

**ACOMODAÇÃO E RUPTURA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL
DA “TRANSGRESSÃO”.**

**ACCOMMODATION AND BREAKAGE IN EARLY EDUCATION SPACE: THE
ROLE OF "TRANSGRESSION"**

PAULA, Elaine de
Universidade Federal de Santa Catarina
elaine@saninternet.com

SILVA FILHO, João Josué
Universidade Federal de Santa Catarina
josue@ced.ufsc.br

RESUMO É em torno das práticas educativas desenvolvidas no contexto das instituições contemporâneas de educação infantil que compomos a narrativa do presente trabalho. Podemos afirmar que nos dias atuais são diversas as propostas que norteiam a prática de cuidado e educação das crianças de 0 a 5 anos em espaços coletivos de educação infantil. Fazemos referência à reflexão a respeito de uma prática pedagógica que se direciona para a construção de uma Pedagogia da Infância que tenta demarcar as especificidades do trabalho com as crianças, considerando-as como atores sociais e, portanto, sujeitos de direitos. Uma Pedagogia que propugna que as crianças possam ocupar seu lugar na história como sujeitos competentes, ativos e produtores de cultura.

Palavras-chave: Educação infantil. Prática pedagógica. Culturas infantis. Transgressão. Criança

ABSTRACT We made up the narrative of this work around the educational practices developed in the context of contemporary early childhood institutions. We understand that, nowadays, there are many proposals seeking to guide the practice of care and education of children 0-5 years old in collective spaces of early childhood education. Here, we refer to the reflection on a pedagogical practice that is becoming around the concept of "Pedagogy of Childhood" which attempts to demarcate the specifics of working with children, considering them as social actors and therefore "subject of rights". A Pedagogy that understands children as having a place in society as responsible individuals, and active producers of culture.

Keywords: Early childhood education. Teaching practice. Child cultures. Transgression. Child.

I. Sociologia da Infância: novas reflexões que auxiliam a compreensão da educação das crianças pequenas

A década de noventa do século passado pode ser considerada como um marco nas discussões sobre a infância no campo da sociologia (QVORTRUP,1999). Foi em 1990 que os sociólogos da infância reuniram-se pela primeira vez para identificar a presença das crianças como objeto sociológico, muito embora a emergência da produção da Sociologia da Infância, principalmente a européia, não tenha, segundo Sarmiento (2006, p. 60), encontrado um amplo reconhecimento como área de referência e responsabilidade vital entre a comunidade de sociólogos. O desenvolvimento desse campo de estudos tem nos auxiliado a ir do conceito de socialização como interiorização de valores e adaptação das crianças às regras e normas de comportamentos criadas pela geração adulta, à concepção que considera as crianças como atores sociais, ou seja, sujeitos de ações imbricadas em múltiplos processos de socialização.

Contudo, as definições de socialização com cunho mais funcionalista elaboradas pelo sociólogo Émile Durkheim, no século XIX, parecem ainda ecoar em nossos dias. Assim, a importância de trazer à baila uma nova abordagem sobre esse conceito nos permite confrontar o lugar subalterno no qual as crianças parecem ter sido “naturalmente” colocadas nas relações com os adultos, e a nova posição que assumem como uma categoria social, portanto, com características diferenciadas desses adultos; nem inferiores, nem superiores, porém capazes de estabelecer relações sociais desde cedo e de expressar, de várias maneiras, suas idéias, desejos e necessidades.

Os estudos de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon, publicados no Brasil em 2001 nos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, alimentaram mais ainda o debate acerca da concepção de socialização que, segundo elas, enfatizava a criança como um ser não social. Sirota (2001) introduz em seu texto a discussão sobre a emergência da Sociologia da Infância, especialmente no espaço francófilo, bem como a evolução do objeto e das perspectivas de análise registradas nos anos 90. Opõe-se à concepção de criança entendida como um “*simples objeto passivo de*

uma socialização regida por instituições” (2001, p.09), e advoga o surgimento dos primeiros elementos de uma Sociologia da Infância. Já Montandon (2001) faz um balanço dos trabalhos sobre a infância, escritos em língua inglesa, e aponta para a necessidade de um novo campo de estudos, que também denomina de Sociologia da Infância, o qual, segundo ela, analisa como perspectiva central a infância como *construção social*.

Partindo também da crítica a certas correntes positivistas que viam as crianças apenas como consumidoras de cultura, Sarmiento (2005) argumenta que a produção que subsidia a construção da Sociologia da Infância possui uma forte inspiração nas correntes da Sociologia Interpretativa, de inspiração fenomenológica, interacionista simbólica, bem como na etnometodologia. Inspirações estas que encontram fundamentos na compreensão e interpretação dos sentidos e significados das ações humanas.

A Sociologia da Infância propõe-se a compreender as infâncias como heterogêneas, porque socialmente construídas, assim, trazem para o campo de discussão o conceito de crianças *concretas*, o enfoque de suas diferentes formas de vida de acordo com as variáveis de classe social, etnia, gênero (PROUT, 2003), bem como da cultura em que estão imersas. De acordo com Corsaro¹, as “*crianças estão merecendo estudos como crianças*”. Isso exige, como diz Sarmiento, o “*descentramento do olhar do adulto*”, para que possa abrir-se ao diálogo, percebendo a criança como ‘outro’ e, portanto, como sujeito que também atribui significado às coisas à sua volta, por isso, produtor de cultura, mais especificamente, de culturas infantis.

