesquisa aqui apresentada partiu-se, portanto, da perspectiva adotada pela Sociologia da Infância que defende serem as próprias crianças os melhores informantes sobre suas formas de viver e ver o mundo. Nesse sentido, a metodologia adotada na pesquisa fez uso de ferramentas da etnografia que, oriunda da antropologia cultural e da sociologia qualitativa, é utilizada para compreender culturas do ponto de vista dos próprios atores. A etnografia tem se mostrado eficiente nas pesquisas na área da Educação, no que se refere à interpretação e compreensão dos fenômenos educacionais a partir dos seus diversos atores (crianças, famílias, professores, comunidades) sendo também considerada pela Sociologia da Infância como um método particularmente útil para o estudo com crianças (JENKS 2002; SARMENTO 2003; PROUT 2010). Além dos estudos na área da Sociologia da Infância, este estudo teve também por base a teoria sociológica, a história da educação infantil e, como pano de fundo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, que definem como são constituídos os cotidianos dessa modalidade educativa.

O trabalho de campo foi realizado com crianças de dois e três anos em uma instituição pública de Educação Infantil (CEI) no município de Blumenau/SC. O campo da pesquisa foi, portanto, o da educação da *pequena infância*, termo definido por Plaisance

(2004) como o conjunto das idades que precedem a escolarização obrigatória. Esse autor - seguindo o paradigma interpretativo na compreensão da socialização (que será discutido abaixo) - afirma que a sociologia da pequena infância inscreve-se em uma “sociologia da socialização”.

Os desafios colocados à realização de pesquisas com crianças são, no entanto, muitos, e alguns serão brevemente discutidos neste artigo. O fato de ter sido previamente detectado que havia poucas pesquisas realizadas com crianças de até três anos de idade no viés teórico da Sociologia da Infância, explica-se, em certa medida e, de acordo com Ferreira (2010), pelas dificuldades que os adultos têm em se comunicar com crianças pequenas. Assim, a importância em realizar pesquisas com crianças dessa faixa etária está em compreender quem são e como participam do seu processo de socialização.

A partir do exposto, este artigo discute, em uma primeira seção, o conceito de socialização na sua versão clássica (de base durkheimiana) - na qual a criança é compreendida como indivíduo passivo e mero reproduzidor da cultura adulta - e no viés da Sociologia da Infância, com o conceito de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2002), cuja matriz tem raízes na sociologia interpretativa de Max Weber. Nessa primeira seção exploramos também o conceito de *ajustes secundários* (GOFFMAN, 1961), utilizado para evidenciar como as crianças são atores sociais competentes na busca colaborativa de maior liberdade de ação e de escolha em seus mundos de vida. A seguir, a segunda seção apresenta a metodologia empregada na realização da pesquisa, a entrada e aceitação da pesquisadora no campo, assim como as técnicas utilizadas na geração dos dados e alguns dos desafios postos à realização de pesquisas com crianças. A terceira seção apresenta uma análise - centrada nos conceitos de reprodução interpretativa e de ajustes secundários - de dois episódios interativos realizados pelas crianças no cotidiano da educação infantil. Nas considerações finais se apresenta uma síntese da discussão realizada no artigo.

“- Tu vem também!” – socialização como via de muitas mãos

Os estudos e pesquisas acerca do conceito de socialização produziram dois modelos diferentes e opostos de análise: o modelo determinista e o modelo interpretativo.

No primeiro modelo, gerado a partir da sociologia funcionalista de Émile Durkheim (1858-1917), revisto e divulgado, nos anos 1950, por Talcott Parsons (1902-1979), a criança é vista como agente passivo da socialização adulta; isto é são os adultos de cada sociedade que inculcam os padrões culturais através da educação formal e informal das crianças, e essas apenas os reproduzem no seu dia a dia. Desse ponto de vista, a criança é

compreendida como *tábula rasa* e a educação tem como finalidade a socialização dos *imaturos*, em uma ação coercitiva de imposição de valores adultos às jovens gerações (FAUCONNET 1978; GOMES 1985). Na perspectiva funcionalista, portanto, a criança - um ser ainda *não socializado* - representa uma potencial ameaça à sociedade e, por isso, necessita de agências de socialização (família e escola) que a levem a internalizar as regras sociais. Mas, é na escola, efetivamente, que a criança passará por um “treinamento formal para aceitar e seguir normas sociais até internalizar o sistema social” (PARSONS; BALES 1955, *apud* CORSARO 2011, p. 21). De acordo com a teoria funcionalista, a escola é, então, a instituição responsável pela transformação da criança em um ser social (daí o termo *socialização*), cabendo a esta fazer florescer esse ser em detrimento do ser individual. Nesse modelo impositivo e unidirecional que não considera, portanto, a ação social da criança, esta deve ser submetida a uma forte rotina disciplinar, isto é, a um *adestramento* coletivo.