As crianças, tanto quanto os adultos, interagem com o “outro” por meio de representações simbólicas, as quais, muitas vezes, recorrem aos mais variados meios para essa interação, elementos tais como, gestos, expressões faciais, brincadeiras, desenhos, faz-de-conta, enfim, ampliam formas de comunicação e relacionamento com a realidade para além da linguagem oral e escrita e, desta forma, ampliam também a capacidade de comunicação e de compreensão da existência. Segundo Corsaro (2002, p. 114), “As crianças apropriam-se

¹ (apud DELGADO; MULLER, 2005, p. 162).

criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares².”

Apesar da expressão *cultura infantil* estar, atualmente, na ordem do dia nas discussões em torno da Sociologia da Infância, localizamos, na bibliografia consultada, que o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, já na década de 40, indicava em seu trabalho “As Trocinhas do Bom Retiro”³ (1961), uma preocupação com as manifestações infantis e com as culturas que emergiam nas brincadeiras das crianças que se reuniam na rua. Muito embora se ocupasse do folclore infantil, Florestan Fernandes, com base na observação em campo, aponta para as singularidades das culturas construídas entre as crianças, enfatizando que nem tudo era proveniente das culturas dos adultos, e que as crianças elaboravam parte dos elementos do seu patrimônio. Suas contribuições são também referências para os estudos sobre as culturas infantis na atualidade.

Por outro lado, Pinto e Sarmiento (1997, p. 22), contrapondo-se, em parte, ao que postulava Florestan Fernandes quando afirmava que as crianças possuem elementos próprios dos seus mundos, enfatizam que as “culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, tal universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia à reflexividade social global.” Ao anunciar que as crianças não produzem cultura no ‘vácuo’, Pinto e Sarmiento (ibidem) entendem que as crianças estão interligadas ao mundo dos adultos. Aqui é de fundamental importância destacar o conceito de *reprodução interpretativa* cunhado por Corsaro (2002), através do qual esse autor compreende que

as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir culturas de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (...) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Este processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa (p. 114).

Logo, apesar da crianças utilizarem os elementos da cultura dos adultos em tudo aquilo que criam, elas imprimem também as suas marcas, quando a

² Cultura de pares é, de acordo com Corsaro (apud DELGADO; MÜLLER, 2005 p. 163), um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares, isto é, com as outras crianças.

³ Bom Retiro: antigo bairro operário da cidade de São Paulo, palco da pesquisa de campo do autor. Trocinhas: grupos de crianças que se reuniam para brincar na rua.

ressignificam, instituindo, por meio de sua criação, a possibilidade do novo e do diferente.

As discussões da Sociologia da Infância são pertinentes também para o campo da educação infantil na medida em que questionam as explicações, muitas vezes fechadas apenas nos aspectos biológicos, médicos e psicológicos, utilizadas para interpretar o crescimento e desenvolvimento das crianças, explicações estas que, por muito tempo, têm sido colocadas como a base principal de orientação para a prática pedagógica. Neste sentido, a emergência da Sociologia da Infância veio reforçar, dentre outros aspectos, o questionamento da interpretação segundo a qual *as crianças se desenvolvem independentes da construção social e de suas condições de existência* ou ainda de que a socialização se dá de forma unilateral, ou seja, apenas do adulto sobre a criança.

Cerisara (2004, p. 51) reforça este questionamento quando diz que há “necessidade de todos os professores **educarem** os seus olhares no sentido de aprenderem a ver, observar e conhecer as crianças para tomá-las como ponto de partida para a organização do tempo e do espaço dentro das creches e pré-escolas.” Isto significa compreender as crianças e interpretar o sentidos das suas ações a partir delas mesmas e para tanto é necessário estar entre elas, conversar com elas, pesquisar com elas, considerá-las, também competentes para apontar necessidades, desejos e interrogações.

II. O lugar de onde falamos

Falamos de um espaço de pesquisa⁴ preocupado com a educação das crianças pequenas, especialmente preocupado em agregar ao espaço das práticas pedagógicas a contribuição do ponto de vista das crianças. Mas, afinal, “escutar” as crianças traria quais contribuições para a prática educativa?

Antes de avançar em considerações sobre esta questão é necessário explicitar de quais práticas educativas se trata aqui.

É possível presumir que as práticas educativas acompanharam a evolução e o desenvolvimento histórico dos seres humanos, pois uma das finalidades da

⁴ Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) sediado no Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

educação é a aculturação, ou seja, o enquadramento dos indivíduos aos padrões culturais vigentes em um determinado grupo ou formação social.

Ao longo do projeto cultural da Modernidade, cuja gênese, reconhecemos, deu-se em torno de um conjunto de fatos sociais ocorridos na Europa ocidental do séc. XVI (como as Grandes Navegações, a revolução copernicana, a Reforma religiosa, o Renascimento cultural, etc.), o processo de *aculturação*⁵ foi se constituindo cada vez mais como responsabilidade de instituições especificamente voltadas para tal função, as quais, por sua vez, procuravam desenvolver rotinas consideradas apropriadas ao melhor desempenho dessa tarefa. Essa transição de responsabilidades, do âmbito mais particular da família para o âmbito mais público da instituição escola, representa um processo de especialização no interior das práticas educativas, um processo de profissionalização que agrega à finalidade (aculturação), um planejamento, uma organização de meios e de métodos para atingir os objetivos esperados.

É em torno das práticas educativas desenvolvidas no contexto das instituições de Educação Infantil contemporâneas que compomos a narrativa do presente trabalho. Podemos afirmar que nos dias atuais são diversas as propostas que norteiam a prática de cuidado e educação das crianças de 0 a 5 anos em espaços coletivos de Educação Infantil. Fazemos referência à reflexão a respeito de uma prática pedagógica que se direciona para a construção de uma Pedagogia da Infância⁶ que tenta demarcar as especificidades do trabalho com as crianças, considerando-as como atores sociais e, portanto, sujeitos de direitos. Uma Pedagogia que propugna que as crianças possam ocupar seu lugar na história como sujeitos competentes, ativos e produtores de cultura.

A importância de buscar conhecer o que as crianças sentem, pensam e desejam advém de uma perspectiva teórica que considera as crianças como sujeitos

⁵ Preferimos utilizar o termo *aculturação* aqui, ao invés de socialização, a partir de uma compreensão construída em torno da leitura das obras de SANTOS (1996, 2000, 2003, 2005). Para nós, o que se passa nas relações estabelecidas nas instituições educativas é muito mais um processo de aculturação, ou seja, de moldar as crianças, de impor a elas, os valores e visão de mundo dos adultos e, no limite da ideologia neoliberal, os cânones do projeto da Modernidade Ocidental hegemônica, que considera que as crianças nada têm a acrescentar de significativo à “complexidade” do mundo adulto, portanto, só lhes resta subordinar-se. Em nosso entender, existe, neste caso, também um confronto de “culturas”.

⁶ A possibilidade de se estar constituindo uma Pedagogia que inclui a reflexão sobre a participação, a alteridade e os direitos das crianças foi apontada em pesquisa realizada por Rocha (1999), a partir da análise da produção acadêmica brasileira apresentada em reuniões científicas das áreas de história, psicologia, educação e ciências sociais.

sociais de direito pleno, sujeitos sociais competentes para dizer de si mesmos. Perspectiva que considera a ação humana e a alteridade como fatores fundamentais para a construção de relações autônomas que respeitem as diferenças, sem deixar de combater desigualdades várias, ao mesmo tempo em que defende o direito à identidade. Dessa forma, não se vê sentido na organização de um ambiente educativo de vocação democrática que não considere os interesses, desejos, direitos e necessidades das crianças, tanto quanto considera os dos adultos. Essa orientação assume uma postura crítica em relação às pedagogias que vêem as crianças apenas como *objeto* da ação educativa negando que a sua ação também conforma o processo, ou seja, entende que devemos deslocar a perspectiva de apenas fazer uma educação *para* as crianças e passar a orientarmo-nos a uma educação feita, *também, com* as crianças.

Como essa perspectiva é razoavelmente recente, carecemos aprofundar o conhecimento sobre as crianças, mas aprofundá-lo levando em conta o que elas têm a “dizer”. Resgatá-las das visões redutoras e que as confinam nas instâncias institucionais como a família e a escola, sem levar em conta o que elas, as crianças, percebem sobre este mundo e as relações aqui estabelecidas. Tal direcionamento nos empurra para a necessidade de ampliar as pesquisas no intuito de conhecer as crianças, bem como o de ampliar o esforço de *tradutibilidade* entre estes dois modos de ver o mundo – o adulto e o infantil – separados, no mínimo, por uma diferença geracional, mas não livres de estarem marcados por diversas outras diferenças e desigualdades tais como, classe social, gênero, etnia, crenças religiosas, etc. Segundo Santos (2003), é importante explorar as possibilidades de um diálogo intercultural na troca entre diferentes saberes e culturas⁷ por meio de uma proposta que ele designa como “hermenêutica diatópica”, cujo objetivo seria

(...) maximizar a consciência da incompletude recíproca das culturas, através de um diálogo com um pé numa cultura e outro pé, noutra. Daí o caráter diatópico. A hermenêutica diatópica é um exercício de reciprocidade entre culturas que consistem em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos inteligíveis e credíveis noutra cultura. (SANTOS, 2003, p. 33).

⁷ O significado que atribuímos à *cultura* ao longo desse trabalho fundamenta-se no conceito atribuído por Geertz (1989), ou seja, como ‘sistema simbólico’, caracterizando assim a cultura não apenas como produção de objetos e instrumentos, mas também como a construção de sentidos e significados sobre as coisas.