Para Durkheim (*apud* FAUCONNET 1978, p. 13) é o professor quem irá realizar o papel socializador, conduzindo a criança a *uma condição superior, racional e impessoal*. Ela se tornaria, assim, um ser social pronto para assumir os papéis adultos. Nessa perspectiva, está previsto que a criança irá reproduzir a cultura e a estrutura social, garantindo assim a sobrevivência (reprodução) da sociedade como um todo (DUBAR, 2005). Nesse sentido, a sociedade, através da educação, irá “plasmar homens conforme o tipo ideal do homem que esta civilização implica” (FAUCONNET 1978, p. 11). A criança é, nessa perspectiva, entendida como incompleta, imatura, incapaz e como um ser sempre *em devir*. As crianças e o período da infância não são valorizados em si mesmos, pois a infância é compreendida como um tempo que apenas antecede ou prepara para a vida adulta. Ariès (2011) define essa *preparação* como uma espécie de *quarentena* pela qual a criança passa para ter acesso à vida adulta. A pergunta *O que você quer ser quando crescer?*, que a criança precisa responder muitas vezes antes de se tornar adulta, é um exemplo de representação social do modelo determinista de socialização.

Assim, as práticas pedagógicas que historicamente são propostas às crianças na educação infantil seguem a lógica que compreende as crianças como seres sempre *no futuro*; isto é, visando sempre os adultos em que elas irão se transformar e, com isso, nega-se lhes o tempo presente de sua infância (SIROTA 2001; MONTANDON 2001; SARMENTO 2005, 2007; CHRISTENSEN e JAMES 2005).

De forma crítica a esse modelo determinista de socialização e, no âmbito da Sociologia da Infância, Corsaro (2011) propõe o modelo interpretativo onde se compreende que as crianças não se limitam a aprender e imitar a cultura adulta, mas que empreendem

esforços na sua interpretação, atribuindo a ela sentidos próprios e construídos nos seus grupos de pares (culturas infantis). A compreensão, portanto, é a de que a criança participa de forma *ativa* do seu processo de socialização, construindo seus mundos de vida através de suas interações sociais. Assim, a criança, ao mesmo tempo em que partilha do mundo adulto, também colabora na construção das chamadas *culturas infantis*. As crianças são vistas, portanto, como atores sociais: “negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (CORSARO 2011, p. 31). Essa nova forma de compreender a socialização das crianças foi denominada de *reprodução interpretativa*, sinalizando o fato de que

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade.[...] O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção de mudanças culturais* (CORSARO, 2011, p. 31-32 - itálico no original).

Assim, a reprodução interpretativa compreende a socialização das crianças como uma via de mão dupla, onde a ação de adultos e crianças está dialeticamente imbricada. Nesse sentido, para Corsaro (2011, p. 40) “a criança está sempre participando de e integrando duas culturas – a das crianças e a dos adultos – e estas culturas são complexamente interligadas”. Esse autor desloca, portanto, o foco da análise, até então centrado no desenvolvimento individual da criança, para os processos sociais de interação. Desse modo, para Ferreira (2004, p. 61),

[...] o processo de reprodução interpretativa enfatiza a natureza criativa dos processos de reprodução social, ao mesmo tempo que procura distanciar-se da ideia de que as crianças apenas se limitam a imitar o mundo adulto ou a apropriar-se indiscriminadamente de seus recursos culturais.

Para Corsaro (2011), a reprodução interpretativa é, portanto, a forma inovadora pela qual as crianças se apropriam da cultura, sendo que essa apropriação existe na forma de três tipos de ação coletiva e concomitantes: (1) apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto; (2) produção e participação de crianças em uma série de cultura de pares; (3) contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta - os momentos em que as crianças, em interação, partilham sentidos acerca da cultura.

Pode-se considerar que, na mudança de paradigma ocasionada pela Sociologia da Infância, reconhecer a criança como ator social requer um deslocamento teórico no que concerne ao conceito tradicional ou clássico de socialização. No entanto, a partir desta empreitada teórica, surgem novos problemas ou desafios, como alertam Pinto (1997) e Marchi (2007): o cuidado em não se passar de um extremo da análise ao outro, ou seja, da criança vista como receptáculo totalmente passivo e determinado pelas estruturas sociais (modelo determinista de socialização) à criança com total independência frente as

estruturas sociais. Assim, faz-se necessário levar em conta a relação dialética entre ação e estrutura na análise da infância e das ações das crianças (MARCHI, 2007). Nesse sentido, há sempre de se considerar o contexto social no qual as ações das crianças estão inseridas (PINTO, 1997).