Assim, foi que traçamos como objetivo central do trabalho buscar uma compreensão mais aprofundada das relações estabelecidas entre adultos e crianças nas creches e pré-escolas, em especial uma compreensão daqueles momentos em que se explicitam conflitos entre as determinações de uns e de outros. Essa motivação ancora-se na idéia de que conhecer melhor essas relações pode ajudar a organizar práticas educativas que considerem, também, os desejos e as necessidades das crianças e, dessa forma, favorecem uma educação que, na crítica ao excesso de regulação presente de forma hegemônica na contemporaneidade, contribua para um movimento contra-hegemônico, no sentido proposto por SANTOS (1996, 2000). Esse autor propõe um projeto pedagógico *conflitual e emancipatório*, entendendo que o conflito serviria para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, indesculpavelmente causado pela iniciativa humana, fundamentada nas ideologias formadoras desses modelos.

Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras suscetíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. (1996, p. 32, 33).

II. A transgressão como forma de participação das crianças no cotidiano das creches: exame de um ponto de vista.

A transgressão está no coração da mentalidade ocidental. A idéia de que existem leis morais da natureza está tão arraigada no ocidente que tendemos a ver rupturas nessas leis toda vez que o comportamento de alguém nos confunde ou nos afronta (JAMAKE HIGHMATER)⁸.

A idéia da qual se partiu para examinar as ações das crianças na creche foi a de procurar perceber se existiriam aspectos emancipatórios naquelas ações consideradas pelos adultos como de transgressão. A intenção foi aglutinar elementos teóricos e empíricos que permitissem romper os limites formais do ato de transgressão em si e alargar a visão a fim de possibilitar o desvelamento de

⁸ In: Bereitti, Eliane Borges. *Transgenders: questionando os gêneros*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. www.rbleditora.com/revista/ingles.

dimensões subjacentes que o termo possa carregar. Procuramos trazer aqui o significado de transgressão das crianças como os jeitos que elas encontram para transpor o que lhes é imposto, determinado, na busca de sua dimensão de alteridade e, portanto, como o cerne do processo de descoberta, de criação, os quais, articulados ao processo de reprodução, co-editam as transformações socioculturais que empreendemos ao longo do tempo. Nosso primeiro movimento foi, então, de natureza conceitual, ou seja, procurar discutir o significado de “transgressão”.

Observa-se que, ao longo da história, em uma perspectiva “civilizatória”, o transgredir tem aparecido com uma conotação sempre ligada ao proibido. Assim, encontra-se o termo como sinônimo de *subversão* nos dicionários jurídicos, o que significa dizer que aparece associado a termos como violação, infração de princípios ou normas, ou ainda como insubordinação às leis ou às autoridades constituídas. Nos dicionários de língua portuguesa, Aurélio e Luft, *transgressão* também aparece associada à infração, violação, desobediência, portanto, também com uma conotação adversa à ordem social estabelecida. Etimologicamente, a palavra transgressão vem do latim **transgredi** e significa “ação que leva uma pessoa a atravessar uma fronteira para outros mundos.”⁹

Em busca que realizamos no banco de teses e dissertações armazenadas na CAPES não encontramos (até 2006) trabalhos na Educação Infantil que tivessem (nos títulos, nas palavras-chave ou nos resumos) utilizado o termo transgressão como mote das discussões. Na busca em outras bases de dados, que incluíam também livros e periódicos, localizamos o termo, e com certa surpresa, descobrimos que algumas dessas fontes faziam referência a aspectos que coadunavam com a perspectiva que procuramos destacar aqui. Veja-se, por exemplo, o texto de Peter McLaren (2002), “**Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**”, no qual, ao falar sobre a resistência dos alunos, a conceitua da seguinte maneira: “são tentativas intencionais ou conscientes por parte dos estudantes de subverter ou sabotar a instrução dos professores ou as regras e normas estabelecidas pelas autoridades escolares”. (p.128). Outro exemplo pode ser encontrado na tese de doutorado da professora Manuela Ferreira (2002)

⁹ Busca no site: www.rbleditora.com/revista/ingles/eliane44.html. Em 10 de setembro de 2006

“A gente aqui o que gosta mais é de brincar com outros meninos!”, indicando que as crianças lançam mão de estratégias para transgredir as ordens instituídas pelos adultos, revelando que os espaços dos ‘jardins de infância’ se constituem como espaços de múltiplas interações com sentidos diversos e confrontos entre as deliberações dos adultos e as ordens instituintes das crianças.

Para a antropóloga Neusa Gusmão (2003), em um artigo intitulado **“Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo”**, o sentido de transgressão pode ser exemplificado pelo comportamento das crianças quando percebem as coisas que as circundam como contraditórias ou portadoras de regras incompreensíveis na sua lógica de ver o mundo. Agem, assim, de maneira diferente, procurando entender o mundo, o que não deve significar, necessariamente, desobediência, mas sim a forma pela qual as crianças buscam compreender o entorno em que estão envolvidas. Também o antropólogo Raul Iturra aponta na mesma direção quando vaticina que transgredir “ é parte do conhecimento experimental da criança que compara o real que lhe acontece, com o real introduzido pelos adultos que, ou reduzem o real unificando-o ou inventam histórias onde a criança não se vê ou se reconhece”. (apud GUSMÃO, 2003, p. 204).

Essas e outras produções acadêmicas localizadas indicam que há respaldo para se insistir na perspectiva da transgressão para além da conotação negativa que tem pesado sobre o termo.

Segundo Iturra, tanto as crianças, quanto os adultos transgridem, porém, pelo fato de as crianças possuírem pouca privacidade e, de modo mais constante, sob a vigilância dos adultos, estão mais suscetíveis de terem ‘descobertas’ suas transgressões. No entanto, mesmo sob vigília, ainda não conseguimos “enquadrar” totalmente os movimentos das crianças nos ditames de um sistema que prima pelo homogêneo e que lhes é preexistente, logo, as crianças não deixam de criar situações ‘ilícitas’ para viverem experiências em que se reconhecem como autoras de suas práticas e que definem seus papéis sociais, ainda que provisoriamente.

Dessa forma, a transgressão passa a ser para a criança um meio dela viver ao revés da ordem ditada pelos adultos e, parece que, paradoxalmente, é assim que elas fazem valer seus direitos de pensar por si e tomar decisões.

Trazemos a seguir uma passagem das observações de campo para justificar as reflexões que fazemos sobre o fato de as crianças assumirem, em alguns momentos, a autoria das cenas:

Numa creche de um sistema municipal de educação, certa manhã, foi proposta pela professora a ida das crianças ao parque. Emília (três anos) resolveu voltar para a sala para brincar com as *loucinhas* e também com uma das bolsas do *cabideiro*. Duda, outra menina, ao vê-la, também entrou na sala. Emília então convidou-a para brincar, ao que Duda retrucou:

-Tu não sabes que a professora não deixa nós ficá aqui?

Emília respondeu:

-É só um pouquinho!

Duda mais uma vez argumentou:

-Eu vou lá falá pra professora.

Emília respondeu:

-Nada a vê Duda, fica aqui.

Duda, então, se virou para a pesquisadora e falou:

-Vai lá Elaine, pede pra professora deixá nós ficá aqui.

Antes que a pesquisadora falasse alguma coisa, Emília interveio:

-Não fala, não fala. Ahhhh Duda, fica aqui.

Duda coloca a mão na cintura e pega uma bolsa.

Emília também pega uma bolsa e coloca *loucinha* dentro.

Novamente Duda adverte-a:

-Não pode levá loucinha pra rua. Agora eu vou falá pra professora.

Emília insiste:

-Não fala nada Duda, tu também tá com a bolsa.

Duda então responde:

-Eu só vou um pouquinho lá fora com a bolsa tá?

Ao que Emília retruca:

-Mas aí a professora vai te vê.

Duda vai até a porta e chama por outra menina:

-Stefani! Amiga! vem aqui, rápido!

Emília também chama:

-Stefani, vem!

Stefani entra na sala coloca a mão na boca e fala:

-Ai, ai, ai! o que vocês tão fazendo?

Emília responde:

-Fica aqui que tu és a mamãe, tá?

Duda, que tinha saído da sala, volta com outra menina, Tuana. Esta pergunta:

-Deixa eu brincar também?

Emília diz para Tuana pegar uma bolsa.

Nesse momento, o adulto que substitui a professora da sala, temporariamente, entra e fala:

-Meninas ! É para brincar lá fora, com os brinquedos do parque.

As crianças se entreolharam, mas não contestaram e foram para o parque, porém, levaram as bolsas sem que a professora as visse. Emília levou também *loucinhas* e livros de história dentro de sua bolsa.

Já no parque as crianças continuaram juntas ainda por muito tempo, combinando brincadeiras de mamãe e filhinha, ladrão e bandido e também a contar histórias, utilizando os materiais levados da sala.

(Registro escrito e fotográfico - 31/05/2006 – In: PAULA, 2007, p. 1).

A passagem acima parece nos mostrar que a criança, mesmo não tendo legitimadas suas ações, evidencia sua condição de partícipe e sujeito ativo, ainda que na clandestinidade. Emília, mesmo sendo uma das crianças desse grupinho, mais nova de idade, porém com mais tempo de creche, convenceu as outras meninas a transgredirem as regras para aquele espaço e momento e ‘curtirem’ juntas a brincadeira proposta por ela. A cumplicidade do grupo fez com que a brincadeira não fosse finalizada mesmo quando o adulto pediu para que elas voltassem ao parque.

Refletindo sobre o assunto nos perguntamos por que as ‘transgressões’ das crianças são consideradas negativas? Talvez uma das respostas esteja na hegemonia de uma estrutura igualitária pelo avesso, em que o agir diferente é considerado ameaçador a um contexto sociocultural considerado legítimo, porque pretensamente universal. Tentemos então refletir sobre o que alerta Neusa Gusmão (1999, p. 43): “Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar explorar em nome de um modelo cultural que se acredita, universal e humano”.