Para entender como as interações acontecem no cotidiano das crianças na instituição de educação infantil é necessário, então, compreender como seus mundos sociais vão sendo por elas vivenciados e organizados a partir do que a sociedade e as instituições lhes oferecem ou lhes permitem. No que se refere aos mundos sociais das crianças Pinto (1997, p. 65) destaca que

A afirmação (...), de que as crianças também constroem seus mundos sociais, isto é, constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem (PROUT e JAMES, 1990, p. 4), merece talvez ser mais explicitada quanto ao seu alcance, uma vez que a insistência predominante no papel *activo* dos adultos e das agências de socialização que tomam a criança como *objecto* pode criar a ideia de que a margem da *ação* das crianças é praticamente nula ou insignificante.

Nessa nova perspectiva, para Plaisance (2004), a construção ativa dos sentidos e significados atribuídos aos símbolos da cultura se dá pela partilha e pela interação com os demais membros dos grupos sociais dos quais participamos. Em outras palavras, a socialização torna-se uma constante negociação entre o ator e o mundo social, em um processo contínuo de “conhecimento de si e conhecimento do outro, construção se si e construção do outro” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 392).

“-Tem uma foto da Bia aqui” – a entrada no campo e a aceitação pelas crianças

A turma com a qual se realizou a pesquisa era composta por seis meninas e nove meninos com idade entre dois e três anos, e fazia parte de uma instituição de Educação Infantil que atende a modalidade de creche e pré-escola. A metodologia utilizada na pesquisa teve por base algumas ferramentas da etnografia: observação participante, diário de campo, fotografia, filmagens, conversas.ⁱⁱ

Segundo Corsaro, (2002) um dos maiores desafios que um adulto enfrenta em uma observação participante com crianças é o de ser acolhido e aceito por estas. As diferenças entre adultos e crianças surgem como barreiras sólidas: diferenças nas formas de comunicação, no tamanho físico e no poder desproporcional, são os contrastes mais evidentes.

Essas dificuldades têm origem no fato de que os adultos não mais fazem parte das

culturas da infância, assim, como afirmam Graue e Walsh (2003, p. 56) “[...] jamais veremos o mundo através dos olhos de outra pessoa, particularmente pelos olhos de uma criança”. Isso porque nosso olhar está encharcado pelas nossas experiências e pelas teorias que nos orientam. Dito isso, fica claro que precisamos ter muita cautela ao interpretar as culturas infantis.

As formas como as crianças se expressam, principalmente as pequenas, também se apresentam como um desafio ao pesquisador, pois a linguagem adulta está muito distanciada das linguagens da infância, já que a oralidade, assim como a escrita e a leitura, são cada vez mais valorizadas como as únicas formas de comunicação. No entanto, como afirma Sarmiento (2007, p. 35) “[...] todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) pelas quais se expressam”; no entanto é difícil para os adultos considerá-las como formas válidas de comunicação.

Kramer (2002) destaca, também, questões éticas que são relativas ao consentimento das crianças em relação à execução de pesquisas; questões que são agudizadas quando a pesquisa envolve crianças muito pequenas e que não têm condições de - de forma esclarecida - recusar ou autorizar sua participação na investigação. Neste caso, é necessário buscar também a autorização das famílias, além de criar estratégias para conseguir esclarecer às crianças o que se está solicitando e, assim, obter sua opinião sobre o assunto. Ainda, há fatores éticos associados à divulgação da pesquisa no que se refere aos nomes das crianças, às imagens obtidas (fotografias, filmagens) e à devolutiva dos resultados para as crianças, famílias e instituições.

É necessário destacar que as pesquisas na área da educação foram, por muito tempo, constituídas como denúncias, no sentido de culpar crianças, pais e professores pelos problemas do ensino e da educação. Com isso, a entrada do pesquisador no campo da pesquisa, a exposição dos seus objetivos e a aceitação da pesquisa, por parte das crianças, dos professores, e das famílias é um ponto de grande tensão, pois é preciso que os atores envolvidos não se sintam vulneráveis ou ameaçados de qualquer forma em sua participação.

Devido aos limites impostos para a elaboração deste artigo, aqui serão expostas apenas as estratégias utilizadas pela pesquisadora para conseguir a aproximação e comunicação com as crianças.

A apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa ocorreu na semana anterior ao início propriamente dito da pesquisa, quando foi pedir autorização às professoras e às famílias para a realização da pesquisaⁱⁱⁱ. Sua apresentação às crianças acabou por ocorrer, no entanto, nesse mesmo dia, por iniciativa das professoras que