A criança solta-se das amarras da submissão quando extrapola o real instituído e quando institui, a partir da sua imaginação, um campo de possibilidades de ação, de reação e renovação daquilo que lhe é apresentado como imutável, principalmente quando compartilhado com seus pares. No cerne dessa capacidade e da ação transformadora, identificamos a *transgressão de resistência* das crianças. A transgressão constitui, então, um modo de experimentar e de agir que se diferencia do que está posto na ordem social, ou mais especificamente nesta pesquisa, na ordem microssocial dos espaços da educação infantil. Ao buscar perceber e interpretar este mundo, a criança deflagra uma nova ordem. Ainda segundo Gusmão:

O sentido de transgressão pode ser exemplificado pelo comportamento da criança que ao ver, ouvir e perceber o mundo a sua volta, percebe que o mundo do adulto, cheio de obrigações e deveres, é um mundo contraditório, cujas regras e normas não oferecem um entendimento claro à sua mente infantil. Assim, busca fugir de seus deveres e das obrigações

instituídas para testar sua compreensão das coisas, seu entendimento do mundo. Portanto, a criança explora, rebela-se, zanga-se e cria um mundo onde espelha o que recebe e redimensiona com seus iguais. Cabe, porém, perceber que tal comportamento não é desobediência planejada à autoridade dos que se iniciam na vida, mas é a forma e a maneira pelo qual a criança comprova se o seu julgamento é razoável ou não (2003, p. 204).

Acreditamos que a transgressão das crianças não seja de natureza intrínseca ou entidade ontológica, mas resultado de sua maneira de ver o mundo, das experiências vividas no seu entorno, das imposições hierárquicas e das relações compartilhadas com aqueles que se tornam cúmplices de suas criações, as outras crianças. Tudo isso se torna conteúdo para o repertório imaginativo das crianças, fazendo-as construir novas maneiras de agir sobre o real do qual elas fazem parte e alcançar, assim, seus intentos.

Reafirmamos, portanto, crer que a transgressão não seja apenas oposição aos adultos, mas a expressão dos desejos, dos sentimentos e dos conhecimentos das crianças que extrapola a espontaneidade de uma mera ação. As crianças não passam apenas por incorporar os valores do mundo adulto. A construção de sua capacidade de inconformismo e indignação (Santos, 1996) diante das situações que lhes são apresentadas ainda não lhes foi roubada, portanto, sua participação não é uma apropriação passiva, mas uma reconstrução por meio da qual procura dar sentido a um sistema de regras, reconstrução esta que, muitas vezes, foge ao controle e entendimento dos adultos. Vale então citarmos a afirmação de Azibei (2006, p.87): “Essa transgressão, em geral, pode significar introduzir – ou perceber – o inusitado, o inesperado em nossas ações e reações, levando à reflexão e à tomada de posição, pelo deslocamento de significados enrijecidos, cristalizados”. Isso poderia desnaturalizar o olhar dos professores, levando-os à recuperação do “espanto” e da “indignação” de que nos fala Boaventura de Sousa Santos, contribuindo para a desestabilização do que é banalizado diariamente no processo educativo, contribuindo também para a emancipação dos sujeitos, livrando-os de excessos de regulação produzidos por um sistema que extrapola opressão tanto sobre adultos quanto sobre crianças em nome de uma proposta atrelada a interesses restritos de uma parcela da sociedade.

Alguns profissionais da creche parecem ter consciência de que as regras existentes funcionam como limitantes das ações das crianças, mas que nem por

isso as crianças as aceitam pacificamente. Embora considerem necessário o estabelecimento dessas regras, não consideram de todo negativo o rompimento destas pelas crianças.

“Muitas vezes considera-se que as crianças transgridem, mas acho que elas querem mesmo é brincar, mexer, descobrir. Nós temos que colocar regras e é difícil lidar com aquilo que é certo para os adultos, mas que não é certo para as crianças. Nós percebemos a contestação deles daquilo que é proibido no olhar. Às vezes não se consegue fazer com que todos sigam o que é proposto. A criança transgredir quando ela usa formas para burlar as normas impostas e no final acabar fazendo o que querem, as vezes até sem o adulto perceber.” (Entrevista com a professora Susi,)

A capacidade de transgressão das crianças pode fazer com que os adultos percebam outras maneiras de ver o que está tipificado como normal na realidade, pode fazer com que os adultos se admirem com o que a criança pensa e manifesta quando destoa daquilo que seria ‘adequado’ para sua idade e tamanho. O conflito de saberes e modos de ação podem criar ‘modelos’ alternativos de pensar a realidade. É preciso, portanto, compreender a visão e lógica subjetivas das crianças.

A ‘transgressão’ nos indica que a criança não está inteiramente subjugada a um espaço uniforme. Ao transgredir ressalva sua capacidade de crítica, de pró - atividade e criação, mesmo diante da interdição pelos adultos. As crianças criam brechas para viverem como crianças e, muito mais do que descobrir, as crianças reinventam caminhos para atingir seus interesses e desejos. “A infância não é nunca o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos nos colocar em posição de escuta” (LARROSA apud GUSMÃO, 1999, p. 51.).

Construir novos cenários para que as crianças possam, junto com os adultos, protagonizar as cenas e decidir o itinerário da história é compreender que elas não apenas reproduzem o que lhes é imposto, mas também, por meio de sua imaginação e transgressão, criam novos desfechos para aqueles enredos que pareciam pré-determinados.