aproveitaram a ocasião em que a pesquisadora foi lhes procurar na sala da *Turma dos Descobridores*. Nesse momento, a pesquisadora sentou, então, no chão, entre as crianças, e perguntou se poderia vir alguns dias ali na sala *aprender a brincar com elas*. As crianças ficaram todas caladas, por um tempo, apenas olhando a pesquisadora, até que começaram simultaneamente a correr, em círculos, ao seu redor. Naquele momento a investigadora compreendeu que haviam aceitado o seu pedido, pois tinham, literalmente, a incluído em uma brincadeira. A autorização das crianças, portanto, foi concedida em uma linguagem muito diferente da adulta, elas a aceitaram no grupo com uma espécie de *abraço* coletivo, em algazarra, sem se manifestar com palavras. Isso não impediu, no entanto, que no decorrer da pesquisa as crianças expressassem dúvidas sobre o fato da pesquisadora, às vezes, *escrever* junto a elas ao invés de simplesmente *brincar* (como havia dito no dia de sua apresentação); nesses momentos a pesquisadora aproveitava para refinar as informações dadas no primeiro dia e renegociar com as crianças sua presença na creche, construindo naquele coletivo a relação social da investigação a partir das interpretações que as crianças teciam sobre o investigador e suas ações. Esse movimento é aquele que Ferreira (2010, p. 154) define como tomar “a si próprio como objeto de reflexividade metodológica”, atitude que faz o pesquisador pensar a si mesmo e pensar-se “na relação com aqueles Outros-crianças pequenas”, percebendo os poderes relativos que adultos e crianças detêm nos seus encontros sociais.

A atitude adotada pela pesquisadora, logo de início, foi a de ficar sentada no chão, na mesma altura das crianças, de modo a facilitar a interação. E, durante o processo de geração de dados, esta estratégia foi-se confirmando como a mais acertada, embora em algumas ocasiões também tenha sido limitadora, como nos casos em que a pesquisadora precisava seguir rapidamente as crianças pelo espaço da creche. Manter-se na altura das crianças facilitou a interação com o grupo de crianças e também com as demais crianças do CEI. Em primeiro lugar, porque essa posição minimizava sua condição de adulta, em segundo lugar porque possibilitava que visse o mundo da perspectiva que as crianças o viam (de baixo para cima) e, em terceiro lugar, por proporcionar interações face a face com as crianças, olho no olho, sem as dificuldades que a diferença de tamanho poderia acarretar.

Corsaro (2002) destaca que, em suas pesquisas em creches, procurava ficar em locais em que os adultos normalmente não estariam e cita, como exemplo, a caixa de areia, onde sentava e aguardava que as crianças iniciassem um episódio interativo. Embora essa tenha sido também a orientação metodológica adotada pela pesquisadora, ela sabia de antemão que as professoras do CEI também tinham a prática de sentar com e como as

crianças; assim, a estratégia foi a de ficar sentada o maior tempo possível, de modo a não destacar sua condição adulta, observando e participando das ações em que as crianças a incluíam e/ou realizavam no seu entorno.

Foi seguida também a orientação de Ferreira (2009): aguardar a iniciativa das crianças e evitar ao máximo iniciar um episódio interativo. Desse modo, havia uma grande preocupação em que as ações da pesquisadora não afetassem as atividades das crianças. E, embora em algumas ocasiões essa interferência possa ter sido inevitável, a pesquisadora procurou, a maior parte do tempo, permanecer como um *participante periférico* (CORSARO, 2002). A posição era a de agir como um expectador que aguarda ser convidado a participar de ações e eventos.

No primeiro dia entrei^{iv} na sala da Turma dos Descobridores no horário em que as crianças ainda dormiam; assim, me sentei no chão, em um canto, e aguardei que elas acordassem. Isabella^v, que entrou na sala logo depois, guardou sua mochila e parou, me olhando com um sorriso, ao me ver ali sentada com uma caneta e um caderno na mão. Retribuí o sorriso, mas ela foi logo chamada pela professora e por isso não se aproximou de mim. Quando Alessandro acorda, também logo percebe minha presença, levanta-se e se aproxima de mim, apresentando-se: *-Sô Alessandro* (Diário de campo 29.04.2013).

As crianças incluíram a pesquisadora em suas ações desde o início da pesquisa, o que sinaliza que não somente estavam atentas aos movimentos realizados por esta, como a haviam aceitado e incluído no grupo. Assim, já no final da tarde do primeiro dia da pesquisa, quando a professora chamou as crianças para irem jantar no refeitório, a menina Sônia chamou a pesquisadora para lhes fazer companhia:

-Mari, nós vamos almoçar! Vem Mari! (Diário de Campo 29.04.2013).

Em outro dia, quando a professora propôs uma ida ao bosque Eva veio também em sua direção e determinou:

- Tu vem também! (Diário de campo 04.06.2013).

Durante o período inicial da geração de dados foram diversas, no entanto, as manifestações das crianças em relação à presença da pesquisadora. E alguns momentos ela foi tratada como confidente, como quando Bia se aproximou apontando o lábio que estava com um pequeno machucado:

- Olha aqui, machucô a boca da Bia - (Diário de campo 29.04.2013).

Em outras ocasiões, solicitavam seu auxílio:

Eva parou na calçada, com o tênis e a meia na mão e me olhou pedindo, com o olhar, que eu a ajudasse a calçá-los, pois o grupo já estava todo no bosque e, para acompanhá-los, ela precisava do calçado (eu também estava atrasada na ida ao bosque, pois estava terminando um registro e, ao passar pela calçada, encontrei Eva), então parei e a ajudei a calçar a meia e o tênis e fomos juntas para o bosque (Diário de campo 29.04.2013).