Ao se ignorar a dimensão de alteridade das crianças, também não se reconhece sua subjetividade e sua maneira diferente de conhecer, pensar e agir; toma-se como lógica dominante aquilo que é narrado apenas pelo adulto. Essa

‘outra’ criança precisa então ser pensada como igual dentro de suas diferenças. Vale lembrar, conforme nos alerta a antropóloga Clarice Cohn (2005, p.33) que, “a diferença entre as crianças e adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”. Assim, essa distinção de saberes, de ações e de expressões é resultado das experiências e situações vividas pelas crianças nos contextos em que estão inseridas, logo, sua identidade é única, apesar das múltiplas trocas e relações que estabelecem com outras crianças, adultos e o meio. Essas *singularidades plurais* fazem com que as crianças interpretem e signifiquem as coisas de maneira diferente dos adultos, portanto, agindo também de forma diferenciada. Isso é que pode possibilitar que rompam o enquadramento a elas destinado pela ordem e relações sociais dominantes e reinventem, por meio de sua imaginação e questionamento, espaços mais dinâmicos e criativos.

Não temos, contudo, a ingenuidade de achar que as restrições se dão ao acaso. O grande fator limitante de um processo com maior grau de emancipação e participação é a estrutura das relações de poder instaladas em cada formação social. Quanto mais arraigada estiver a estrutura de manutenção de uma determinada ordem, mais difícil será permitir aflorar estes movimentos e esta contribuição das crianças para a cultura em geral.

IV. Reflexões finais, mas temporárias

O que pretendemos enfatizar com essas reflexões não é a negação da autoridade dos adultos, nem tampouco abolir sua responsabilidade. Compreendemos que, muitas vezes, uma dinâmica de sala de aula leva os profissionais a tomarem decisões que visam homogeneizar o grupo em razão dos cuidados e proteção que as atividades ensejam. Acreditamos que a socialização tem um papel positivo na medida em que é através da interação que se dá a aquisição da linguagem e a aprendizagem de normas e hábitos importantes para integração e coesão do coletivo humano.

No entanto, não concordamos que o mundo deva ser apresentado às crianças com uma única face ou tomadas, de forma absoluta, certas questões que são, de fato, culturais, históricas ou que representam interesses unilaterais. Há necessidade de apresentarmos às crianças, ou construir junto com elas, uma pedagogia com

‘cheiro e sabor’ que lhes sejam agradáveis para que se sintam parte integrante dos espaços em que estão inseridas e possam realmente ocupá-los. Certamente, então, outras possibilidades ou outras visões de mundo se apresentarão, tanto para as crianças quanto para os adultos. Acreditamos,

Que as crianças possam conviver com diferentes visões de mundo, experimentar diferentes formas de expressão, de linguagens, possam ensaiar diferentes interpretações, possam reconhecer e valorizar igualmente diferentes escolhas, diferentes organizações familiares, diferentes traços culturais (SILVA FILHO, 1998, p. 17).

O auxílio para que essa condição possa ser viabilizada cabe aos adultos. O primeiro passo poderia ser uma cuidadosa reflexão diante das ordens inquestionáveis e instituídas sem ampla discussão. Se o guia forem apenas os próprios juízos de valores incutidos pela estrutura social vigente e resistente às críticas, ficará difícil apresentar algo novo às crianças e, pior do que isto estaríamos dificultando o potencial criativo delas, bem como as possíveis contribuições que poderiam trazer.

Essas reflexões, como não poderiam deixar de ser, questionaram os espaços da creche onde pudemos observar, principalmente na sala das crianças e refeitório, que sua utilização obedece a estruturas hierarquizadas de tempo e espaço em cujo contexto os processos de socialização são, na maioria das vezes, unidirecionais, ou seja, o adulto dirige, na maior parte do tempo, as atividades voltadas às crianças. Isto evidencia que é necessário repensar a forma pela qual produzimos nossas atividades na instituição educativa. Temos evidências de que em algumas instituições o coletivo de profissionais tem procurado pensar o trabalho considerando as crianças como sujeitos ativos; mas, para além disso, é necessário ativar as condições que as efetivem, como tal, de forma mais ampla, como nos mostra Ferreira (2002, p. 12):

Mais do que um ‘regresso ao ator’ é uma descoberta do ator criança que está em causa. Trata-se de relevar a sua agência ‘escondida’ no contexto das instituições e dos múltiplos constrangimentos/possibilidades que envolvem a sua relação com os diferentes espaços-tempo do Jardim de Infância, das relações verticais com o adulto-educadora e das relações de maior horizontalidade com outras crianças, para que se possa também, ao assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, dar-lhes voz. Isto é, reconhecê-las como produtoras de sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento.

Deduzimos, assim, que as crianças conhecem as regras, sabem, na maioria das vezes, o que podem ou não fazer, sabem qual será a reação dos adultos, porém, isso não inviabiliza a criação de estratégias para transpô-las e, ao transgredirem, envidam esforço, algumas vezes, para que outras crianças partilhem com elas dessas mesmas transgressões.

A interlocução com as crianças nos fez perceber o quanto elas interpretam a estrutura social em que estão imersas sendo capazes de opinar sobre ela, fazendo-nos superar o preconceito de que as crianças entendem apenas pequenos e insignificantes aspectos da realidade.