Houve, também, momentos em que as crianças pediam o aval da pesquisadora para realizar uma ação que não havia sido permitida pelas professoras da turma (como, por exemplo, subir em um barranco que havia na creche). Nesses momentos a pesquisadora procurava não se manifestar, evitando assumir o papel típico de adulto que permite ou não ações às crianças.

Em outras situações, as crianças vinham investigar o que a pesquisadora fazia sentada no chão.

Eva se aproxima e pergunta: *O que tu tá fazendo?* Respondo: “Tô escrevendo, lembra que eu disse que ia vir aqui para aprender como vocês brincam? Eu to escrevendo aqui no meu caderno pra aprender!”. Outras crianças se aproximam e falam: “-*Isso é uma caneta de pintá?* pergunta Sônia. “- *Isso é uma caneta!*” responde Patrício para ela. “- *Isso é um caderno e uma caneta!*” Eliardo afirma, apontando para o meu caderno e minha caneta. Eles ficam ao meu redor por um tempo falando sobre o meu caderno e sobre o que estou “desenhando” (Diário de campo 29.04.2013).

Apesar da pesquisadora já ter conversado com as crianças sobre o objetivo da pesquisa (querer aprender a brincar com elas), o fato de fazer anotações em um caderno todo o tempo, suscitou novos questionamentos e curiosidades a seu respeito. Esses questionamentos evidenciavam a diferença entre a linguagem adulta e a linguagem das crianças. Ou seja, para as crianças parecia não fazer sentido *escrever* sobre as brincadeiras e sim vivê-las, experimentá-las, pois é pelo brincar que a criança *fala* e se inscreve em uma cultura própria (FERREIRA, 2002).

Aos poucos, a pesquisadora constatou que sua máquina fotográfica também era um elemento de aproximação com as crianças, pois o fato de sentar-se sempre na altura delas possibilitou a aproximação com a máquina e, quando percebiam que essa estava sendo usada, vinham olhar - por cima do ombro da pesquisadora - no seu visor. Em muitas ocasiões, também pediam para ver as fotos:

-Tem uma foto da Bia aqui? – Bia aponta para a máquina fotográfica. *Não sei, vamos ver!* eu respondo. Pego a máquina e mostro as fotos, ela sorri ao visualizar a si e aos colegas de turma. [...] No bosque Eva senta na minha perna e fala: *-Tem mais uma minha foto aí?* (Diário de campo 04.06.2013).

Ao olhar as fotos, após o trabalho de campo, percebeu-se que as crianças ficaram representadas de um modo muito peculiar. O fato das fotos terem sido tiradas na altura das crianças, ou seja, delas terem sido fotografadas de baixo para cima, permitiu um novo olhar: o de apresentá-las como *pequenos gigantes*. Além disso, estar no chão permitia fotografar detalhes de eventos e objetos que a pesquisadora não fotografaria se estivesse de pé. Assim, de certa forma, foi invertida – na relação da pesquisa- a forma tradicional como as crianças são vistas: elas estavam sendo vistas de baixo para cima e não mais de cima para

baixo, como comumente fazem os adultos.

Com o tempo, o caderno de notas do campo também se evidenciou como um instrumento de aproximação com as crianças, pois, em alguns momentos, elas perguntavam se *estavam* no caderno. Nessas ocasiões, a pesquisadora lia para as crianças o que havia escrito e aproveitava para perguntar se era mesmo isso que acontecera. Assim elas iam validando, ou não, os seus registros e participando ativamente da pesquisa.

Eva se aproxima e fala: *-Tem a Eva aí?* Penso que ela estava se referindo à máquina fotográfica e falo que não posso mostrar, pois havia acabado a pilha e eu a havia guardado. Mas, a criança insiste, falando: *- Tem a Eva ali?-* e aponta para o meu caderno, então leio para ela o registro que fiz de sua brincadeira comigo e com a boneca (Diário de Campo 11.06.2013).

O que se constatou é que as crianças iam atribuindo sentidos ao papel ou à presença da pesquisadora no cotidiano da creche: ora a olhavam como outra professora, ora como uma confidente, ora como parceira de brincadeira. Assim, no decorrer da pesquisa, a pesquisadora procurou desconstruir o papel de adulto professor que lhe foi inicialmente atribuído. Tarefa árdua, mas que, na maioria das situações, obteve êxito.

“- Não é para riscar os carrinhos” – ajustes secundários ou a agência das crianças

A seguir, relataremos duas situações nas quais as crianças demonstram suas competências e capacidades para agir diante de uma situação que desejam modificar. Nesses dois episódios as crianças envolvidas na pesquisa nos mostram que realizam uma leitura apurada do contexto social que as rodeia e que criam estratégias para obter maior liberdade e controle sobre suas vidas e ações.

Um episódio que evidencia o fato de que as crianças fazem a leitura do seu contexto e agem de forma colaborativa aconteceu numa situação em que a professora solicitou que as crianças permanecessem dentro da sala, mas dois meninos decidiram burlar a ordem e dar *escapadinhas* da sala, conforme relato do diário de campo:

Após terminarem de jantar as crianças vão para a sala para fazer a higiene e a troca de roupas. A professora está orientando e auxiliando as crianças nas trocas; Patrício e Jonathan saem da sala à procura de carrinhos. A professora percebe e vai chamá-los pedindo que fiquem ali e informa que há carrinhos para todos ali na sala. Eles ficam por uns segundos, mas então saem correndo e brincam no corredor, em frente à sala, agora eles são cachorros. A professora percebe, mas não volta a chamá-los (Diário de campo 29.04.2013).

O episódio acima, assim como o que será relatado mais adiante, pode ser analisado utilizando-se o conceito de *ajustes secundários*^{vi}, que Corsaro (2011) e Ferreira (2002;2005)

também utilizam para compreender as transgressões das crianças às regras impostas pelos adultos: sempre que os adultos criam regras, as crianças tendem a recriá-las de forma criativa adequando-as aos seus interesses. Assim, as formas como as crianças engendram novas regras geram, em muitas ocasiões, a tolerância dos adultos em relação a essas violações. Goffman (1961) chama esse tipo de ação de *trabalhar o sistema*, sendo esta uma prerrogativa de todos os atores sociais (independente da idade) ao se confrontarem com regras institucionais. Assim, tal como os adultos, as crianças também realizam os chamados *ajustes secundários* quando estão diante de regras que desejam burlar ou modificar. Esse conceito evidencia, portanto, como as crianças utilizam o conhecimento que têm do sistema instituído para burlá-lo, ainda que parcialmente, e alcançar certa autonomia em suas ações.

Da mesma forma, Corsaro (2011), ao analisar interações de crianças com adultos no contexto escolar, utiliza o conceito de *ajustes secundários* para denominar as situações em que as crianças burlam as regras colocadas pelos adultos que, por sua vez, fazem *vista grossa* à transgressão. Ao contornarem as regras adultas que, em geral, visam à harmonia do grupo, as crianças pactuam entre si que não haverá discórdia, de modo a usufruírem da brincadeira, objeto ou espaço que os adultos - geralmente pais e professores - haviam proibido. É, portanto, uma ação coletiva e colaborativa engendrada pelas crianças que visa um maior controle sobre suas próprias vidas. Nesses momentos, em algumas circunstâncias, pode ocorrer certa flexibilidade das regras por parte dos adultos ao perceberem a forma inovadora pela qual as crianças se organizam na cultura de pares. Essas regras, posteriormente, poderão ser alteradas em definitivo como consequência da ação e intervenção das crianças no meio social.

Assim, Corsaro (2011) mostra que, em algumas situações, a ação do adulto, ao perceber que as crianças burlam as regras, é a de ignorar as transgressões se percebe que elas agem de modo a evitar conflitos (com os adultos e entre crianças) como no caso acima, em que os meninos desobedecem à professora saindo da sala, mas permanecem dentro do seu campo de visão: no corredor diante da porta da sala. Nesse sentido, mesmo burlando a regra estabelecida, as crianças mostram ao adulto que *está tudo bem* e que ele ainda tem o *controle* da situação. Desse modo, as crianças partilharam a gestão de suas ações e conseguiram satisfazer, ao mesmo tempo, a solicitação adulta e o seu desejo de brincar fora da sala. As crianças agem dessa forma visando algum controle sobre suas vidas e isso se dá com o apoio dos pares e em resistência a um sistema estritamente ordenado pelo adulto. Essas ações permitem, portanto, que elas exercitem sua autonomia construindo, ao mesmo tempo, sua identidade pessoal e de pertença ao grupo de pares

(FERREIRA, 2005).

As ações engendradas coletivamente pelas crianças permitem-nos visualizar as estratégias que utilizam para manterem-se juntas e poder brincar como e onde desejam, sempre atentas às proibições dos adultos, mas *negociando* essas proibições através das múltiplas linguagens que possuem (corporal, gestual, facial, etc.). Essas ações das crianças, na forma de *ajustes secundários*, nos mostram suas habilidades sociais, pois

[são] capazes de se apropriarem seletivamente das estruturas sociais adultas e infantis e se inserem dotando-as de significações produtivas e partilhadas coletivamente, ou seja, como actores sociais competentes, envolvidas e participando numa dupla integração social: no mundo adulto e num mundo de crianças. (FERREIRA, 2005, p.116)

A análise das interações entre adultos e crianças e das crianças entre si é o que possibilita, portanto, interpretar e compreender a ação das crianças na construção e integração em seus *mundos de vida*- isto é, o mundo infantil e o mundo adulto.