Nossa convicção é que a análise dos argumentos levantados até aqui, aponta possibilidades pedagógicas interessantes para aqueles que apostam no reforço das energias emancipatórias e no desmonte do excesso de regulação que se evidencia no modelo de educação institucional predominante em nossa sociedade. Naturalmente não temos a ingenuidade de entender que as mudanças de modelo social possam ser feitas apenas pela tomada de consciência dos problemas existentes no interior deste, mas, ao mesmo tempo, acreditamos que sem uma tomada de consciência fica impossível apontar uma direção para um projeto de mudança mais amplo.

Pensamos que se torna muito difícil encontrar energias para construir as mudanças necessárias a uma vida melhor, um mundo solidário principalmente. Compreendemos que uma transição de tal porte não seja nada simples e banal. Nossa esperança é que, ao exercitarmos um movimento de reflexão e crítica sobre aquilo a que dedicamos nossas energias como educadores, possamos ir construindo as saídas. Não podemos fechar os olhos diante daquilo que nos fazem reproduzir: a hierarquização, a homogeneização e a banalização da vida, nossa e dos outros. Em nosso entender, não dar a devida importância ao “outro” criança é parte de todo esse processo social que aponta a desumanização como meta. Valorizar as perguntas e respostas ‘simples’ que as crianças emitem no cotidiano das nossas vidas poderá nos levar a questionar aquilo que é banalizado, justamente porque não sabemos mais encantar o nosso olhar como as crianças o fazem; e isto é imprescindível para sonhar, sem o que, não se constroem as mudanças.

ELAINE DE PAULA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (2000) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007), durante o qual desenvolveu uma investigação em torno das relações travadas entre adultos e crianças pequenas (0 a 6 anos), tomando como foco o tema das transgressões. É Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Educação e Formação de Educadores na Universidade Federal de Santa Catarina.

JOÃO JOSUÉ SILVA FILHO

Licenciado em Física pela Universidade de São Paulo (1973), Bacharelado em Comunicação Social pela Universidade de São Paulo (1975), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998). Entre nov. de 2003 e out. de 2004 realizou estágio pós-doutoral no Instituto de Estudos da Criança (IEC - Universidade do Minho - Portugal), aprofundando estudos sobre a Sociologia da Infância e Cultura de Pares. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Centro de Ciências da Educação, departamento de Estudos Especializados em Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação.

V. Referências Bibliográficas

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Educação Intercultural e Comunidades de Periferia: limiares da formação de educador @s**. Tese de Doutorado em Educação. UFSC, 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. Em Busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**. Portugal: ASA, 2004.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, Willian. A reprodução Interpretativa no Brincar no 'Faz-de-Conta' das Crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº11, FCC, São Paulo, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em Busca De metodologias Investigativas Com As Crianças E Suas Culturas. **Cadernos de Pesquisa**. Maio/Agosto, V. 35 , n. 125. Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro. In: _FERNANDES, Florestan. **Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **“A gente o que gosta mais é de brincar com os outros meninos.”** Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Universidade do Porto, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. **Revista Pró-Posições.** UNICAMP, Campinas, SP, V.14, n.1(40),jan/abr.2003.

_____. Linguagem, cultura e alteridade; imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 107, jul. 1999.

ITURRA, Raul. A epistemologia da infância – ensaio de antropologia da educação. **Educação, Sociedade e Cultura**, nº 17, 2002, p. 135-154.

_____. O jogo e a experimentação pessoal na infância: uma hipótese exploratória. *In*: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. **Revista Pró-Posições.** UNICAMP, Campinas, SP, V.14, n.1(40),jan/abr.2003.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Caderno de Pesquisa**, nº11, FCC, São Paulo, 2001, p. 33-60. Campinas, SP, V.14, n.1(40),jan/abr.2003.

PAULA, Elaine. **“Deu, já brincamos demais!” As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. **As crianças – contextos e identidades.** Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças.** Texto Mimeo. Ciclo de Conferências em Sociologia da Infância, UMINHO, Portugal, 2003.

QVORTRUP, Jens. **A Infância na Europa: Novo Campo de Pesquisa Social.** Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1999.

ROCHA, Eloísa A.C. **.A pesquisa em educação infantil. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil.** Florianópolis; UFSC, CED, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Reconhecer Para Libertar. Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 .

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Para uma Pedagogia do Conflito**. In: **Novos Mapas Culturais** . Novas Perspectivas Educacionais. SILVA, Luiz Heron da (et al). Porto Alegre: Sulina, 1996.

SARMENTO, Manuel. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva**, V. 23, n.1, p.17-40, jan/jun. 2005.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: _____. **Sociologia da Infância – Relatório da Disciplina**. Braga:Universidade do Minho, maio de 2006, p.60-83.

SILVA FILHO, João Josué. **Super-Heróis ou Vilões? Um estudo das Possibilidades do Uso pedagógico da Informática na Educação Infantil**. Tese de Doutorado, UFSC, 1998.

SIROTA, Règine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Caderno de pesquisa, nº 112, FCC, São Paulo, 2001, p. 7-32.

WWW.rbleditora.com/revista/ingles/eliane44.html.