Na descrição de duas cenas observadas e fotografadas durante a geração de dados apresentamos mais um exemplo de *ajustes secundários* realizados de forma colaborativa pelas crianças: dois meninos, Rui e Jonatham, de posse de canetas, riscavam um carrinho, mas a ação foi reprimida pela professora com a ordem:

- Não é para riscar os carrinhos (Diário de Campo 13.06.2013).

As crianças, então, buscaram um espaço longe dos olhos da professora - debaixo de uma mesa - para continuar a realizar a ação proibida e onde, no entanto, foram logo descobertas. Quando novamente repreendidas, deixam de escrever no carrinho e uma delas passa a escrever (riscar) sob o tampo da mesa:

Cena 1: Rui e Jonathan estão embaixo de uma mesa na sala referência da turma dos Descobridores. Rui está de joelhos com as mãos apoiadas no chão e Jonathan está sentado sobre as pernas. Cada um tem uma caneta de cor na mão e com elas riscam a cabine de um caminhãozinho. A expressão de Rui é de euforia e os dois celebram com sorrisos e gargalhadas o fato de terem conseguido esconder-se da professora para continuar a escrever no carrinho.

Cena 2: Os dois meninos ainda estão embaixo da mesa e Jonathan, agora de posse das duas canetas, risca de maneira muito concentrada o tampo da mesa, a partir da ordem da professora de não riscar o carrinho.

Essas ações engendradas no grupo de pares, e que segue uma lógica própria das crianças que as executam, são o que constituem as chamadas *culturas infantis*, onde as crianças acionam um conjunto de saberes relacionados aos seus interesses: saber-fazer, saber-estar e sentir. Essas ações que demonstram euforia, astúcia, malícia e alegria envolve a ação cooperativa e o companheirismo (FERREIRA, 2005), como podemos perceber na descrição da cena 1.

Mas, as tentativas ou ações das crianças que burlam as regras são usualmente

vistas pelos adultos como atitudes de *desobediência* ou para *testar* os limites em relação à manutenção ou não das regras. O que os sociólogos da infância compreendem é que, na verdade, as crianças estão criando, nas suas interações sociais, uma ordem social instituinte (FERREIRA 2002; SARMENTO 2004) que se diferencia da ordem social instituída (pelos adultos). Essa ordem instituinte, criada no grupo de pares, rege as relações de cooperação e conflito e visa burlar regras impostas, criando novas formas de agir que as beneficiem. Ou seja, as crianças estão, nesse momento, a *trabalhar o sistema* e não simplesmente se adequando a ele. As crianças sentem, portanto, o constrangimento imposto pelas instituições e assim envolvem-se em ações cooperativas para resistir, adaptar, violar ou transformar as regras institucionais. Essas ações são fundadas, portanto, na solidariedade, nas alianças e em sua identidade como grupo etário (FERREIRA, 2005) revelando, assim, sua competência e capacidade para agir socialmente.

Considerações finais

Neste artigo compreendemos e apresentamos as crianças como atores sociais com capacidades e competências para agir socialmente. Tentamos evidenciar, assim, como elas participam de forma ativa do seu processo de socialização, nos distanciando, portanto, das teorias tradicionais sobre esse fenômeno, onde as crianças são compreendidas como seres completamente passivos e tão somente reprodutores da ordem social adulta. Essa passividade atribuída às crianças (principalmente as bem pequenas) não condiz com aquilo que um olhar mais detido e atento às vozes e manifestações infantis no contexto de um coletivo de crianças (neste caso, uma creche) é capaz de perceber.

Nesse sentido, este estudo corrobora outros já realizados sobre o tema da ação social das crianças e a construção de culturas infantis, sendo que se destaca no que diz respeito à faixa etária das crianças envolvidas e que é, até o momento, ainda muito pouco investigada.

As crianças participantes do estudo nos mostraram que, para além de simplesmente reproduzir e internalizar as regras e sentidos da sociedade em que estão inseridas, também (re)criam, em parte, este mundo e o dotam de sentido através das culturas infantis. Em algumas situações elas agem no sentido de modificar ou, ao menos, influenciar a (re)criação de regras, capacidade normativamente atribuída apenas aos adultos. Esse movimento de criação, e não apenas de reprodução, das crianças relativamente ao mundo que as cerca, foi aqui discutido a partir das premissas do interacionismo simbólico, sendo que focalizamos, nesse movimento, principalmente os *ajustes* que as crianças (nesse

sentido, de forma equivalente ao ator social adulto) realizam em relação às regras ou ordem social instituída que lhes é imposta no contexto educacional. Assim, relatamos episódios em que as crianças, de forma coletiva, burlavam as regras na tentativa de alcançar mais liberdade de ação ou de domínio sobre o espaço que compartilham com os adultos, acabando por *negociar* a flexibilidade das regras impostas ou mesmo o surgimento de novas regras (e que estariam mais de acordo com seus próprios interesses). Neste estudo, portanto, levamos em conta a relação dialética entre as estruturas e os atores sociais, ou seja, nos interessou os modos como as crianças interagem no grupo de pares, com os adultos e com as regras das e nas instituições de educação infantil.

Procuramos, nesse sentido, deslocar o olhar centrado na criança de forma individualizada e colocamos em evidência a construção coletiva da cultura de pares, mostrando assim que as suas articulações são muito semelhantes à dos demais atores sociais. Dessa forma, evidenciamos que ações que comumente são vistas como próprias do comportamento *imatur* ou *desobediente* das crianças podem ser compreendidas como estratégias que visam alcançar maior autonomia e liberdade de ação ou maior controle sobre suas próprias vidas. O que parece se evidenciar é que a realização dos chamados *ajustes secundários* - que são também comumente realizados pelos adultos - tende a ser mais punida quando é colocada em movimento pelas crianças, justamente porque são ações compreendidas como formas de desobediência ou de afronta aos adultos (pais e professores). Nesse sentido, o que se propôs com este estudo, tal como já mencionado na introdução deste artigo, foi contribuir para uma discussão sobre o planejamento dos tempos e espaços educativos que leve mais em conta também os interesses das crianças, e não somente os das instituições e seus agentes. Dessa forma, estaremos contribuindo - com a participação das próprias crianças - na construção de um espaço educativo mais democrático, embora estejamos apenas no início de um descolamento crítico do olhar essencialista e adultocêntrico que marca ainda fortemente nossas concepções de educação e o nosso conhecimento sobre as crianças e seus modos de pensar e agir.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem S. Como a Sociologia da Infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 177-188.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. Resolução CNE/CEB 05/2009. Brasília, DF, 2009. p. 1-22.

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

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º 17, 2002. p. 113-134.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, 2005.

DUBAR, Claude. A Socialização como incorporação do habitus. In.: DUBAR, Claude. *A Socialização: Construção das Identidades Sociais*. Editora Porto, Portugal, 2005. p. 77- 95.

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

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

_____. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 143-163.

_____. Brincar às arrumações ou...Entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n.1, 2005. p. 115-132.

_____. Do “Averso” do brincar ou...as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) no jardim de Infância. In.: SARMENTO, M. J. E CERISARA A. B. *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. ASA, Portugal, 2004. p. 55-104.

_____. “- A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!” – as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal. 2002.

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

GOFFMAN, Erving. Ajustamentos primários e secundários. In: GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961. p. 145-245.

GOMES, Cândido. *A Educação em Perspectiva Sociológica*. São Paulo: EPU, 1985.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade & Cultura*, Mato Grosso, n. 17, 2002. p. 185-216.

KRAMER, Sônia. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 16, 2002. p. 41-59.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 103-178.

MARCHI, Rita de Cássia. *Os Sentidos (paradoxais) da Infância nas Ciências Sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil*. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade* (Dossiê temático: Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças), Campinas, vol. 26, n. 91, 2005. p. 391-403.

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

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Orgs). *As Crianças - Contextos e Identidades*. Braga:Universidade do Minho (Centro de Estudos da Criança), 1997, p. 33- 73.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, 2004. p. 221-241.

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

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera M. R. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 31-53.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 91. v. 26 (Dossiê Temático Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças). CEDES – Brasil, 2005. p. 361-378.

_____. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; CERISARA A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. ASA, Portugal, 2004. p. 9-34.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

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

Submetido em 18/10/2017, aprovado em 01/02/2019.

ⁱ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau – FURB, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais, junto ao Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do adolescente (NEICA) .

ⁱⁱ Também foi realizada análise de documentos da instituição e da legislação federal, mas, por motivos de espaço, neste artigo serão expostos apenas os dados gerados com a utilização das ferramentas etnográficas.

ⁱⁱⁱ Utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme orienta a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta diretrizes e normas de pesquisa com seres humanos.

^{iv} Sempre que utilizarmos trechos retirados do diário de campo será utilizada a primeira pessoa do singular, pois foi nessa forma que o diário foi escrito.

^v Os nomes (fictícios) das crianças foram retirados da literatura infantil; são nomes de escritores ou ilustradores de livros que as crianças mais gostavam.

^{vi} Goffman (1961, p. 189) denomina de *ajustes primários* as situações em que o indivíduo contribui, cooperativamente, com as atividades exigidas por uma organização e, como *ajustes secundários*, a resistência ou a burla dessas regras por parte dos atores sociais: “Qualquer disposição habitual pela qual um membro de uma organização emprega significados não autorizados, ou obtém finalidades não autorizadas, ou ambos, contornando assim os pressupostos de organização que ele deve fazer ou ter e, portanto, o que ele deveria ser.”